

# KAYKUN

REVISTA ACADÉMICA

EDICIÓN N.º 2, NOVIEMBRE 2018



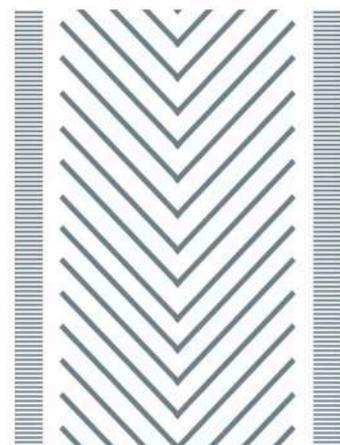
**3 AÑOS ACREDITADO**  
GESTIÓN INSTITUCIONAL Y  
DOCENCIA DE PREGRADO  
DESDE JULIO 2016 HASTA JULIO 2019





“Uno de los defectos de la educación superior moderna, es que hace demasiado énfasis en el aprendizaje de ciertas especialidades y demasiado poco en un ensanchamiento de la mente y el corazón, por medio de un análisis imparcial del mundo”

**Bertrand Russel**





## EDITORIAL

El CFTLA ha estado, desde el momento en que fue fundado, en septiembre del año 1997, en continua evolución no sólo para adaptarse a la realidad social objeto de su trabajo formativo sino además, para enfrentarse a las exigencias y necesidades formativas de la zona y sus habitantes. Para ello, a través de su historia como Institución Socioeducativa ha buscado formar Técnicos de Nivel Superior en sus dimensiones humana, social, tecnológica e innovadora de preferencia en las comunas de Lota, Coronel y la Provincia de Arauco, aportando al proceso de desarrollo de capital humano de calidad y pertinente, lo que implica procesos de formación de excelencia que permitan el desarrollo de competencias técnicas y genéricas que preparen a dichos técnicos, tanto para el empleo dependiente como independiente.

Como parte de este esfuerzo académico, desde el año 2017, contamos con la revista académica KAYKUN<sup>1</sup>, la cual busca poner en valor el trabajo docente del CFTLA. Su finalidad es abrir un espacio académico donde docentes del Centro y académicos externos publiquen sus investigaciones y experiencias exitosas, todo ello bajo el ámbito de la Formación Técnica de Nivel Superior.

En este segundo número, contamos con la participación de 4 académicos externos: Verónica Lorca Caro, subdirectora Académica del Centro de Formación Técnica de la Universidad de Valparaíso, académica y experta en el diseño de carreras y programas bajo la orientación de una formación por competencias. Héctor Uribe Ulloa, académico y escritor, en el ámbito de la música y la cultura tradicional, desde donde posee una serie de investigaciones que buscan rescatar el patrimonio de Lota y su cultura.

Germán Gutiérrez Rodríguez profesor de Historia y Geografía y Licenciado en Educación de la Universidad de Concepción, Magister en Educación de la misma casa de estudios. Lorena Bulnes González, Educadora de Párvulos de la Universidad de Concepción, con amplios estudios en Gestión del talento Humano, Evaluación Curricular, Liderazgo y territorio. Actualmente se desempeña como Coordinadora Técnico Pedagógico del DEM de la Municipalidad de Coronel.

En relación a los artículos de académicos del CFT, se destacan aquellos que muestran en valor, lo que el Centro realiza para mejorar su proceso enseñanza aprendizaje, en especial aquellos que dicen relación a las mejores prácticas en el aula. Estas prácticas tributan a nuestro Modelo Educativo y al sello que se quiere impregnar en nuestros estudiantes, esto se logra a través de la aplicación de metodologías activas, donde destacan algunas tales como: Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje + Servicio, Aprendizaje orientado a proyectos. Estas metodologías permiten que los estudiantes sean capaces de trabajar en equipo, llevar a cabo desafíos reales de forma responsable con la comunidad y con espíritu emprendedor.

Agradecemos a todos los que hacen posible este esfuerzo académico, a los docentes invitados y a los docentes del CFT, gracias por acceder a publicar con nosotros sus investigaciones y trabajos. Al equipo del Departamento de Docencia, quienes hicieron el seguimiento y motivaron a nuestros docentes a escribir. Agradecemos también al equipo de diseño gráfico. Todos estos esfuerzos hacen posible esta lectura, que esperamos sea de vuestro agrado y aporte al proceso de formación continua.

### Equipo Editorial

**Responsable:** Patricio Pérez Vergara.

**Equipo editor:** Patricio Pérez V. / Paola Carrasco / Felipe Sandoval.

**Diseño y diagramación:** Romina Pacheco P. / Pablo Escobar C.

**Colaborador:** María Eugenia Hermosilla S.

**Difusión:** Área Académica.

<sup>1</sup>Kaykun: *Labrar la tierra en mapudungun, lengua mapuche.*

# LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

GERMÁN GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ<sup>1</sup>

El sistema educativo de nuestro país está compuesto por distintas modalidades, las que se diferencian mayoritariamente por la edad de los/as estudiantes que ingresan a sus aulas, pero se articulan bajo la premisa de la educación entendida como derecho a lo largo de toda la vida. En ese sentido, el trabajo educativo con personas adultas tiene características y desafíos propios que lo diferencian del sistema escolar de niños/as y jóvenes, demandando docentes que cuenten con una adecuada preparación en las competencias profesionales que la Educación de Personas Jóvenes y Adultos (EPJA) y su especificidad requieren.

Desde la ampliación de la escolaridad de 8 a 12 años en el 2006, esta modalidad se abre camino para atender las crecientes necesidades educativas de la población que no ha completado sus estudios. No obstante, su relevancia social y educativa, en nuestra región es posible constatar que a causa de la ausencia de estudios sobre la EPJA en la formación inicial docente (FID) y la ausencia de prácticas profesionales dirigidas a establecimientos de EPJA, las universidades locales no preparan a sus egresados/as para abordar las necesidades particularidades de esta modalidad, configurando un obstáculo para el correcto desarrollo del proceso educativo.

## LA EPJA EN CHILE

El ejercicio docente en la Educación de Personas Jóvenes y Adultos/ as (EPJA) se desarrolla en múltiples aristas: la modalidad regular realizada en Centros de Educación Integral para Adultos (CEIA) y establecimientos educacionales ubicados al interior de recintos penitenciarios, además de la modalidad flexible desarrollada en jornadas que se adaptan a los horarios y disponibilidad de la población adulta con menos tiempo para estudiar en forma regular. Otra arista comprende el Sistema Nacional de Capacitación, que exige a los organismos facilitadores el diseño pedagógico de los programas de capacitación en diversos oficios, situación que requiere la asesoría de docentes que elaboran dichos programas en conjunto con especialistas de cada área técnica.

Las modalidades descritas se perfilan como un importante campo para el desarrollo profesional docente, cuya contribución cobra vital relevancia en la concreción de la educación como derecho a lo largo de toda la vida. Entendiendo que la carencia de formación escolar de

amplias capas de la población es una de las causas del mantenimiento de condiciones de inmovilidad social y realización personal, este tipo de educación se sitúa desde una perspectiva de responsabilidad social. En tanto proceso de prolongación o reemplazo de la educación inicial, mediante el cual las personas “desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (Martínez, 2006: 9).

**En ese sentido, el trabajo educativo con personas adultas tiene características y desafíos propios que lo diferencian del sistema escolar de niños/as y jóvenes, demandando docentes que cuenten con una adecuada preparación en las competencias profesionales que la EPJA y su especificidad requieren.** No obstante, en nuestra región es posible constatar que a causa de la ausencia de estudios sobre la EPJA en la formación inicial docente (FID) y la ausencia de prácticas profesionales dirigidas a establecimientos de EPJA, las universidades locales no preparan a sus egresados/as para abordar las necesidades particularidades de esta modalidad, configurando un obstáculo para el correcto desarrollo del proceso educativo. Por lo tanto, emerge la necesidad de que la FID prepare a los/s futuros docentes en las competencias necesarias para insertarse profesionalmente en esta importante modalidad educativa.

Las investigaciones sobre EPJA evidencian lo poco estudiada y desarrollada que se encuentra a nivel académico en nuestro país, quedando relegada de los programas académicos y del quehacer universitario (Gutiérrez, 2017). Muestra de lo anterior es que Chile es de los pocos países de la región que aún no es parte del Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), organismo de colaboración internacional que trabaja con la UNESCO y que desde 1950 coordina y fomenta iniciativas sobre EPJA mediante la investigación y la formación de docentes. La situación en Chile y la región del Bío-Bío requiere una urgente revisión, sobre todo a partir de las cifras oficiales que indican que de la población adulta de más de 25 años, el 43% no ha terminado su enseñanza media (CASEN, 2015: 13). Además, Chile no escapa a

<sup>1</sup> Magíster en Educación, Universidad de Concepción, Chile. Correo: ggutierrezr@udec.cl

las proyecciones que indican que la proporción de ancianos/as de la población total se habrá duplicado en 2050. Condiciones que configuran un escenario donde será mucho mayor la demanda de una educación de adultos/as más diversificada (UNESCO, 2015: 23). El escenario se agudiza si consideramos a la EPJA en contexto carcelario, donde el contraste entre saber teórico y desafío empírico docente se vuelve aún más evidente, dejando al descubierto una realidad educativa poco investigada y que sin duda requiere un análisis profundo, que apunte a descifrar las claves que dicho contexto genera para el desempeño docente.

El desarrollo histórico de la EPJA en Chile comienza a mediados del siglo XIX mediante la creación de escuelas nocturnas de obreros y artesanos, centradas en la alfabetización y en su mayoría administradas por la Iglesia Católica, donde el Estado no tenía mayor participación (Acuña, Balcázar, Barra, Bascuñán, González, Córdova & Figueroa, 1990: 162). Situación que cambia con el crecimiento del aparato estatal a comienzos del siglo XX, momento en que se dicta la Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920, que masifica la enseñanza básica en todo el país. Junto con la creciente industrialización de las décadas posteriores, la EPJA vivió un proceso de apertura y expansión hacia la enseñanza técnica, lo que motivó su desarrollo institucional al interior del Ministerio de Educación y la enmarcó dentro de la teoría del capital humano y las necesidades de la producción económica (Junge, 2013).

A partir de la gran reforma constitucional de 2006 que establece la obligatoriedad de la enseñanza media, extendiendo de 8 a 12 los años de escolaridad, se desarrollaron las bases curriculares para la EPJA de 2009 en el marco de la Ley General de Educación. Estas últimas se encuentran en una importante fase de actualización por parte del ministerio mediante la implementación de una consulta nacional que, a través de diálogos temáticos en todo el país, busca recabar las opiniones de sostenedores, directivos, docentes, estudiantes y organizaciones vinculadas a la EPJA (Navarrete, 2016).

En términos generales, la cobertura que brinda la EPJA comparada con la demanda es abismal. Ya que debemos considerar que tiene la importante función de remediar una problemática constante dentro del sistema educacional chileno como es la alta tasa de deserción que, según cifras oficiales (MINEDUC, 2016a), sólo en 2013 registró 90.884 casos. Situación que, entre otros factores, lleva a que actualmente más de 5 millones de chilenos/as de 19 años y más no hayan completado su escolaridad. No obstante, la matrícula total de la modalidad bordea las 180.000 personas; es decir, la actual oferta cubre sólo un 4% de la demanda potencial, pero se espera incrementarse a la par de los cambios en el sector. Situación que hace necesaria una preparación curricular adecuada del profesorado, que reconozca el contexto social y psicológico de la persona adulta (Herdoiza, 2006: 4) y apunte a

satisfacer las expectativas y necesidades de las personas en función de su desarrollo social. Asumiendo el trabajo a partir de las competencias propias de la población adulta (Mineduc, 2016d; CMD & OTIC CCHC, 2013) y considerando los efectos del envejecimiento en la declinación de las funciones cognitivas (Salas-Herrera, 2015; Véliz, 2014; Binotti et al., 2009). En ese sentido, los avances de las neurociencias sobre las interacciones entre los procesos biológicos y el aprendizaje humano (OCDE, 2007; Goswami, 2004), sumado a las investigaciones sobre la plasticidad del cerebro y su capacidad para introducir cambios y aprendizajes a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2015: 28), permiten perfilar interesantes perspectivas para un currículum específico de la EPJA.

## LA DOCENCIA EN LA EPJA

Contrario a lo que se pudiera pensar, la falta de estudios sobre EPJA en los programas de formación inicial docente es un diagnóstico compartido por la mayoría de los sistemas educacionales latinoamericanos (Messina, Enríquez y Ríos, 2005: 45). Los que evidencian el cierre durante la década de 1990 de una serie de carreras especializadas en la materia, como parte de una política que consideraba que no había "mercado". Se pensaba que era más adecuado ofrecer una formación general y llevar la formación en EPJA a niveles de postgrado. A su vez, en la mayoría de los países, las políticas de formación de docentes de EPJA no están explicitadas en los planes nacionales o programas de desarrollo social y educativo. Configurando un panorama donde prevalece la desatención por la formación inicial en temas de EPJA, tanto al nivel de las políticas educacionales estatales como en su desarrollo institucional por parte de las universidades. Este diagnóstico no escapa a nuestra realidad nacional, donde la formación en EPJA es atendida mayoritariamente en programas de postgrado y perfeccionamiento docente.

Por lo anterior, resulta interesante revisar las percepciones que tienen los/as educadores/as de adultos/as sobre su realidad laboral y desempeño docente, donde se pueden apreciar aspectos conflictivos relativos a su etapa de formación inicial. A raíz del análisis de la docencia en los CEIA podemos definir que en su mayoría son titulados/as en enseñanza media y cerca de la mitad ha realizado cursos especializados en EPJA (MINEDUC, 2016c; Raczynski & Ugalde, 2003), pero con énfasis en los contenidos de cada asignatura por sobre el estudio de la EPJA y sus necesidades curriculares. A su vez, la gran mayoría se sienten poco preparada para ayudar a sus estudiantes en el manejo de sus problemas familiares y laborales, cuestión que podría evidenciar falta de perspectivas psicopedagógicas en su formación inicial.

Por otra parte, en un reciente estudio del MINEDUC se establece el perfeccionamiento del profesorado como un elemento crítico del área, donde los/as docentes apuntan a la necesidad de mejorar su desempeño mediante apoyo técnico en el manejo de métodos y contenidos de enseñanza propios de EPJA, así como capacitarse en materias específicas como metodologías de evaluación de estudiantes, herramientas o apoyos para lidiar con los problemas sociales y psicológicos que son más frecuentes en personas adultas (MINEDUC, 2016b: 22).

Por su parte, el ejercicio docente en establecimientos educacionales ubicados al interior de recintos penitenciarios se configura como una arista específica dentro del mundo de la EPJA, con sus propias particularidades y desafíos para el profesorado, ya que guarda la gran responsabilidad de ser un agente humanizador en tanto brinda la posibilidad de reinserción al mundo social por parte del recluso-estudiante (Acín, 2009: 65). Lo anterior, implica la necesidad de profesionales que cuenten con las competencias específicas para dicho contexto, tal como indica un estudio del MINEDUC (2012) que afirma que estos maestros y maestras requieren programas de formación que incluyan contenidos como: reafirmación de la identidad profesional, autoconocimiento y autocontrol de impulsos, conocimiento de las características y efectos del encierro en las personas, nociones básicas de seguridad en un recinto penal, entre otras materias.

Estas situaciones están acompañadas de las complicaciones prácticas que genera la falta de políticas educativas ministeriales claras en relación a la EPJA, lo que se manifiesta en la compresión y omisión de contenidos, sumado a la falta de contextualización de los contenidos presentes en los libros de texto, en los cuales muchas veces se entregan contenidos poco significativos y se hacen exigencias fuera del contexto de las personas adultas (MINEDUC, 2016c: 35). Además, el actual marco curricular de la EPJA se rige por el decreto 257 de 2009 que define los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos siguiendo la misma lógica de los marcos curriculares de la educación de niños/as y adolescentes (MINEDUC, 2016a: 9)

La falta de estudio de la EPJA en la formación inicial del profesorado, configura un obstáculo para el correcto desarrollo del proceso educativo. El desafío inmediato radica en incorporar dichos contenidos a los programas pedagógicos de pregrado (MINEDUC, 2016b: 54), atendiendo a las necesidades detectadas en la formación profesional docente, priorizando el estudio de las habilidades, actitudes y capacidades cognitivas predominantes en la población adulta.

**La necesaria innovación que compete a las universidades nacionales en cuanto a la incorporación del estudio de la EPJA en la formación inicial docente, deberá ir en sintonía con la actualización curricular que lleva a cabo el Ministerio de Educación para la modalidad (MINEDUC, 2016<sup>a</sup>, p. 28), tomando antecedentes en las recomendaciones y experiencias de organismos internacionales especializados como el CREFAL (2015, 2010, 2007 & 2003) y el Currículum globA LE (DVV & DIE, 2016).**

Para ello, es preciso el establecimiento de una articulación entre la EPJA y la formación inicial docente basada en sólidos lazos cooperativos entre las instituciones que brindan EPJA y la academia, con el fin de promover la construcción de propuestas educativas, el manejo de recursos y estrategias metodológicas adecuadas a las realidades sociales cotidianas que viven las personas jóvenes y adultas. Así como producir conocimiento y retroalimentación a partir de la sistematización de las experiencias pedagógicas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acín, Alicia (2009). Educación de Adultos en Cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 31, 63-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4575/457545097003.pdf>
- Acuña, Rodríguez Eladio. Balcázar, Morales Bessie. Barra, Benavente Juan. Bascuñán, González Sonia. Córdova, Espinoza Mercedes & Figueroa, Avendaño Aura. (1990). Desarrollo histórico de la educación de adultos en Chile. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Austral de Chile, Valdivia. Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/1990/ffa1891d/doc/ffa1891d.pdf>
- Binotti, Paola. Spina, Dianela. De la Barrera, María Laura. Donolo, Danilo (2009). Funciones ejecutivas y aprendizaje en el envejecimiento normal. Estimulación cognitiva desde una mirada psicopedagógica. *Revista Chilena de Neuropsicología*. Vol. 4. N° 2. (119-126). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179314913005>
- CASEN (2015), Educación: síntesis de resultados. Ministerio de Desarrollo Social, Chile. Recuperado de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN\\_2015\\_Resultados\\_educacion.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_educacion.pdf)
- Goswami, Usha (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology* 74 (1-14).
- Gutiérrez, Germán (2017). Educación de personas jóvenes y adultas: formación inicial docente y problemas curriculares. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, n°5, (88-106). Recuperado de [https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/archivo/edicion\\_5/Edi5\\_tex5\\_GermanGutierrezR.pdf](https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/archivo/edicion_5/Edi5_tex5_GermanGutierrezR.pdf)
- Herdoiza, M. (2006). Fundamentos curriculares de la educación de adultos. Academy for Educational Development, Inc. (AED), El Salvador. Recuperado de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNACG314.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACG314.pdf)
- Junge, Gustavo (2013). Educación de jóvenes y adultos y la teoría del capital humano: una mirada crítica. *Paideia* 52 (11-29). Recuperado de <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/13/17>
- Martínez, J. (2006). ¿Qué es la Educación de Adultos? Responde la UNESCO. San Sebastián: Editorial Centro Unesco.
- Messina, G., Enríquez, G. y Ríos, H. (2005). Formación docente. En La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe, hacia un estado del arte (43-59). Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138996s.pdf>
- Ministerio de Educación (2016a). Fundamentos para la elaboración de bases curriculares en educación de personas jóvenes y adultas.
- Ministerio de Educación (2016b). Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para personas jóvenes y adultas. Presentación final de resultados.
- Ministerio de Educación (2016c). Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para personas jóvenes y adultas. Resumen ejecutivo informe final de resultados.
- Ministerio de Educación (2016d). Competencias de la población adulta en Chile: Resultados PIAAC. Evidencia nacional e internacional para la Reforma en marcha. Serie EVIDENCIAS n° 33. Recuperado de <https://www.oecd.org/skills/piaac/EVIDENCIAS%20PIAAC%20FINAL.pdf>
- Navarrete, Claudio (2016). Escenarios y reflexiones en torno a las nuevas bases curriculares en EPJA en Chile para la modalidad regular 2015 - 2018. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos* 3. UPLA. Recuperado de <http://educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3/36-escenarios-y-reflexiones-en-torno-a-las-nuevas-bases-curriculares-en-epja-en-chile-para-la-modalidad-regular-2015-2018>
- OCDE (2007). *Understanding the brain: The birth of a learning science*. Paris, EDUCERI-OECD.
- Raczynski, Dagmar y Ugalde, Pamela (2003). Diagnóstico de los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA). Chile: Asesorías para el Desarrollo. Recuperado de <http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Diagnostico%20Centros%20Educacion%20Integrada%20Adultos.pdf>
- Salas-Herrera, José Luis (2015). Lenguaje y envejecimiento desde una perspectiva corpórea. *Paideia* 57 (43-64). Recuperado de <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/59/101>
- Unesco (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?
- Véliz, Mónica (2014). Efectos del envejecimiento en los procesos de comprensión y producción del lenguaje. *Paideia* 54 (11-32). Recuperado de <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/38/40>

# RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES PREVIOS; UN CAMINO HACIA LA ARTICULACIÓN

VERÓNICA LORCA CARO<sup>1</sup>

La Formación Técnica de Nivel Superior, ha venido experimentando una evolución en la comprensión de lo que significa, preparar al alumno para que responda exitosamente en el campo laboral. Al respecto se han desarrollado iniciativas que propenden, por una parte, a vincularse con la formación técnica de nivel medio, desarrollando planes formativos coherentes, que recojan la experiencia laboral y práctica que estos alumnos evidencian, y que les permita avanzar en su ruta formativa a un técnico de nivel superior, y el ingreso a una carrera regular para trabajadores, donde el postulante participa en proceso de evaluación de acuerdo a estándares previamente definidos, que le permita avanzar en el plan de estudios, cursando la diferencia que le falta, para cumplir con el perfil de egreso de dicha carrera y finalmente, obtener un título técnico de nivel superior, en un período menor al establecido en el Plan de Formación, de la carrera técnica regular existente.

Estas iniciativas, como otras, están circunscritas a procedimientos internos que las instituciones de Educación Superior, particularmente, la formación técnica de nivel superior, ha incorporado, a través de procesos de reconocimientos de aprendizajes previos (RAP) reglamentado, desde el punto de vista académico y administrativo, y que tiene como vía de desarrollo la articulación de planes formativos. Es así que el Ministerio de Educación a través de la Ley 21091, recoge en el párrafo 1° Disposiciones Generales, artículo 2, letra k) Trayectorias formativas y articulación, "El Sistema promoverá la adecuada articulación de los estudios para el desarrollo armónico y eficiente del proceso formativo de las personas a lo largo de su vida, reconociendo los conocimientos adquiridos previamente", enfatizando que "Los institutos profesionales y centros de formación técnica deberán promover la articulación con todos los niveles y tipos de formación técnico profesional[...] y vincularse con el mundo del trabajo".

Es por esto, que la articulación se convierte en un eje central, para establecer rutas formativas entendiéndose por articulación de estudios la posibilidad curricular de reestructurar la formación de tal manera que permita salidas intermedias, múltiples vías de ingreso, movilidad horizontal y vertical entre programas del mismo o diferente nivel formativo (Morales, 2011) De tal forma, que los distintos niveles formativos puedan construir rutas de aprendizajes coherentes y

dinámicos, donde se establezcan las competencias profesionales y del perfil de egreso, considerando la pertinencia y el enfoque que cada nivel formativo le asigna. La articulación no significa una homogeneidad de modalidades pedagógicas o institucionales, sino la posibilidad de conciliar las libertades en el marco del respeto a las demandas educativas que requieren la posibilidad de la existencia de múltiples recorridos académicos en función de las capacidades e intereses de las personas con roles y características propias y específicas de cada nivel o modalidad (Rama, 2006)

Para establecer un mecanismo de articulación, adquiere relevancia la flexibilidad curricular que permite el ingreso de alumnos en diferentes etapas, del plan formativo, y que según Malagón (2003), este tipo de flexibilización, apunta a un proceso de apertura y reorganización entre los diversos elementos que constituyen el currículo, que permite que éste tenga una cierta movilidad en su interior. Se trata de "ajustar" el currículo a las dinámicas cambiantes tanto de los saberes, como en su relación con el entorno (educación y trabajo), por lo tanto, la flexibilidad curricular, se comprende, cuando es el estudiante quien determina el camino de su formación, considerando su propio aprendizaje y cómo éste le permite establecer itinerarios formativos propios.

CFT UV presenta en su modelo de desarrollo, desde el punto de vista curricular, la realización de itinerarios formativos, entre la formación EMTP, articulada con la formación técnica de nivel superior, a través de convenios formalizados, que establecen la colaboración de ambas instituciones, que propendan a la articulación entre planes formativos, donde se establezcan rutas formativas, reconociendo el avance académico de los alumnos de la formación técnica de nivel medio (FTM). De igual forma, se incorpora a este modelo el sector productivo, con la participación de trabajadores, como las empresas, cuyo fin no es otro, que fortalecer la competitividad y el capital humano. Esta alianza entre empresa y formación resultan, cuando se comprende como una asociatividad, con propósitos compartidos y con instancias de coordinación, considerando para esto, la información que proporciona el mercado del trabajo.

<sup>1</sup> Profesora de Estado en Castellano. Subdirectora Académica CFT UV. Diplomado en Formación con Enfoque de Competencias. Postítulo Comunicación



Finalmente, incluir a la Universidad de Valparaíso, quien establece un mecanismo de ingreso especial, en aquellos programas o áreas de interés y al nivel que corresponda, de acuerdo al currículum del postulante, considerando reconocimiento recíproco de estudios cursados, de distinto nivel formativo, propendiendo a una mayor flexibilidad y movilidad interinstitucional, que postulen el desarrollo de trayectorias educativas considerando las capacidades e intereses vocacionales de los alumnos.

### CFT UV: ARTICULACIÓN CON LA FORMACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (FTP)

El desafío de la Formación técnica en sus distintos niveles considera como eje fundamental la articulación, la existencia de trayectorias educativas y de propósitos comunes donde las experiencias en aula y las estrategias pedagógicas aplicadas se compartan y constituyan un dialogo fructífero entre directores, jefes de formación técnica, coordinadores de carrera, en general todos aquellos actores, que están involucrados en el proceso de formación de los alumnos y que estos a su vez, establezcan conversaciones permanentes con el sector productivo, quienes son, finalmente, los receptores de la formación, declarada en los proyectos educativos tanto de liceos técnicos como CFTs

La institución viene promoviendo a partir de 2014 la aplicación de un mecanismo de reconocimiento de aprendizajes previos (RAP), como una iniciativa de incorporar al plan formativo de las carreras técnicas que imparte, los aprendizajes desarrollados en la formación técnica de nivel medio, de acuerdo a las bases curriculares declaradas por el MINEDUC, para la enseñanza media técnica profesional y a partir de esa examinación, determinar el avance curricular del alumno, adscribiéndolo al plan formativo relacionado a la especialidad de formación que posee. Estableciendo como base, que el Centro de Formación Técnica, propende a reconocer aprendizajes previos declarado en el reglamento académico el cual señala “El proceso de Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP) es el proceso mediante el cual la institución reconoce y valora los aprendizajes previos que una persona ha adquirido a través de instancias formales, informales o no formales para luego hacerlos equivalentes al/los módulos/s que conforman el programa de estudio de la carrera a la cual ingresará”.

A partir de 2016 y considerando que este proceso tuvo avances significativos, tanto en el diseño, validación y contextos adecuados en su aplicación y posterior retroalimentación de los resultados, fue pertinente, avanzar en reconocer los aprendizajes propuestos desde la formación técnica de nivel medio y hacerlos parte de la ruta formativa de la formación técnica superior, como una articulación automática entre la FTM y la formación TNS.

El seguimiento de la articulación automática considera comisiones de trabajo con la participación de formadores TNS y TNM para establecer los avances y/o requerimientos que el proceso enseñanza aprendizaje, metodologías en aula y experiencias didácticas sean satisfactorias. Por lo tanto, la participación del cuerpo docente, en particular de aquellos que están involucrados en las especialidades, resulta relevante, para que compartan experiencias significativas en los procesos de formación.

Estas instancias han permitido establecer un piso, para asegurar la articulación automática entre ambos niveles de formación técnica. La pertinencia de las propuestas formativas y el seguimiento que se hizo de ellas, permitió establecer rutas educativas que aseguren un sistema de aprendizaje articulado y que sean consistentes con las demandas establecidas por el sector productivo.

## CFT UV: ARTICULACIÓN CON EL SECTOR PRODUCTIVO.

La articulación en la formación técnica de nivel superior, encuentra su asidero, en facilitar el tránsito de los trabajadores entre los distintos niveles formativos, y el sector productivo. Facilitar el camino entre trabajo y educación, tiene su correlato, en el reconocimiento de aprendizajes previos, complementado con las competencias adquiridas en el mundo del trabajo.

Por lo tanto, para el desarrollo de planes formativos ajustados a los avances de los trabajadores, respecto de las competencias adquiridas a través de espacios formales o no formales o de su propio aprendizaje, requiere que la institución de educación superior desarrolle aprendizajes relevantes, considerando que el ser humano tiene la disposición de aprender -de verdad- sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica y por otra parte, tiende a rechazar aquello a lo que no le encuentra sentido, podemos declarar que el único auténtico aprendizaje es el aprendizaje con sentido, que adquiere relevancia en la medida que demuestra una directa relación al marco contextual de desarrollo del aprendizaje e incorpora los procedimientos y estrategias de resolución de la problemática y/o acción-actuación laboral ( Cofré y Lorca, 2014) y que estos se expresen a través de competencias que promuevan la empleabilidad y el emprendimiento, como factor de movilidad al interior de la empresa, o para cubrir otros puestos de trabajo, desarrollando capacidades para el aprendizaje permanente.

Es fundamental, incorporar en este proceso, entidades como ChileValora, a través del desarrollo de perfiles ocupacionales y del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), ambos levantados por competencia y validados por el sector productivo y que tienen por objetivo primordial, la protección del empleo e incentivar el ingreso de trabajadores a trayectorias de formación técnica mediante el reconocimiento de conocimientos previos.

Desde el año 2013, CFT UV, a través de la firma de convenios con el Servicio de Salud Aconcagua (SSA), Servicio de Salud Valparaíso – San Antonio (SSVS) y Servicio de Salud Viña del Mar – Quillota (SSVQ), ha realizado Programas de Articulación Académica para trabajadores (PAAT), auxiliares paramédicos, que habiendo cumplido con el curso de 1600 hrs. realizado por el MINSAL, solicitaron nivelar sus competencias para cerrar brechas con el técnico de nivel superior en enfermería.

El trabajo consistió en articular el curso con el plan formativo de la carrera TNS en Enfermería, y a partir de los resultados obtenidos mediante reconocimiento de aprendizajes previos, desarrollar un programa que diera cuenta de los aprendizajes que necesitan incorporar, para completar la batería de competencias que requiere el técnico nivel superior en enfermería, declaradas por el Ministerio de Salud.

Esta iniciativa en el área de salud, se replicó en el área de administración las carreras: Gestión Pública, Logística y Secretariado Ejecutivo Gerencial.

En total, 526 funcionarios, han formalizados sus estudios, mediante el reconocimiento de aprendizajes previos. Procedimiento que reconoce la experiencia laboral y responde a las necesidades de continuidad de estudios, de los funcionarios.

Se puede concluir que, todo este proceso retroalimenta, reactiva y empodera a los trabajadores, dentro de la institución a la que se encuentran adscritos y tiene, en definitiva, un importante impacto en la organización.

## RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJESJ

Para el Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP) el postulante se somete a un proceso de evaluación, de acuerdo a estándares previamente definidos. Por lo tanto, se entiende, como un procedimiento donde se evalúan aprendizajes, Se evalúa poniendo a prueba el aprendizaje, mediante una acción que se pide realizar, un problema que se solicita resolver, una situación que se requiere enfrentar, una pregunta que se debe responder, lo que se valida y certifica finalmente, es la posesión de los aprendizajes, que permite que el postulante no curse él/los módulos/s, del plan formativo que desea cursar.

Este proceso presenta las siguientes fases:

- 1.- Presentación, solicitud de RAP del trabajador a la institución. Esta solicitud contiene los aprendizajes esperados de los módulos que componen el plan formativo.
- 2.- Examinación de la evidencias documental de la información entregada por el postulante que corresponde al Currículum Vitae, antecedentes laborales, certificaciones (entre ellas, aquellas que otorga Chilevalora).
- 3.- Entrevista al postulante, considerando los siguientes aspectos:
  - a.- Contar con la solicitud de RAP, realizada por el postulante
  - b.- Resumen de la Evaluación documental
  - c.- Comisión examinadora, compuesta por el Coordinador de carrera y dos especialistas del área y que provengan del sector productivo.
  - d.- Pauta de Cotejo que contiene aprendizajes y criterios de evaluación, contrastado con la solicitud de RAP, para efectuar la entrevista.

Si en la entrevista, el postulante no dio muestra de poseer la competencia, se aplica instrumentos de evaluación en modalidad teórico-práctico combinado y en contextos donde el alumno evidencie la competencia, considerando para esto, simulaciones, sala de demostración y laboratorios.

- e.- Informe de resultados respecto de la aplicación de RAP, emanado por el Coordinador de carrera y validado por Subdirección académica, mediante Resolución Académica.

Este trabajo es la evidencia que CFT UV propone a la comunidad educativa, un modelo de articulación entre la EMTP, trabajadores, sector productivo y universidad. Un sistema de formación técnico profesional articulado, que facilita el ingreso a una oferta académica, que representa las demandas de las personas para incorporarse a una formación técnica que da respuesta a las necesidades de formación vinculadas con el sector productivo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cofré, G y Lorca, V (2013) "Aprendizajes relevantes en el contexto del currículum por competencias en la educación técnico profesional: una propuesta de certificación de calidad", CFT UV.
- Malagón, L. (2004). El currículum: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad sociedad. Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre).CNED. Disponible en <<http://revista.iered.org>>.
- Morales, R (2011) "Análisis de cuatro casos de articulación curricular entre

formación Técnica de Nivel Superior, Profesional y Universitaria".

- Rama C. (2006). "La articulación de educación superior en América Latina" Ponencia Seminario Permanente "Calidad en la Educación" de la Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Administración – Sede Manizales, el 23 de octubre, 2006.

# EL PROPÓSITO MORAL DEL LÍDER INTERMEDIO, UN DESAFÍO IMPERANTE PARA LA EDUCACIÓN DE CALIDAD.

LORENA BULNES GONZÁLEZ<sup>1</sup>

La implementación del sistema de Nueva Educación Pública, creado por la ley 20.040, de noviembre de 2017, trae consigo grandes cambios en las distintas dimensiones y estructuras del sistema educativo actual. La transición de la política educativa, marco normativo, financiamiento, estructura y cultura organizacional educativa y grupos de interés, resulta imperiosa para dar cumplimiento a los principios de la palpitante reforma.

La Nueva Educación Pública se sustenta en nueve principios, que demandan un cambio paradigmático del modelo que sostiene la educación tradicional y la concepción más capitalista que entiende la educación como un bien privado. Se hace ineludible la transformación hacia un modelo que mire la educación como un bien de derecho público, que pretenda aprendizajes de calidad, asegurando el desarrollo integral y la igualdad de oportunidades y garantías de acceso a todos los estudiantes, incorporando a la familia, el entorno y comunidad en la construcción de proyectos inclusivos, de formación ciudadana y pertinentes a lo local, enfocados en la mejora continua de los procesos pedagógicos, mediante el trabajo colaborativo entre comunidades educativas y con instituciones de educación superior, que permita la transición del estudiante desde el mundo escolar hacia el mundo laboral y del trabajo.

Los principios de Nueva Educación Pública, aspiran a la formación integral de cada estudiante, lo que implica significativos desafíos en cuanto al tipo de liderazgo que se ejerce en los territorios y como los líderes forman y construyen culturas organizacionales que alcancen lo deseado.

La figura del líder intermedio juega un rol fundamental para el cambio y la mejora sustentable del sistema educativo, desde la literatura se vislumbra el liderazgo de nivel intermedio, como una estrategia de influencia deliberada para aumentar la capacidad y coherencia interna del sistema (Zoro, Berkowitz, Uribe y Osorio, 2017).

En esta definición de liderazgo figuran todos los encargados de liderar equipos docentes, que tienen la doble función de bajar la política educativa de las instituciones a docentes, estudiantes y comunidad y a la vez transmitir las necesidades de los actores de base al sostenedor o directorio: Directores de establecimientos educativos (liceos, escuelas y jardines infantiles) jefes técnicos pedagógicos, encargados de convivencia escolar, coordinadores de redes escolares, departamentos de docencia y jefes de carrera de educación superior.

**Adquiere real importancia el modelo de pensamiento y sistema de creencias que posee el líder intermedio, ya que en la reforma, son agentes llamados a construir colectivamente un propósito moral para el territorio, con un enfoque colaborativo y de cooperación. Las escuelas e instituciones educativas, influyen sobre el conocimiento y el saber de los estudiantes, también respecto de cómo estos actúan en diferentes espacios, la ideología afecta nuestra práctica, influye en el cómo pensamos y de qué modo practicamos nuestro rol en el sistema educativo (Zoro, Berkowitz, Uribe, Osorio, 2017).**

***“Los principios de Nueva Educación Pública, aspiran a la formación integral de cada estudiante, lo que implica significativos desafíos en cuanto al tipo de liderazgo que se ejerce en los territorios y como los líderes forman y construyen culturas organizacionales que alcancen lo deseado”.***

<sup>1</sup> Educadora de Párvulos, Universidad de Concepción. Coordinadora comunal de jardines infantiles DEM Coronel.

En el escenario local, el líder intermedio es valorado no sólo por su capacidad técnica, sino también por su liderazgo ético, ya que el liderazgo se concibe como una actividad esencialmente moral y ética (Fullan, 2003; Sergiovanni, 1992; Shapiro y Stefkovich, 2011 y Starratt, 2004. Citado en Giles y Cuellar, 2017). La mejora resulta insostenible, inamovible en un proyecto educativo, sin un propósito moral compartido, en palabras de Barber y Fullan (2005) una organización no se logrará mover, de manera sustantiva, en ausencia de un propósito moral compartido.

Cuando el líder educativo actúa a partir de sus creencias, sus valores y sus compromisos, orientado hacia las personas y a los principios de la educación, hablamos de liderazgo ético. Los líderes éticos posibilitan un mayor involucramiento y entusiasmo a otros líderes, promoviendo el diálogo en la comunidad educativa acerca de los propósitos y procesos que en ella se viven (Giles y Cuellar, 2017) acercando a los actores de la comunidad educativa al bien vivir, promoviendo la construcción de comunidades educativas inclusivas y democráticas en cada territorio.

La escena actual de reforma y cambio del sistema educativo chileno, ofrece en el rol de líderes intermedios un espacio ideal para ser agentes de cambio en el territorio; este liderazgo debe estar influenciado por un poderoso componente ético, sustentado en valores como la solidaridad, el apoyo mutuo, el respeto a la diversidad, la tolerancia, la justicia, la equidad e inclusión social, valores que se presentan en las organizaciones y comunidades educativas capaces de subsistir, evolucionar y responder a las necesidades que la sociedad actual demanda.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barber, M., y Fullan, M. (2005). Tri-Level Development. *Education Week*, 24 (25), pp. 32-35.

Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017) Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio. Valparaíso, Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Para la gestión y el liderazgo educativo local. Recuperado 01/09/2018 en [https://www.researchgate.net/publication/319254361\\_MARCO\\_PARA\\_LA\\_GESTION\\_Y\\_EL\\_LIDERAZGO\\_EDUCATIVO\\_LOCAL](https://www.researchgate.net/publication/319254361_MARCO_PARA_LA_GESTION_Y_EL_LIDERAZGO_EDUCATIVO_LOCAL).

Weinstein José (ed); ...et al. / Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle), 2016, 2ª edición. Recuperado 02/09/2018 en <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2018/03/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>

Ley N° 21040, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre del 2017. Recuperado el 01/09/2018 en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237>

MG. HÉCTOR URIBE ULLOA

### RESUMEN

La poesía popular chilena, expresión genuina de nuestro folclor arraigado en lo más profundo de nuestra identidad, ha sido el vehículo por el cual los poetas han dejado plasmado su visión de Chile y del mundo. Por medio de sus versos viajan desde el pasado un itinerario de imágenes y sentido de vida representado tanto en forma impresa en la Lira Popular como en forma oral en sus intervenciones de canto y encanto en las contiendas poéticas de verso improvisado.

El presente texto recoge algunos aspectos del imaginario minero representado por los antiguos poetas populares chilenos, de finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Antecedentes de los poetas, formas métricas representativas, ejemplos poéticos de temáticas y su relación con la sociedad minera, serán los elementos que aquí se esbozarán.

### PALABRAS CLAVES

Poesía popular, lira popular, poetas populares y poesía minera.

### A MODO DE INTRODUCCIÓN

Para adentrarnos en el conocimiento de la poesía popular y su relación con el imaginario minero, en primer lugar, explicaré algunos conceptos claves como: Lira popular, décima y verso octosilábico.

La lira popular fue el término utilizado y creado por el poeta Juan Bautista Peralta para designar a la poesía impresa creada por el pueblo desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. Los poetas cantaban y contaban los acontecimientos importantes del momento, dándolos a conocer en pliegos sueltos de gran formato, con un título, iconografía representativa y una tirada de versos que vendían en estaciones de ferrocarriles, ferias y plazas públicas, anunciando a viva voz los titulares de sus creaciones.

Esta forma popular de versear obedece a una de las más antiguas y genuinas tradiciones arraigadas en el campo chileno, de donde transita a las grandes ciudades, siendo oficio de los más connotados y reconocidos *puefás*, muchos de ellos anónimos y otros que han logrado por medio de sus liras dejar registro escrito de sus creaciones.

La décima fue la forma métrica por excelencia empleada por los poetas populares para expresar su mensaje en la lira popular. Esta décima consiste en la agrupación de estrofas de diez versos octosilábicos o de ocho golpes rítmicos como le llaman los propios poetas, con rima consonante en orden: (abbaaccddc). Se ha encontrado en su forma de décima sola o suelta y mayormente la de tipo glosada o encuartetada, donde por medio de una cuarteta inicial (abab), se construye el verso conformado por cuatro décimas más una quinta de despedida<sup>2</sup>.

El verso *octosilábico* es el condicionante fundamental para articular el sonido con el sentido poético, logrando la perfecta armonía sincrónica en la expresión textual de lo que se quiere expresar. Don Fidel Sepúlveda Llanos nos entrega su apreciación sobre la décima en la cultura tradicional chilena, destacando que:

“El octosílabo tiene la virtud de educar para el control de la exuberancia... porque si uno avanza un poco ya está casi al final. Esto obliga a la contención. La maravilla del sonido y el sentido se encuentran en la poesía popular chilena. En la décima no hay ningún verso libre y es una articulación perfecta porque el sonido va dando en el fondo y encontrando el sentido y este sonido también te va llevando a la contención y el despliegue. Si tu enuncias por ejemplo al comienzo una rima luego debes encontrarte con lo que se enuncio y eso para mí es un trabajo fabuloso, hacer que coincida sonido con sentido, es maravilloso”<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Este texto ha sido realizado dentro del proyecto de investigación en curso denominado: *La Lira Popular Minera. Aportes para su estudio (El Siglo, 1952 - 1958)*, n° 481340. Fondart Regional, Cultura tradicional y popular 2018 – 2019. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Gobierno de Chile.

<sup>2</sup> Araneda, E.: *Variaciones métricas en el cancionero tradicional*, Fondart, Santiago 1995.

<sup>3</sup> Extraído del programa de televisión “La belleza de pensar”. Canal 13 cable. 2001. En Uribe. *Cancionero Popular Minero. Estudio y antología de música de tradición oral*. RIL Ediciones 2014.

## DANIEL MENESES, JUAN BAUTISTA PERALTA Y EL POETA ROMERO.

La *lira popular* reunió la creación de los más connotados poetas populares de la edad de oro de la poesía popular impresa en Chile de finales del s. XIX y comienzos del s. XX, dando a conocer:

“...temas mundanos y trascendentes, la vida diaria, las vivencias internas y las espirituales. Los y las poetas articularon un discurso complejo, rico y variado, recogiendo elementos de la cultura tradicional, creaciones colectivas que daban particular sentido a la existencia humana y su entorno natural”<sup>4</sup>.

Muchos fueron los grandes poetas que dejaron plasmados sus versos y su visión del mundo cantando a lo humano y a lo divino.

A la muerte de Isidora Goyenechea de Cousiño<sup>5</sup>, la *lira popular*, de la pluma de Daniel Meneses, es la encargada de dar a conocer este suceso. El poeta construye su relato en versos de quintillas octosilábicas consonante (abacb). Estructura métrica poco común encontrada en la literatura de cordel bajo el título: “Muerte i testamento de la viuda de Cousiño” en el pliego: “Horrible crimen cometido por causa de la borrachera. El asesino que ultimó a una viuda a garrotazos. Los bullangueros de plata. Un campamento argentino i dos ché contándoles sus vanas glorias i el triunfo que le cuentan seguro”, fechada en 1897. Daniel Meneses poeta nortino nacido alrededor de 1860 es considerado como uno de los grandes maestros de la poesía popular. Cantó a lo humano y a lo divino. Se ganaba el sustento vendiendo sus versos en las calles del gran Santiago. Se desarrolló según lo señalado por Daniel Palma en “una sociedad en transformación, siendo testigo de importantes reconfiguraciones identitarias en el mundo popular”<sup>6</sup>.

Meneses relata desde una mirada popular un hecho histórico de relevancia en el mundo minero como fue la muerte de Isidora Goyenechea. El poeta asume el papel de la voz de los propios mineros frente a este hecho, comenzando el relato con una reflexión de tipo escatológica sobre el poder, la burguesía y el paso de la vida a la

muerte. Hecho humano que ninguna riqueza económica puede comprar. Sentencia el verso con una comparación de vida-muerte, pero esta vez con la realidad del minero. Este termina su vida en condición de pobreza sumido en el alcohol<sup>7</sup>.

*La opulenta Isidora  
murió en país extranjero,  
no se escapó la señora  
ni aun libró de la muerte,  
ni por mucho dinero.*

*Horas antes de morir  
la gran señora testó,  
hizo apuntar, es decir,  
plata para un hospital  
antes de existir dejó.*

*Tiempo ha que padecía  
de una horrible enfermedad,  
nunca tuvo mejoría,  
porque venía sufriendo  
desde mui tierna edad.*

*Se sabe que en Buen Retiro  
se va a hacer el hospital,  
mucho en menos de un suspiro  
para que allí los mineros  
mejoren de todo mal.*

*Ella cruzaba los mares  
en busca de la salud,  
andaba por los lugares  
buscándola, pero halló,  
de improviso el ataúd.*

*A mí la caritativa  
no me dejó ningún cobre,  
siendo que fue compasiva  
no hizo recuerdo de mí  
viéndome también repobre.*

*La ciencia fue incompetente  
para curarle su mal,  
no se encontró suficiente  
de darle la mejoría  
con su arte medicinal.*

*Una cantidad de plata  
le dejó a sus operarios  
con esto van a echar guata,  
cuando ya se la entreguen  
se van a hacer millonarios.*

*Ella tenía millones  
de pesos i así no pudo,  
sanar en otras naciones,  
porque no se halló capaz  
curarla ni el más agudo.*

*Con el tiempo los lotinos  
van a armarse de despachos,  
i otros lugares con vinos  
en que morirán tomando  
todos los que son borrachos<sup>8</sup>.*

<sup>4</sup> Navarrete M. y Cornejo T.: *Por Historia y travesura. La Lira Popular del poeta Juan Bautista Peralta*. Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos. Santiago Chile. 2006. p. 26.

<sup>5</sup> *La prensa de la época señalaba: “la señora Isidora Goyenechea de Cousiño. Cablegrama recibido de París hoy a las 8: 30 A.M. El estado de la señora Goyenechea de Cousiño es desesperado. Desde ayer la enfermedad ha tomado caracteres de irresistible. Los doctores que la asisten pronostican desenlace fatal.*

*A última hora. Fallecimiento de la señora Isidora Goyenechea de Cousiño. Dos y media de la tarde, se nos comunica de París el sensible fallecimiento de la señora Goyenechea de Cousiño ocurrido a las 3 A. M. de hoy. La tarde N°. 318. Santiago, jueves 13 -01-1898. En Tapia C.: *Datación de las Liras Populares Colección Alamiro de Ávila. Fondart Santiago 2010.**

<sup>6</sup> Navarrete, M. y Palma, D.: *Los diablos son los mortales...p. 51.*

<sup>7</sup> *Otro verso del cancionero popular minero dice: Los pobres mineros le entregan al rico/la vida y la fuerza de su juventud/después cuando mueren quedan olvidados/en las cuatro tablas de un negro ataúd. Extraído de Uribe. En “¡Los pobres mineros le entregan al rico! Música, reivindicación e identidad en las minas del carbón de Lota”, *El Navegante*, año IX, n°. 9, 2017...pp. 84 – 85.*

Juan Bautista Peralta fue otro de los grandes poetas y como ya señalé fue quien bautizó a los pliegos impresos con el nombre de lira popular.

Quienes conocieron al poeta lo describen como un hombre:

“...alto y grueso y de textura recia; de color trigueño, la frente, despejada; la nariz, no mal perfilada; la barba, aguda; la boca, grande; los cabellos copiosos y ya canos; el cuello robusto y bien sacado; la voz poderosa y sonora. El rostro sería varonilmente hermoso; pero ¡ay! El pobre poeta es completamente ciego”<sup>9</sup>.

Su oficio de poeta lo fue aprendiendo de Liborio Salgado, San Roque, Cipriano, Vico Moreno y de Daniel Meneses, todos ellos reconocidos por sus pares como connotados poetas. De pequeño fue vendedor de diarios, cantor en una fonda capitalina en la Calle San Diego y cantor de Iglesia en 1894. Para el año 1933 ya se encontraba establecido con una imprenta donde editaba folletos con canciones de moda, suplementos de noticias políticas y también sus liras populares<sup>10</sup>.

Una de las tantas tragedias relacionadas con la minería del carbón, pero esta vez ocurrida en el mar, que dejó 58 trabajadores desaparecidos<sup>11</sup>, fue plasmada por el poeta Peralta bajo el título “Catástrofe del ‘Arauco’, escenas horribles en Lota, Coronel y Concepción y demás pueblos del país”<sup>12</sup>.

*se conmueve el corazón  
causan bastante penas  
relatar ciertas escenas  
que afligen a la Nación  
con verdadera impresión  
yo escribo lo que ha pasado  
en el Arauco nombrado  
donde más de cien obreros  
junto con los marineros  
en Lota se han ahogado.  
Debido a un gran temporal  
el Arauco sucumbió  
y el mar se presentó  
una tragedia infernal  
toda la Lota en general  
contemplaba sollozando  
aquel susurro nefando  
que el Arauco ocurría  
y ese pueblo en la bahía  
pasó la noche llorando.*

*Hombres, niños y mujeres  
a toda boca lloraban  
a sus deudos reclamaban  
esos aflijidos seres  
los mares con sus poderes  
combatían al vapor  
y la jente con dolor  
entre el dolor y el espanto  
entre el suspiro y el llanto  
moría con gran horror.*

*Y mientras estos morían  
Lota entera sollozaba  
y todo Chile lloraba  
viendo a los que sucumbían  
muchas familias gemían  
viendo a deudos y parientes  
que con muestras evidentes  
de dolor y sufrimiento  
morían en el tormento  
cual más penoso paciente.*

*Todo Chile con gran pena  
ha escuchado los lamentos  
las angustias y tormentos  
producidas en la escena  
toda la Nación Chilena  
la tragedia ha lamentado  
el pabellón enlutado  
en toda Lota se izó  
el pueblo entero lloró  
por el suceso narrado.*

*Parece que estoy oyendo  
los gritos desgarradores  
de aquellos trabajadores  
que se hallaban pereciendo  
ya parece que estoy viendo  
los llantos del vecindario  
que en modo extraordinario  
por sus deudos preguntaban  
y al ver los muertos lloraban  
con sollozo funerario.*

<sup>8</sup> Se ha mantenido la ortografía original. Col. Alamiro de Ávila 46. Extraído de Navarrete, M. y Palma, D.: Los diablos son los mortales. La obra del poeta Daniel Meneses. Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos. Santiago Chile. 2008. p. 231.

<sup>9</sup> “El poeta popular Juan Bautista Peralta”, en verdad y bien, abril de 1930. Estudio sobre el poeta. En: A. Acevedo Hernández: Los Cantores Populares Chilenos, Re edición Tácitas, Santiago Chile 2015. p. 206.

<sup>10</sup> A. Acevedo Hernández: Los Cantores Populares Chilenos ...

<sup>11</sup> Un diario de la época señalaba: “Comunicaciones oficiales y particulares confirman las horribles condiciones en que se ha producido una catástrofe marítima en el puerto de Lota. El remolcador ‘Arauco’, en momentos que conducía aglomerados sobre cubierta, a cerca de un centenar de operarios del carguío de carbón, fue envuelto por una ola y como consecuencia del movimiento de los tripulantes para rehuir un baño improvisado de agua de mar, el ‘Arauco’ se inclinó sobre uno de sus costados y zozobrando instantáneamente. Muy pocos obreros se salvaron a pesar del auxilio inmediato de los buques cercanos y se cree que 58 desaparecidos sea el número total de las víctimas de este siniestro. El Imparcial, N° 1215. Santiago, lunes 13-12-1926. En Tapia, C: Datación de las Liras Populares Colección Lenz. Fondart Santiago 2007.

<sup>12</sup> El pliego contiene la siguiente información: Suplemento a la Lira Popular. Director Juan B. Peralta. Precio 20 ctv. Chacabuco 49. Terrible Suceso el fin del mundo se acerca. Margarita Jimenez dá a luz un niño en la maternidad del Hospital de San Borja. Comentarios del Público sobre el espantoso suceso. La Lira ofrece un millón de moriacos a quien dé noticias quién fué el papá de la guagua, nunca visto. (Se ha mantenido la ortografía original).

<sup>13</sup> Se ha mantenido la ortografía original. Col. Lenz 4,1, mic.17. Extraído de Navarrete M. y Comejo T.: Por Historia y travesura. La Lira Popular del poeta Juan Bautista Peralta. Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos. Santiago Chile. 2006. p. 339.

El poeta popular de Coronel Luis Romero Cancino, dictaba las décimas y versos que creaba a su hijo u otra persona, ya que era ciego. Mandaba a imprimirlos en hojas sueltas y recorría pueblos y ciudades vendiéndolos. Sucesos históricos, políticos, tragedias o sucesos ocurridos en la mina, eran su fuente de inspiración. Poeta de condición económica muy precaria, sorprendía por su gran bagaje de conocimientos en distintos temas.

La picardía del poeta Romero también se vio reflejada en sus versos y canciones como este ejemplo de cueca, repertorio poético recogido de la tradición oral.

*Casarse con una fea  
es bueno al fin y al cabo  
es igual como tener  
en la casa un perro bravo.*

*es como todas.  
Es como todas sí  
las feecitas  
evitan que te lleguen  
malas visitas.*

*Con las feas se ahorran  
lujos y modas  
y el servicio que prestan*

*Mira cuando te cases  
piensa en lo que haces<sup>14</sup>.*

## LOS PUETAS DEL CARBÓN EN LA LIRA POPULAR DE EL SIGLO

Gracias a la labor investigativa y a la pasión por la poesía popular, el escritor chileno Diego Muñoz y su esposa doña Inés Valenzuela, lograron publicar en el periódico El Siglo una nueva etapa revitalizadora de los poetas populares y de sus versos. Desde 1952 hasta 1958 los poetas populares enviaban sus versos los que eran editados y publicados en La Lira Popular del Siglo.

Lo que caracterizó a esta Lira Popular de El Siglo fue el compromiso social y proletario de los poetas obreros de todo Chile, participando también las creaciones de los puetas mineros del carbón.

A modo de ejemplo presentaré a dos puetas mineros publicados en El Siglo. Uno de estos fue don Victaliano Novas, minero de Schwager por el año 1940. La represión del gobierno de González Videla lo hizo salir de la zona del carbón y dedicarse a trabajar de obrero de la construcción en Santiago. En la capital conoce a don Diego Muñoz y comienza a enviar sus versos a la lira popular de El Siglo.

Uno de estos versos publicados fue el que lleva por título "A los mineros del carbón"<sup>15</sup>.

*Cuarteta.  
Tu bello triunfo resuena  
cual redoble de tambor  
te canto y te doy mi amor  
y una bandera chilena.*

*No puedo pasar por alto  
para mí tu inmensa gloria  
al conquistar la victoria  
de tu martirio y quebranto  
recoge mi noble canto  
de rebeldía serena  
comparto tu gloria o pena  
tu triunfo también es mío  
en Chile grande y bravío  
tu bello triunfo resuena.*

*Tu firmeza proletaria  
tu unidad ya muy sabida  
doblegó la compañía  
siempre soberbia y tirana;  
conquistaste pal mañana  
un pan de mejor sabor  
y siente tu corazón  
que se agita la alegría  
un grito que es rebeldía  
cual redoble de tambor.*

*Reciban bravos hermanos  
rojo ramo de copihues  
como homenaje de Chile  
y del poeta Victaliano;  
soy de esta tierra tu hermano  
los llevo en el corazón  
cada golpe en el carbón  
resuena en mi pensamiento  
por eso con sentimiento  
te canto y te doy mi amor.*

*Sigan constante en la brecha  
siendo ejemplo de pujanza  
de Chile son esperanza  
que sólo el burgués desecha;  
Son siempre encendida mecha  
son semilla noble y buena  
son acero de barrena  
y son claro manantial  
de Chile son el puntal  
y una bandera chilena.*

*Despedida.  
Al fin aquí me despido  
del de Lota y Coronel  
Curanilahue sufrido;  
También mi verso rendido  
alcance a vuestra mujer  
que se ha hecho merecer  
un prestigio bien ganado  
luchando junto a tu lado*

<sup>14</sup> Extraído de Uribe en Cancionero Popular Minero...p. 57.

<sup>15</sup> Lira popular El Siglo, Santiago de Chile, sábado 17 de abril de 1954, año II n. 96. El Siglo. Biblioteca Nacional. En esta publicación aparece como poeta popular del Carbón, más adelante firma como poeta popular de Santiago.

<sup>16</sup> Lira popular linterna mágica. Juan Segundo Placencia 1952. Archivo Diego Muñoz, Biblioteca Nacional.

Juan Segundo Placencia Pereira fue otro de los poetas reconocidos en la zona minera y en la región. Llegó a crear sus propias liras tituladas "Linterna Mágica". A mediados de 1950 publica su primera lira popular "con versos populares de la actualidad política nacional e internacional del año 1952, a través del mundo"<sup>16</sup>. Participó en 1953 en el Primer congreso nacional de Poetas y cantores populares de Chile siendo elegido como Vicepresidente zona sur.

Trabajó como minero en Schwager y vivió en Coronel. Sus versos dan una mirada amplia al trabajo minero y a la sociedad del carbón de su tiempo. Es uno de los poetas mineros más publicados en la Lira Popular de El siglo especializándose en el uso de la copla (abcb).

Como una forma de homenaje el poeta Placencia titula el verso: "Ante el gran triunfo minero"<sup>17</sup>, destacando el espíritu de unidad proletaria, lucha y gallardía, características de la sociedad obrera frente a los conflictos.

Huelgas y luchas mantenidas históricamente por la gente del carbón se ve representado en los versos de los poetas mineros con una destacada participación en el movimiento social de su mujer o camará.

La mujer luchó junto a su esposo por una mejor calidad de vida para su núcleo familiar, situación que queda de manifiesto en estos versos populares que hoy vienen a dar una nueva mirada a nuestra sociedad actual y nos permiten reflexionar con esta expresión poética de la cultura tradicional de la gente del carbón.

*Glorioso pueblo minero  
tienes nombre de aguerrido,  
con la Unidad que tenís  
otro triunfo has obtenido.*

*Eres rey en tus combates  
porque eres un proletario  
sabes defender tus salarios.*

*Abrazado a la Central,  
madre de gran corazón,  
se han batido poderosos  
los obreros del Carbón.*

*Eres heroico minero,  
no te confundan con buey,  
tus pliegos los defendiste  
amparados por la ley.*

*Has demostrado unidad  
como el roto más sincero  
la huelga se terminó  
sin encontrar un carnero.*

*Se va criando conciencia  
en todos los sentimientos  
se va siguiendo la línea  
que trazara el gran Barrientos.*

*Avanti pueblo minero  
demostraste ser campeón  
convézanse compañeros  
que todo lo hace la Unión.*

*Junto a vuestras compañeras  
que siempre han sido  
constantes  
ellas en todo momento*

*estuvieron vigilante  
Fué una lucha tesonera  
no se vió ningún desorden  
porque vuestros dirigentes  
supieron guardar el orden.*

*Muchos actos culturales  
se vieron de noche a noche  
porque este triunfo obtenido  
se cierra con un gran broche.*

*Año por año se lucha  
pues nos dejan a las huelgas  
para conquistar mejoras  
por ley hay qu'ir a la huelga.*

*Por eso nos enfrentamos  
luchando dos adversarios  
uno por economía  
y el otro por su salario.*

*Y al terminar este verso  
con estas letras prudentes  
se merecen un aplauso  
nuestros bravos dirigentes<sup>18</sup>.*

<sup>17</sup> Lira popular de El Siglo, Santiago de Chile, sábado 20 de marzo de 1954, año II n. 92. El Siglo. Biblioteca Nacional.

<sup>18</sup> Se ha mantenido la ortografía de los originales.

# PROFESORES DE INGLÉS HABLANTES NATIVOS VS PROFESORES DE INGLÉS HABLANTES

## NO-NATIVOS: INFORME DE LAS PERCEPCIONES Y CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

### CLAUDIO CÁRDENAS MONCADA.

#### INTRODUCCIÓN.

El idioma inglés se ha extendido rápidamente por todo el mundo durante las últimas décadas (Jenkins, 2009). Sin embargo, a pesar de lo que algunas personas creen, no existe sólo un modelo o estándar de inglés. Kachru (1985) clasificó las diferentes variedades de inglés en un "Modelo de tres círculos". El modelo de Kachru incluye un Círculo Interno, un Círculo Externo y un Círculo en Expansión. Los países en el Círculo Interno son aquellos en los que el inglés es la lengua materna o el primer idioma, como el Reino Unido, los Estados Unidos y Australia. Sus variedades de inglés se consideran normativas, es decir son aquellas que se asumen como las que dictan las normas de buen uso del inglés. Los países del Círculo Externo son aquellas antiguas colonias del Reino Unido y los Estados Unidos donde el inglés es un idioma oficial y desempeña un papel importante como segundo idioma.

El círculo exterior incluye países como Malasia, Singapur, Nigeria y Sudáfrica, entre otros. El inglés hablado en esos países se considera desarrollador de normas; es decir, que reproducen y amplían las normas de uso desarrolladas en el Círculo Interno. Finalmente, el Círculo en Expansión incluye aquellos países donde el inglés se aprende como idioma extranjero, como es el caso de Chile. Estos países no son antiguas colonias de países que dominan el inglés ni países donde el inglés se utiliza como idioma oficial. El inglés hablado en estos países se considera dependiente de la norma; es decir, se basan en las normas establecidas por hablantes nativos del Círculo Interno.

De acuerdo con Crystal (citado en Seidlhofer, 2005), hoy en día sólo uno de cada cuatro usuarios de inglés en el mundo es hablante nativo. De hecho, los hablantes nativos de los países del Círculo Interno están siendo superados en número por los hablantes de inglés del círculo exterior, y en particular de los países del Círculo en Expansión. En apoyo de esta afirmación, Seidlhofer (2005) afirma que "para la mayoría de sus usuarios, el inglés es un idioma extranjero, y la gran mayoría de los intercambios verbales en inglés no involucran en absoluto a ningún hablante nativo del idioma" (p. 339). En otras palabras, la mayoría de los hablantes de inglés de todo el mundo son hablantes no nativos.

Crystal (2003) sostiene que hay entre 320 y 380 millones de hablantes nativos de inglés en los países del círculo interior, mientras que los hablantes de inglés como segundo idioma en el círculo exterior se consideran entre 300 y 500 millones. En el círculo en expansión, se estima que el número de hablantes de inglés como lengua extranjera oscila entre 500 y 1,000 millones. Por lo tanto, no es una exageración afirmar que el inglés ya no pertenece a sus hablantes nativos, sino que pertenece al mundo, ya que "el inglés se está siendo moldeado al menos tanto por sus hablantes no nativos como por sus hablantes nativos". (Seidlhofer, 2005, p 339). A pesar de lo anteriormente mencionado, Seidlhofer (2005) agrega que "todavía existe la tendencia de que los hablantes nativos sean considerados custodios de lo que es un uso aceptable" (página 339).

#### JUSTIFICACIÓN.

La idealización de los hablantes nativos provenientes de los países del Círculo Interno como modelos del lenguaje aceptable y la enseñanza del inglés aceptable, y por lo tanto como los que deben proporcionar las normas que deben seguir los hablantes del Círculo en Expansión, se ha definido como Native-Speakerism (Hollyday, 2006) o "Hablaante-Nativismo". El "Hablaante-Nativismo" se puede observar en situaciones cotidianas donde, por ejemplo, los objetivos de los estudiantes de inglés son lograr la pronunciación de un hablante nativo, o cuando los valores culturales de los hablantes nativos son presentados en los libros de texto de enseñanza de inglés o en cualquier tipo de material didáctico como modelos de éxito.

Phillipson (1992) reflexionó sobre las culturas del idioma dominante y se refirió a este último como un imperialismo lingüístico, una ideología que promueve la cultura de los dominantes a través de la difusión de su lenguaje. Phillipson rebatió el "Hablaante-Nativismo" al presentar la "falacia del hablante nativo", la cual afirma que la supuesta superioridad de los hablantes nativos es sólo un mito.

En el ámbito de la enseñanza de inglés como segunda lengua (ESL) o como idioma extranjero (EFL), un número creciente de profesores no son hablantes nativos. De hecho, los profesores inglés hablantes no-nativos (NNEST, por su sigla en inglés) representan más del 80% de los profesores de inglés para hablantes de otros idiomas (TESOL, por su sigla en inglés) en todo el mundo (Canagarajah, 1999). Sin embargo, muchos NNESTs luchan por establecer su identidad como legítimos profesores de inglés como lengua extranjera o segunda lengua. Esta suposición e inferioridad autopercebida de los NNESTs es un daño consecuente del “modelo del hablante nativo”.

**González (2016), por ejemplo, afirma que “se ha convertido en un lugar común representar o describir las habilidades de los individuos o la competencia esperada de éstos como nativa o casi nativa” (p.464). Por esta razón, los criterios de contratación de los centros de idiomas suelen incluir el criterio “hablante nativo” como requisito para optar a un puesto.**

Moussu (2010) señala que existen algunos estudios sobre las percepciones o creencias de los estudiantes sobre la condición de nativos o no-nativos en los profesores de inglés. Como la mayoría de los profesores de inglés en las aulas chilenas son hablantes no-nativos de inglés, es importante tener en cuenta la voz de los estudiantes para explorar sus percepciones sobre los profesores de inglés y si consideran a sus propios profesores como legítimos hablantes y profesores de inglés.

#### PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

Los profesores de inglés hablantes no-nativos (NNEST) suelen ser marginados y deslegitimados porque se los considera inferiores a los profesores hablantes nativos de inglés (NEST). Además, se ha prestado muy poca atención a las percepciones de los estudiantes sobre NNESTs y NESTs cuando se enseña un segundo idioma o un idioma extranjero. Entonces, el propósito de este estudio a pequeña escala es explorar cuáles son las percepciones de los estudiantes chilenos del Centro de Formación Técnica Lota-Arauco respecto a sus profesores de inglés hablantes no-nativos, además de explorar si sus percepciones y creencias se alinean con la “falacia del hablante nativo” o el “hablante-nativismo”.

En línea con lo anterior, se formuló la siguiente pregunta:

*¿Cuáles son las percepciones y creencias de los estudiantes del Centro de Formación Técnica Lota-Arauco (CFTLA) sobre sus profesores de inglés con respecto a su condición de hablante no-nativo?*

#### INSTRUMENTO Y MUESTRA.

Con el objeto de dar respuesta a la pregunta de investigación, se desarrolló una encuesta con una escala Likert de 4 puntos para explorar las percepciones y creencias de los estudiantes sobre los NESTs y NNESTs. Se eligió una encuesta de escala Likert porque es más efectiva considerando el tiempo disponible para reunir información de parte de los estudiantes y el tiempo disponible para analizar los datos recopilados. La encuesta fue adaptada de otros instrumentos previos ya validados y se utilizó esta instancia como pilotaje del instrumento.

El instrumento se aplicó a dos grupos diferentes de estudiantes del CFTLA: un grupo vespertino de la carrera de Administración Pública y un grupo diurno de la carrera de Computación e Informática. Un total de 26 estudiantes respondieron la encuesta, de los cuales 19 eran mujeres y 7 eran hombres. Las edades de los encuestados varían entre 19 y 50 años.

A los estudiantes se les dio 25 minutos para aclarar conceptos poco claros, disipar dudas y responder la encuesta. Una de las dudas más frecuentes entre los participantes fue el concepto de hablante nativo, pues muchos de los encuestados no tenían certeza acerca de la diferencia entre qué es un profesor de inglés hablante nativo y qué es un profesor de inglés hablante no-nativo.

#### LIMITACIONES

La confiabilidad y validez de este estudio pueden verse afectadas por dos factores: Primero, todos los encuestados eran estudiantes del investigador de este estudio, por lo tanto, algunas de sus respuestas pueden estar sesgadas de acuerdo con cómo los estudiantes percibieron que su profesor quería que respondieran o con el hecho de que su profesor es un profesor de inglés hablante no-nativo (efecto Hawthorne). En segundo lugar, se supuso que los encuestados estaban familiarizados con el concepto de “profesor hablante nativo” y “profesor hablante no-nativo”, pero muchos de ellos no lo estaban, lo cual pudo influir en la comprensión de los diferentes ítems de la encuesta.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de analizar los datos recopilados de la encuesta, fue posible llegar a algunos resultados. La gran mayoría de los encuestados indicaron que nunca han tenido un hablante nativo como profesor de inglés. De hecho, solo dos de los encuestados afirmaron haber tenido un hablante nativo como profesor de inglés. Esto es un indicador de que las respuestas de los estudiantes a la encuesta son efectivamente creencias y no se basan en la experiencia con un profesor hablante nativo de inglés (NEST). En términos generales, los hallazgos que surgieron de la encuesta desacreditaron el modelo del hablante nativo (Holliday, 2006).

Las creencias de los estudiantes no colocan a los NESTs sobre NNESTs en muchos aspectos diferentes. Por ejemplo, el 70% de los encuestados no cree que los NESTs estén mejor equipados o mejor calificados para enseñar inglés que los NNESTs. En el mismo sentido, sólo el 30% de los encuestados cree que puede aprender mejor de un NEST y solo el 15% cree que los NESTs usan mejores estrategias de enseñanza. Curiosamente, un abrumador 92% de los encuestados declaró que, si tuvieran que elegir entre un NEST y NNEST, elegirían un NNEST.

Quizás una de las razones para tal elección se relaciona con el hecho de que la mayoría de los estudiantes encuestados (75%) creen que es más difícil para los estudiantes principiantes establecer comunicación con un NEST.

Otra posible razón para favorecer a un NNEST en lugar de un NEST probablemente se asocie al hecho de que la gran mayoría de los participantes (80%) cree que los NNESTs están mejor equipados para resolver sus dudas. Con base en estos hallazgos, uno podría sentirse tentado a concluir que los NNESTs en realidad tienen una ventaja sobre los NESTs. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes afirmaron que no importa si los profesores son NESTs o NNESTs siempre que estos tengan un buen dominio del idioma (85%) o puedan usar diferentes estrategias de enseñanza (92%), lo que hace concluir que los estudiantes valoran aspectos que no están necesariamente relacionados con la condición de nativo o no-nativo por sí mismo (Levis et al., 2016).

**En términos generales, los NESTs a menudo son considerados superiores a los NNESTs porque conocen mejor la cultura del idioma de destino (Phillipson, 1992). Sin embargo, el 80% de los participantes en la encuesta no creen que aprender sobre la cultura de los países del Círculo Interno (Kachru, 1985) sea un factor importante para considerar a los NESTs como superiores a los NNESTs.**

Este hallazgo se alinea con las afirmaciones de Widdowson (1994) con respecto a la propiedad del inglés. Widdowson indica que el inglés como idioma internacional pertenece a sus usuarios y no a un país o cultura, por lo tanto, la cultura meta no debe ser significativa en el proceso de adquisición de una lengua meta.

Con respecto a la pronunciación de la enseñanza, más de la mitad de los encuestados (57%) informaron que no estaban de acuerdo con la creencia de que los NESTs están mejor calificados para enseñar la pronunciación. Este hallazgo coincide con los observados por Levis et al. (2016) que realizaron un estudio sobre el rendimiento de los alumnos en la pronunciación en el que dos profesores, un hablante nativo y un hablante no nativo, enseñaron pronunciación a dos grupos de estudiantes.

El estudio concluyó que “la enseñanza de habilidades de pronunciación depende más de las prácticas de enseñanza informada que de la pronunciación nativa del profesor” (Levis et al., 2016, p.1). Dicho de otra manera, las identidades de los profesores no son un factor significativo ni siquiera cuando se enseña pronunciación. A pesar del hecho de que los estudiantes del CFTLA parecen no creer en la superioridad de los NESTs con respecto a la enseñanza de la pronunciación, aparentemente tienden a creer en el concepto del inglés estándar. El 54% de los encuestados declaró que los hablantes nativos hablan el “inglés real”. Esta creencia no reconoce la existencia de los World Englishes o “ingleses del mundo” y el inglés como Lengua Franca (Jenkins, 2009), por lo tanto, inconscientemente consideran a los NEST como representantes legítimos del “inglés real”.

**“La enseñanza de habilidades de pronunciación depende más de las prácticas de enseñanza informada que de la pronunciación nativa del profesor” (Levis et al., 2016, p.1).**

## CONCLUSION

En general, y a pesar del hecho de que la percepción de los estudiantes puede haber sido sesgada o parcial, este estudio a pequeña escala desacredita el “hablante -nativismo” y legitima la identidad de los profesores de inglés no-nativos.

Se puede concluir que los estudiantes valoran las habilidades y estrategias de enseñanza por sobre el hecho de ser hablante nativo o no-nativo del inglés per se. Sin embargo, a la luz de los resultados obtenidos, es posible concluir que los alumnos todavía no reconocen la existencia de otros “ingleses” distintos a los hablados en los países que se suelen representar en el material que tradicionalmente se les presenta a los alumnos, donde se presenta la cultura de los países del Círculo Interno y sus costumbres como elementos que deben ser enseñados junto al idioma mismo.

En el futuro, y para dar mayor validez a este estudio, se recomienda ampliar la muestra de participantes y/o incluir una muestra de alumnos de otras carreras o incluso de otros niveles de la educación formal chilena.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canagarajah, A. S. (1999). Interrogating the “native speaker fallacy”: Non linguistic roots, non-pedagogical results. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 77–92). London: Lawrence Erlbaum.
- Gonzalez, J.J. (2016). Self-perceived Non-nativeness in Prospective English Teachers' Self-images. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 16(3), 461-491
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385-387.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes* 28(2), 200-207.
- Kachru, B. (1985) Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In Quirk, R. and H. Widdowson, (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the language and the literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levis, J., Sosaat, S., Link, S., & Barriuso, T. (2016). Native and Nonnative Teachers of L2 Pronunciation: Effects on Learner Performance. *TESOL Quarterly*, 50(4), 894-931. doi:10.1002/tesq.272
- Moussu, L. (2010). Influence of Teacher-Contact Time and Other Variables on ESL Students' Attitudes towards Native- and Nonnative-Speaking Teachers. *TESOL Quarterly*, 44, 746–768.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28, 377-388.

# LA EDUCACIÓN DEL EMPRENDIMIENTO EN EL CFTLA

## MÁS QUE UN SELLO DIFERENCIADOR, UNA FORMA DE VIDA

**PAMELA ALEJANDRA SOBARZO SÁEZ. 1**

Uno de los principios orientadores que rigen al Centro de Formación Técnica Lota Arauco es el Espíritu Emprendedor, enfocado en el desarrollo humano, para mejorar su calidad de vida y la de la sociedad actual. Es un cambio y un crecimiento personal. Por lo tanto, los procesos de enseñanza de esta casa de estudios incluyen en la formación de sus estudiantes el desarrollo del espíritu emprendedor, cuyo alcance conceptual va mucho más allá de los negocios. Se habla de un concepto multidimensional, que incluye actitudes y valores personales, tales como la creatividad, la disposición positiva para la innovación y el cambio, la confianza en uno mismo, la motivación de logro, el liderazgo, la aceptación del fracaso como fuente de experiencia, la cooperación y el trabajo en equipo.

**En esta perspectiva es necesario considerar que en la medida que el mundo se hace más complejo, los técnicos requerirán de habilidades interdisciplinarias que permitan analizar, interpretar y aplicar información. Por lo tanto, en el currículo de hoy se debe reconocer la necesidad de contar en el futuro, con técnicos que demuestren habilidades para el quehacer interdisciplinario, adaptados a su tiempo,** ya que el reto para los técnicos de este nuevo siglo es que utilicen su conocimiento y sus habilidades para dominar creativa e innovadoramente sus posibilidades y den respuesta al medio en el cual se desenvuelven, con la capacidad de llevar a cabo un proyecto de vida y con la actitud de adecuarse a la realidad cambiante de la sociedad y del mercado mediante una continua superación.

En este contexto, se cree muy necesario que el proceso formativo del estudiante del CFT LA incluya la educación del emprendimiento no solo como una herramienta estratégica sino como un sello diferenciador que promueva la convicción para innovar en su área, tomar decisiones y asumir riesgos. Ejercer su condición de liderazgo, potenciando las capacidades de las personas y/o grupos para alcanzar objetivos deseados. Realizar proyectos por iniciativa propia, comprometiendo determinados recursos con el fin de explorar una oportunidad y asumiendo el riesgo que ello conlleva. Es por ello, que el presente documento muestra la actual Línea de Emprendimiento, que se ha instalado de manera transversal en el currículo del CFT LA, y que se ha implementado desde el año 2017. Ésta, es el resultado de un esfuerzo conjunto entre el Centro de Innovación y el Área Académica y, fruto de entender la educación como un verdadero vehículo de movilidad social, que impulsa al cuerpo docente a cuestionar su práctica pedagógica tradicional, en busca de una metodología que, centrada en el estudiante, de paso al desarrollo de capacidades de emprendimiento personal, observables, medibles y permanentes en el tiempo.

La Línea de Emprendimiento del CFT LA entró en vigencia en marzo de 2017 con las carreras de TNS en Instrumentación y Automatización Industrial y TNS en Computación e Informática y en marzo de 2018 con TNS en Administración de Empresas y TNS en Refrigeración Industrial y Climatización, y es la siguiente:



*La Línea de Emprendimiento del CFT LA, Malla Curricular*

<sup>17</sup> Coordinadora Innovación educativa Centro de Innovación del CFT Lota Arauco, Magister en Desarrollo curricular y Proyecto Educativo.

El primer módulo Taller de Desarrollo Personal, persigue desarrollar habilidades para establecer relaciones sociales y humanas de calidad fundadas en el autoconocimiento, respeto a los demás y tolerancia. El referente para la calidad de estas relaciones está dado por aspectos éticos, históricos y culturales. Los lineamientos de este módulo se orientan hacia el desarrollo de la autoestima y competencias personales de manera que el estudiante pueda establecer su propio proyecto de vida.

El segundo módulo, Taller de Creatividad e Innovación, es una introducción al proceso de innovación. A través de la utilización de metodologías ágiles los estudiantes experimentan las etapas de un proceso creativo en la búsqueda de soluciones originales a problemáticas reales con foco en las personas. En este módulo el énfasis son los procesos de divergencia más que la sustentabilidad de las soluciones. Se acompaña el proceso con un acercamiento a experiencias de emprendimientos reales y sus ejecutores.

El tercer módulo, Taller de Emprendimiento, es un módulo de diseño centrado en las personas, aplicado a un desafío de innovación real (social, empresarial o institucional). Se profundiza en la etapa de prototipado rápido, co creación y validación de soluciones. Intensivo en trabajo en equipo, gestión de recursos y elementos visuales para la representación de soluciones. Los estudiantes se movilizan a su entorno en la búsqueda de información en relación al problema/desafío presentado, diseñan soluciones que representan en prototipos 3D, análogos y/o digitales. Se dispone tiempo y dedicación importante a la validación de las ideas con usuarios/clientes. Elementos de gestión de recursos se despliegan para enfrentar el proceso de diseño de las soluciones así como para captar la cooperación de la comunidad, instituciones o empresas involucradas en el desafío.

El cuarto módulo, Taller de Proyectos, tiene su énfasis en la sustentabilidad e implementación de las propuestas de los estudiantes, por tanto, aborda con mayor profundidad en temas de formulación, gestión de recursos, creación de redes y plan de sustentabilidad. En particular, un plan de implementación de programas piloto para validar hipótesis de las propuestas de innovación. Se adentra en un problema/necesidad del ámbito social, institucional o empresarial, detectado por los estudiantes para diseñar colaborativamente una solución original. Busca la formulación y evaluación de propuestas de innovación social que aspiran a solucionar desafíos de innovación reales.

A partir de la experiencia de implementación de esta línea de emprendimiento, se ha podido observar la gran necesidad de acompañamiento que tienen los estudiantes, ya sea para contar sus experiencias, hablar de sus sueños, temores o expectativas de la vida en otras cosas.

**Según Duarte y Ruiz (2009), es preciso entender que el desarrollo humano es consecuencia de la interacción entre individuos y tiene características específicas como elemento básico de cualquier transformación, que es esencialmente el punto de partida para lograr acceder al del bienestar como objetivo fundamental de estas transformaciones.**

El sistema educativo es el medio más expedito y eficaz para transmitir, socializar y re-crear la cultura, por lo tanto es desde la “escuela”, en sus diferentes niveles, que se puede materializar el propósito transformador, incluyendo dentro de los currículos y planes de estudio la cultura del emprendimiento, y desde allí proyectar la generación de oportunidades laborales, la obtención de riqueza, a través de las sinergias entre los distintos sectores e instituciones. Howard Rasheed (2000) plantea:

**“la educación en emprendimiento puede afectar los atributos que tengan los individuos y puede forjar actitudes emprendedoras en ellos. Puede promover cualidades psicológicas favorables para la actividad emprendedora, tales como la auto confianza, la autoestima, la auto eficacia y la necesidad de logro.”**

Esto último, se ha evidenciado fuertemente en el CFT LA, pues los resultados que se han obtenido luego de evaluar a los estudiantes, al aplicarles el Test de Autoestima de Rosenberg, una vez terminado el primer módulo Taller de Desarrollo Personal, se ha observado que todos aumentan su autoestima; Esto, valida la premisa sugerida por Núñez (2015), que sostiene que la autoestima es uno de los elementos constitutivos de la psicología de emprendedor; Al mismo tiempo, indica que la autoestima puede ser un elemento predictor del emprendimiento, pues ejerce una influencia positiva entre las habilidades emprendedoras.

**Por otra parte, la metodología de innovación que se utiliza en los tres módulos siguientes permite:**



En este aspecto, es importante mencionar, que durante los cuatro semestres de formación, se logra introducir a los estudiantes en el mundo del emprendimiento y la innovación, así como internalizar conceptos claves tales como: innovación centrada en las personas, desarrollo de prototipos y validación; Al mismo tiempo, se acompaña en el proceso de aceleración de proyectos utilizando distintas técnicas especializadas para disminuir el riesgo, potenciar a los equipos de trabajo, búsqueda de financiamiento e implementación de proyectos piloto que en la mayoría de los casos deriva en el proceso de Titulación por Emprendimiento.

En este aspecto, es importante mencionar que el número de estudiantes ha aumentado significativamente en este proceso, al día de hoy se tiene más de 80 titulados por Emprendimiento.

**En consecuencia, este lineamiento transversal logra instalar el emprendimiento de forma masiva y al mismo tiempo preocuparse por la implementación efectiva de los proyectos. En este aspecto, no solamente debemos instalar capacidades emprendedoras, sino que alcanzar resultados en emprendimientos reales. Por ello, la estrategia la inserción del emprendimiento en el currículum y la instalación de un sistema de emprendimiento liderado por el Centro de Innovación y conectado con el Ecosistema Emprendedor de la Región es clave.**

**De la misma forma, el involucramiento directo de los docentes en la realización de los módulos, así como las capacitaciones para fortalecer conocimientos y capacidades técnicas en distintas herramientas metodológicas para la innovación, son factores relevantes en los resultados de esta implementación.**

La instalación de los nuevos módulos de la línea de Emprendimiento, supone una coordinación de esfuerzos metodológicos y de vinculación con las necesidades del entorno (instituciones públicas, empresas, comunidades), y con el ecosistema emprendedor regional y nacional. En todo ese proceso es clave la formación continua de los docentes.

El emprendimiento y la innovación es un factor decisivo para darle mayor valor a la educación Técnico Profesional, preparando integralmente a los estudiantes para el mercado laboral, autoempleo y, de esta manera contribuir a la transformación de la Matriz Productiva de las comunas de Lota, Coronel y la Provincia de Arauco.

Por lo anterior, es necesaria la sistematización del proceso de Innovación Institucional a través de la instalación definitiva del sistema de emprendimiento del CFT LA (Emprende CFT, torneo Ideas, Laboratorio de Innovación, Incuba CFT, Plataforma Crowdfunding y Mesas Temáticas Territoriales). Esto supone un esfuerzo profesional del Centro de Innovación por dar sustentabilidad a esta sistematización en el tiempo. Esto en respuesta a la necesidad de que las ideas y los proyectos de los estudiantes deben tener acompañamiento para alcanzar resultados reales en sus emprendimientos.

La experiencia indica la importancia de realizar un trabajo que potencie el espíritu emprendedor en los estudiantes y a la vez desarrollar una cultura emprendedora tal, que los estudiantes estén al tanto y conozcan las necesidades del entorno. Así, se combina el potencial educativo, se identifican oportunidades y desarrollan las competencias instaladas a través del currículum que permiten, a través de la innovación una mejora de la sociedad actual. Se cree que todas las actividades deben estar centradas en las destrezas que permitan integración y adaptabilidad a los cambios, utilizando técnicas y estrategias novedosas, que le otorgue a los estudiantes mayores y mejores oportunidades. Ésta, es la relación clave de todo proceso formativo donde se deben identificar diversos factores o variables, que permitirán alcanzar resultados de calidad. No obstante los procesos que generan esos resultados también deben cumplir niveles de excelencia.

En este sentido, se hace muy necesario potenciar a los docentes en la formación del emprendimiento, pues de esta forma, ellos podrán profundizar aún más otros aspectos relacionados. Se estima que es fundamental tener un cuerpo docente capacitado en estrategias pedagógicas para el emprendimiento y por lo mismo se han hecho esfuerzos para apoyar esta línea con un kit de herramientas y capacitaciones a los docentes en el uso de ésta.

Finalmente, es importante que toda la comunidad educativa entienda que el emprendimiento no es solo la creación de empresas, sino que forma parte de una actitud que sirve para todos los aspectos de la vida. Una actitud orientada a la superación de las dificultades, a la necesidad permanente de crear cosas nuevas (no necesariamente empresas), que les permitirá una mejor calidad en el trabajo y en su vida personal.

Es así que este documento pone en evidencia todos los esfuerzos que se han venido realizando para la educación en el emprendimiento hasta ser incorporado en el currículum institucional, en favor de lograr que los estudiantes tengan más que un sello diferenciador, una forma de vida que les de herramientas alternativas, para sus propios desempeños, a partir de características emprendedoras personales desarrolladas a lo largo de su formación cefetina.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Duarte. T. y ruiz. M (2009). Emprendimiento, una opción para el desarrollo. *Scientia et Technica*. (23). 326-331.

Núñez, R. Autoestima y habilidades emprendedoras en estudiantes de nivel medio superior *Rev Elec Psic Izt* 2015; 18 (1)

Rasheed, H. (2000). Developing Entrepreneurial Potential in Youth of Entrepreneurial Education and Venture Creation. Retrieved from <http://usasbe.orgknowledge/proceedings/proceedingsDocs/%0AUSASBE2001proceedings-063.pdf>

# EXPERIENCIAS ACADÉMICAS





# CARRERA TNS EN REFRIGERACIÓN INDUSTRIAL Y CLIMATIZACIÓN.

**Docente Edgardo Alejandro Rivas Mendoza**

**EXPERIENCIA MÓDULO CLIMATIZACIÓN**

**Planificación y montaje de sistemas de aire acondicionado**

**Unidad de aprendizaje:**  
**Análisis y comprensión de la carta psicrométrica**

**Aspectos Didácticos: Metodología o estrategia utilizada / Trabajo en Taller**

## **Contenidos:**

Procesos Psicrométrico calentamiento y enfriamiento sensible.

Procesos de enfriamiento con des -humectación.

Montaje de aire acondicionado Split.

Trabajos en taller en construcción de módulo de aprendizaje.

Cálculo de instalación de aire acondicionado.

Principales mantenimientos de sistemas de aire acondicionado.

En primera instancia los contenidos fueron desarrollados por medio de las siguientes metodologías: clases expositivas con apoyo multimedia, estudio de casos, cartas Psicrométrico

En segunda instancia las habilidades se trabajaron por medio de metodologías prácticas donde se buscaba que los estudiantes aplicaran los conocimientos desarrollados anteriormente. Las metodologías seleccionadas fueron: estudio de campo, taller y laboratorio, prácticos en terreno, plenario con exposiciones de resultados (análisis crítico, fortaleza y debilidades del trabajo desarrollado).

## **“ APRENDER HACIENDO ”**

La experiencia educativa se desarrolló en 4 pasos fundamentales que se describen de la siguiente manera:

1. Se trabajó en el aterrizaje de conocimientos teóricos relacionados a los procesos psicrométricos del aire, esto se llevó a cabo por medio de estudio de casos y clases expositivas, donde los estudiantes mostraron por medio de disertaciones los resultados obtenidos.

2. El segundo proceso de aprendizaje se desarrolló a través de un estudio de campo, donde los estudiantes aplicaron conceptos teóricos sobre diseño y cálculo de equipos de aire acondicionado, considerando todas las variables relativas a la selección de equipos para climatización comercial.

## **RESULTADOS DE APRENDIZAJE**

Aplicar conocimientos en situaciones reales de procesos de aire acondicionado.

Reconocer los principales aspectos de relevancia en el montaje de un equipo de aire acondicionado.

Aplicar conocimientos en soldadura y montaje de equipos.

Calcular equipos de aire acondicionado según espacio y caras térmicas.

Conocer el procedimiento de instalación de controladores de temperaturas digital e higrostató.

3. En un tercer proceso de aprendizaje los estudiantes realizan todos los trabajos de planificación y ejecución de montaje (preparar equipos y determinar estrategia de montaje), además de evaluar puesta en marcha y realizar informe técnico al cliente de lo realizado. Todo esto se llevó a cabo con la infraestructura del CFTLA, quedando en evidencia del trabajo realizado la instalación de cuatro equipos de climatización en diversas dependencias de la institución.

En una cuarta y última etapa los estudiantes realizan plenario en el cual se realiza autocritica y debate sobre los inconvenientes y aciertos de los trabajos realizados, desde los teórico a lo práctico. En esta etapa se pretende generar que el estudiante desarrolle capacidad de análisis y reflexión.



### Logros obtenidos de la experiencia en relación al curriculum

Desde el punto de vista de los Resultados de Aprendizaje se aprecia el logro de éstos. Así lo establece las diversas evaluaciones desarrolladas:

- Se aprecia la apropiación de contenidos, ya que se logran altos niveles de aprobación en las situaciones de evaluación relacionadas con los contenidos (prueba de contenidos y estudios de caso)
- Por otra parte se aprecia el desarrollo de habilidades por medio de la aplicación práctica de los contenidos y conocimientos trabajados con anterioridad, en esta etapa se visualiza la aplicación de procedimientos, normativas vigentes en montaje de equipos, resolución de desafíos reales, trabajo en equipo.
- Por último se pudo apreciar un análisis crítico de los resultados, lo que evidenció un proceso reflexivo profundo que llevó a cabo cada estudiante para entender y enjuiciar su trabajo y el de su grupo.
- Además se puede decir, que el Docente recibió comentarios y apreciaciones de los estudiantes que hablaban de lo significativo que es para ellos la aplicación práctica de lo que en primera instancia se trabajó de manera teórica.

### Competencias genéricas desarrolladas en la experiencia

Competencia	SI/NO	Como fue desarrollada
Trabajo en equipo	SI	Desarrollaron actividades que involucraron la toma de decisiones colectivas, la planificación y evaluación grupal y la ejecución de los desafíos bajo criterios de trabajo colaborativo.
Responsabilidad social	SI	El manejo agentes contaminantes para el medio ambiente requirió un manejo responsable y eficiente de los equipos.
Desafío real	SI	Trabajaron en montaje de equipos del CFT
Espíritu Emprendedor	NO	

Otra/s:

## Dificultades que se presentaron en la experiencia

En el desarrollo de las actividades se presentaron algunas dificultades que se detallan a continuación:

- Los estudiantes demuestran dificultad en el desarrollo de trabajos en equipo, esperan imponer en primera instancia sus opiniones esperando que estas prevalezcan.
- Los estudiantes esperan que el docente proporcione todos los contenidos, e inicialmente demuestran ser muy poco proactivos.
- Los instrumentos y herramientas disponibles son limitados para el total de los grupos de trabajos, esto retrasa la ejecución de las tareas asignadas.
- Se generara posibilidad de alumno solitario, por situaciones de trabajo grupal deficiente.

## Recursos utilizados (tecnológicos, técnicos o artísticos)

Equipos de aire acondicionado.

Instrumentos de medición (multi tester, higrómetros, vacuómetros, árbol de carga, balanzas digitales, refrigerantes).

Equipos de Laboratorio de climatización.



**“Usando estas metodologías se puede apreciar el desarrollo de habilidades por medio de la aplicación práctica de los contenidos”.**

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

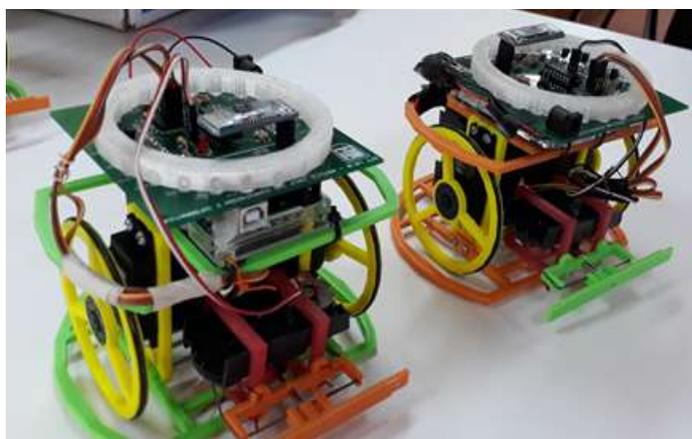
Bibliografía sugerida: JENNING-LEWIS. Aire Acondicionado y Refrigeración México  
 SCHWITZER-AEBELING. Aire Acondicionado. México  
 Carrier U.S.A.

# CARRERA TNS EN COMPUTACIÓN E INFORMÁTICA TNS EN INSTRUMENTACIÓN Y AUTOMATIZACIÓN INDUSTRIAL

## Docente Eduardo Véjar Burgos

### EXPERIENCIA MÓDULO DE ELECTRÓNICA APLICADA Y PROCESO DE TITULACIÓN POR EMPRENDIMIENTO

Introducción de Tecnologías en experiencias de enseñanza- aprendizaje, y emprendimiento.



**UNIDAD DE APRENDIZAJE:**  
**Electrónica y dispositivos programables.**  
**Módulo Electrónica aplicada TNS en Computación e Informática.**

**Proceso de titulación por emprendimiento.**  
**Estudiantes TNS en Instrumentación y Automatización Industrial / Proyecto Casa Domótica.**

#### CONTENIDOS:

En general los contenidos están relacionados a:

- Conceptos de electrónica, uso de plataformas de desarrollo, programación.
- Desarrollo de habilidades manuales, uso de herramientas, orientación al pensamiento computacional.
- Trabajo en equipo, responsabilidad y compromiso con las actividades y con sus grupos de trabajo, desarrollo de la creatividad e ingenio, autoaprendizaje.

#### RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Los resultados de aprendizaje declarados en el plan y programa para esta unidad de aprendizaje del módulo son:

- Conocer los conceptos y componentes fundamentales en electrónica.
- Conocer y usar una plataforma de desarrollo tecnológico.
- Implementar un sistema electrónico programable

#### Aspectos Didácticos: Metodología o estrategia utilizada

Durante este año 2017, y en base a las actividades realizadas en años anteriores, se utilizaron las siguientes metodologías:

ABP, para todas las actividades del módulo de Electrónica aplicada, con el fin de tener actividades teórica-prácticas que permitan desarrollar habilidades del saber y del hacer, en grupos de trabajo desarrollando el saber ser, buscando solucionar y experimentar los problemas planteados.

Dentro de las actividades se resumen las siguientes:

- Desarrollo de secuencia de semáforos
- Desarrollo de video juego Pong, con Scratch y Arduino.
- Desarrollo de robot controlado por aplicación de celular con bluetooth

En el caso de los alumnos tesistas la metodología empleada es Aprendizaje Basado en Proyecto, dándole a los alumnos un aprendizaje con sentido al llevar a cabo su propio emprendimiento, mediante una participación mucho más activa, desarrollando capacidades que van mucho más allá del conocimiento y habilidades técnicas, pues se potencia el sentido de la responsabilidad, la innovación y claramente el emprendimiento, y por parte del docente, éste toma un rol de guía/ orientador y consultor.



## Descripción de la experiencia

Al plantear la experiencia como la implementación de tecnologías en las actividades de enseñanza-aprendizaje, y emprendimiento, busco resumir las principales actividades realizadas durante el presente año y la incorporación de algunas cosas nuevas:

Actividad de los semáforos. Es una de las actividades clásicas del módulo de electrónica y busca encantar desde el comienzo a los alumnos de TNS en computación e informática, desde marzo de cada año con el evento "Arduino Day", donde este año se incorporó el uso de la plataforma Scratch para programación mediante bloques.

Actividad del video juego con Scratch y Arduino. Es una actividad nueva, que nace de los resultados del año 2016 con la exposición de videojuegos realizados por los alumnos con la plataforma de programación Scratch, pero en esta ocasión con la versión compatible con arduino, en donde se logra realizar tanto la interfaz gráfica del juego, y el hardware mediante circuitos conectados a la tarjeta arduino, haciendo los controles físicos para controlar el juego, mediante la manipulación del "control joystick" de cada jugador.

Actividad de los robots. Esta es otra actividad que ya se ha consolidado en el módulo de electrónica aplicada, con mejoras en cuanto a los circuitos, la implementación mediante estructuras impresas en 3D, y la utilización de la plataforma Scratch para que los alumnos realicen los movimientos principales del robot. Posteriormente se desarrolla la aplicación de control remoto, y para finalizar el semestre, el examen consistió en la competencia entre las secciones diurna vs la vespertina en un partido de fútbol controlando los robots.

Respecto al proyecto de los alumnos tesistas, lo que se puede destacar es haber orientado en el uso de tecnologías para el desarrollo de su prototipo, apoyar en ciertas dudas y algunos consejos. Al respecto, el gran mérito es de los alumnos el haber realizado con éxito ese proyecto para titularse por emprendimiento. Es lo que todos los docentes esperamos de nuestros alumnos.

## Logros obtenidos de la experiencia en relación al curriculum

Respecto al módulo de electrónica aplicada, el logro más significativo y que tal vez escapa en relación al curriculum, es motivar a los estudiantes a que realicen cosas con la tecnología que está disponible, y que aprendan experimentando y por qué no "jugando", tanto en forma individual, como en trabajo en equipo como se han realizado gran parte de las actividades.

En cuanto a los alumnos tesistas, son el mejor ejemplo de lo que se busca mediante estas experiencias e incorporación de tecnologías, las cuales tienen bajo costo y son amigables para aprender.

Se espera que en un futuro no muy lejano surjan nuevos proyectos tecnológicos de los alumnos, ganen concursos, puedan titularse por emprendimiento y por qué no, tengan su propia empresa.

## Competencias genéricas desarrolladas en la experiencia

Competencia	SI/NO	Como fue desarrollada
Trabajo en equipo	SI	Las actividades principales en el módulo de Electrónica aplicada son grupales. Los alumnos tesistas son 2, y su desarrollo se llevó a cabo bajo las características personales de cada uno de ellos, implementando una maqueta, desarrollando los circuitos, la programación, etc.
Responsabilidad social Desafío real	Si	Las actividades principales en el módulo son implementar cosas funcionales (luces, videojuegos, robots), por lo que los desafíos son reales. Para el caso de los alumnos tesistas, llevar a la realidad un prototipo de casa domótica, demuestra con hechos concretos el llevar una idea, a un producto tangible, por medio del emprendimiento.
Espíritu Emprendedor	Si	En las actividades, se intenta que los alumnos puedan aprender y entusiasmarse, para que en un futuro próximo realicen sus propias ideas o proyectos con base tecnológica. El mejor ejemplo es el caso de los alumnos tesistas con su prototipo de la casa domótica, funcionando.
Otra/s: De base tecnológica	Si	Todas las actividades involucradas como experiencia exitosa son de base tecnológica.

## Recursos utilizados (tecnológicos, técnicos o artísticos)

Los principales recursos son del área tecnológica.

Laboratorio/taller de Armado.

8 equipos pc de escritorio, del taller de armado.

10 Tarjetas de desarrollo Arduino versión UNO R3, para distribuir los trabajos grupales.

10 tarjetas PCB, con el circuito de control de motores y luces, con todos sus componentes electrónicos.

10 módulos Bluetooth de transmisión de datos digitales.

Set de herramientas.

1 herramienta multipropósito y accesorios.

1 impresora 3d y 1 rollo de filamento PLA.

20 Pilas recargables AA

10 Cautines tipo lápiz 30W

## Dificultades que se presentaron en la experiencia

El trabajo grupal en ocasiones no resulta provechoso en el factor tiempo, bajo una actividad ABP, lo que al final se traduce en atrasos en el desarrollo de las actividades planeadas. Este año la consigna del partido de futbol con los robots fue una vara muy alta, y a percepción personal la actividad si bien se llevó a cabo y resultó, no fue de mi total satisfacción.

En cuanto a los alumnos tesistas, la dificultad principal es coordinar tiempos para poder reunirse y resolver problemas en cuanto al desarrollo del prototipo de la casa domótica, debido a sus horarios de trabajo y los horarios disponibles del docente, pero en cuanto a los alumnos cabe mencionar y destacar la proactividad demostrada en el desarrollo del prototipo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arduino, Curso práctico de formación, autor Torrente Artero, Oscar
- Getting started with Arduino, autor, Banzi, Massimo
- Make: Arduino bots and gadgets, autor, Karvinen, Kimmo Karvinen, Tero
- Practical Arduino: Cool Projects for open source hardware, autor, Ozer, Jonathan Blemings Hugh
- Del mismo modo, los alumnos tesistas, obtuvieron información útil para el desarrollo de su proyecto mediante contenidos de Arduino, aplicaciones y usos en internet, en específico, la ayuda disponible de la comunidad online.
- Sitios web:**
- Scratch.mit.edu // Sitio de la plataforma Scratch Online, y disponible la versión descargable.
- s4a.cat/index\_es.html. Sitio Scratch para Arduino.
- Arduino.cc // uno de los sitios oficiales
- Arduino.org // otro de los sitios oficiales
- 123.circuits.io // simulador online de circuitos electrónicos e incluye plataforma arduino
- Plataforma App Inventor del MIT-Google, para el desarrollo de la aplicación para sistemas Android.
- Software:**
- IDE de Arduino 1.6.5, software para programar con lenguaje Arduino mediante códigos.
- S4A. Plataforma Scratch compatible con arduino.



## CARRERA TNS EN EDUCACIÓN DE PÁRVULOS.

**Docente Arlette Gisela Fernández Vergara**

**EXPERIENCIA MÓDULO SALUD Y NUTRICIÓN INFANTIL**

**Comer sano es más divertido**

### CONTENIDOS:

- Cualidades nutricionales de distintos alimentos.
- Minutas equilibradas.
- Reconoce alimentos y ubicación de estos en la pirámide de los alimentos.

### RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

- Reconoce cualidades nutricionales de distintos alimentos.
- Elaborar minutas equilibradas.
- Trabajo en equipo.

### Aspectos Didácticos:

#### Metodología o estrategia utilizada

Aprendizaje Basado en Problemas “Es un método de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante en el que éste adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida real. Su finalidad es formar estudiantes capaces de analizar y enfrentarse a los problemas de la misma manera en que lo hará durante su actividad profesional, es decir, valorando e integrando el saber que los conducirá a la adquisición de competencias profesionales.”

<https://educra.cl/aprendizaje-basado-en-problemas-el-metodo-abp/>

La unidad nutrición del párvulo, contó de 5 clases, las 2 primeras teóricas, tercera y cuarta de preparación de material y la última realización de la experiencia

Paralelamente se realizan coordinaciones con el jardín Infantil Baldomero Lillo, perteneciente a Junji, para realizar una presentación y trabajo en conjunto con párvulos, equipo técnico y familias de los 4 niveles educativos que posee el jardín.

Durante la tercera clase, se conforman cuatro grupos de trabajo, con 8 a 10 integrantes por grupo y procede a realizar el sorteo de los niveles educativos con los cuales se realizará la experiencia de aprendizaje, cada grupo trabajará con un nivel. Luego de realizado el sorteo de los niveles, se entrega a cada equipo de trabajo la descripción del nivel con el cual le corresponderá trabajar y las instrucciones del trabajo que realizarán en el jardín infantil.

## Descripción del trabajo

- Conformar grupos de 8 a 10 integrantes.
- Preparar una presentación y degustación de alimentación saludable para párvulos, equipo educativo y familias, en la cual deberán participar los 3 estamentos mencionados.
- La duración de la interacción será de 2 horas, distribuidos de la siguiente forma.
- Preparación del ambiente de aprendizaje: alimentos a utilizar, vestimenta, implementos complementarios. (30 minutos).
- Invitación por parte de las estudiantes a los párvulos (10 minutos)
- Presentación de la experiencia a los estamentos educativos (10 minutos), participan los 4 grupos de trabajo.
- Realización de la experiencia por grupos (30 minutos).
- Experiencia de cierre, la realizarán todos los grupos en conjunto (10 minutos).
- Evaluación de la experiencia por parte de docente y estudiantes (30 minutos).

### Evaluación:

- Se aplicará una rúbrica de auto y coevaluación, los indicadores son creados por las estudiantes. (20% de la nota final)
- Evaluación por parte del equipo técnico del jardín (20% de la nota final)
- Aplicación de rubrica evaluativa de docente (60% de la nota final)
- Deberá existir interacción por parte de los estamentos mencionados en la preparación de los alimentos que se mencionan (frutas y verduras), resaltando las propiedades y beneficios que tienen estos para el desarrollo de los niños y niñas.

### Inicio:

Las estudiantes prepararán el ambiente en el cual se desarrollará la experiencia (patio techado de jardín infantil), cada grupo procederá a invitar a los niños y niñas de los niveles a participar de la experiencia (se motivará mediante el uso de disfraces, canciones, implementos preparados para los párvulos, entre otros)

El grupo de estudiantes presentará a todo el jardín infantil una obra de títeres para motivar y activar conocimientos previos acerca de la alimentación saludable en los párvulos.

### Desarrollo:

Cada grupo trabajará con los párvulos asignados, sus familias y equipo técnico de sala, en la preparación y degustación de los alimentos, las estudiantes deberán responder las preguntas que realizarán los párvulos, familias y equipo técnico, además de proporcionar trípticos en los cuales deben incorporar los beneficios de la alimentación saludable.

### Cierre:

Las estudiantes prepararán a modo de cierre de la experiencia una coreografía para estimular la actividad física, de forma paralela, se entregarán souvenir a los párvulos y pintarán sus caras para participar en conjunto del cierre.

Luego de concluida la experiencia, se procederá a realizar la evaluación de esta por parte de las estudiantes.





### Logros obtenidos de la experiencia en relación al curriculum

En relación a la experiencia realizada y los logros obtenidos de esta por parte de las estudiantes, tenemos los siguientes logros de aprendizaje:

- Describe propiedades de los diferentes nutrientes
- Identifica lugar de los alimentos en la pirámide de los alimentos.
- Define minuta equilibrada
- Descubre propiedades de la leche materna.
- Clasifica alimentos en pirámide de los alimentos.
- Elabora minutas equilibradas considerando propiedades de los nutrientes
- Respeta opinión de compañeras.
- Aporta en realización de actividades grupales.
- Participa activamente en actividades grupales.
- Entrega evaluaciones en fechas acordadas.

### Competencias genéricas desarrolladas en la experiencia

Competencia	SI/NO	Como fue desarrollada
<b>Trabajo en equipo</b>	X	Se distribuyó la sección en 4 grupos de trabajo con 8 a 10 integrantes por grupo
<b>Responsabilidad social</b>	X	Se incorpora a comunidad en el desarrollo de la experiencia, tanto en la participación, como en la evaluación de la misma.
<b>Desafío real</b>	X	La experiencia es la primera aproximación de las estudiantes con el campo laboral, mediante la difusión de la temática alimentación saludable, que está incorporada dentro de la nutrición del párvulo.
<b>Espíritu Emprendedor</b>	X	Cada grupo genera su propio stand con distintos alimentos, los cuales deben ser presentados a la comunidad de forma creativa e innovadora.

Otra/s:

## Dificultades que se presentaron en la experiencia

Las dificultades que mencionan las estudiantes que se presentaron fue la organización dentro del mismo grupo, sin embargo, estas pudieron asignar roles y funciones entre ellas mismas.

## Recursos utilizados

- Trípticos realizados por las estudiantes.
- Casa de títeres
- Títeres
- Guitarras
- Vestimenta
- Alimentos saludables, entre otros.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Manual de protocolos de seguridad y cuidado infantil, unidades educativas JUNJI, Ministerio de Educación  
Zubirán, Nutrición Y La Salud De Las Madres Tomo 1, Fondo De Cultura Económica, 1990.

• Germain, Alfredo, Embarazo Y Recien Nacido Guia Para Los Futuros Padres, Origo Ediciones,

Dorling Kindersley, El Embarazo Y Tu Bebe, Dorling Kindersley,

### Sitios web

<http://www.crececontigo.gob.cl/columna/consejos-para-una-sana-alimentacion-de-los-ninos-y-ninas/>

<http://www.integra.cl/comer-y-crecer-sano-en-el-jardin-infantil/>



## CARRERA TNS EN GESTIÓN PORTUARIA Y PESQUERA TNS EN ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

**Docente Manuel Elías Cartes Riquelme**

**EXPERIENCIA MÓDULO EMPRENDIMIENTO E INNOVACIÓN.**

**Semana del emprendimiento e innovación Isla Santa María.**

### UNIDAD DE APRENDIZAJE: Emprendimiento e Innovación.

#### CONTENIDOS:

- Distribución de etapas generales del proyecto descripción.
- Diagnóstico y lanzamiento del proyecto.
- Encuestas de auto-evaluación inicial.
- Medir 10 características personales, que definen a un Emprendedor.
- Desarrollo y ejecución .
- Formación teórica-práctica e interactiva.
- Charlas motivacionales
- Desarrollo de personalidad.
- Trabajo en equipo.
- Desarrollo de talleres con el uso de metodologías lúdicas.
- Análisis y evaluación.
- Encuestas de satisfacción
- Encuestas de auto-evaluación
- Grados de satisfacción
- Cumplimiento de objetivos
- Experiencia de aprendizaje

#### RESULTADOS ESPERADOS

Cumplir los objetivos del proyecto en el establecimiento intervenido. (aprendizajes esperados).

Evidenciar la calidad de las competencias, habilidades y actitudes desarrolladas en los establecimientos intervenidos.

Verificar los indicadores de satisfacción en la experiencia de aprendizaje.

#### Indicadores:

85% o más de Aprobación. Resultados de cuestionario de satisfacción con el 85% de las respuestas en los niveles de valoración "de acuerdo y muy de acuerdo"

#### Instrumentos de Evaluación

Encuesta de satisfacción.

## Descripción de la actividad

La Isla Santa María es una isla perteneciente a la Comuna de Coronel, en la provincia de Concepción. Está situada frente a las costas de la provincia de Arauco en la VIII Región del Biobío, Chile. Cierra el golfo de Arauco, 29 kilómetros al Oeste de los puertos de Coronel y Lota. En ella viven 2.200 habitantes aproximadamente.

En la localidad, existen dos dependencias educacionales, la Escuela Francisco Coloane de Puerto Sur y la Escuela Juan José Latorre, en esta última se encuentra integrada la enseñanza media 1° y 2°, en los cuales asisten un total de 36 alumnos de entre 13 y 16 años aproximadamente.

En cuanto al traslado de los alumnos de un puerto al otro, se cuenta con un minibús nuevo, moderno y seguro destinado al transporte escolar de la isla.

**En la ejecución de los talleres propuestos en el proyecto piloto enmarcado en la semana del emprendimiento e innovación en Isla Santa María, se logró pesquisar las falencias y el desconocimiento de muchos estudiantes en el área de emprendimiento e innovación, siendo este proyecto de vital importancia en la entrega de herramientas necesarias que facilitan e invitan a los jóvenes a empaparse de conocimientos, desde otra perspectiva, el utilizar diferentes estrategias en la aplicación de los talleres, permitió que estos fueran capaces de comprender la importancia de aspectos tales como lo son la toma de decisiones, liderazgo, trabajo en equipo, disciplina, empatía, estrategias, espíritu emprendedor entre otros.**

La experiencia demostró ser transversal, capaz de generar espacios de aprendizajes y conocimiento en estudiantes de diferentes sectores. Siendo un claro ejemplo los alumnos de la escuela Juan José Latorre perteneciente al sector norte de la Isla Santa María, quienes destacan por su compromiso y fidelidad a los talleres.

Dentro del desarrollo de este proyecto, se tiene como relevancia que la evaluación de impacto es fundamental y debe estar considerada en la implementación de las metodologías de aporte al Emprendimiento. Como consideración futura, sería interesante realizar una intervención más extensa y para eso sería necesario proponer un método para valorizar los beneficios del emprendimiento en la comunidad, lo que supone un desafío complejo que necesitará de aportes públicos y privados con métodos acorde a la propuesta planteada.

Cabe señalar que esta experiencia ha sido replicada con estudiantes del CFT Lota Arauco, en la comuna de Lota y Coronel, basada en el compromiso social que han desarrollado estos en sus comunidades, con grupos de estudiantes de enseñanza media, niños y niñas de sectores vulnerables, hospederías y comedores y con personas con discapacidad. Utilizando distintos tipos de aprendizajes desarrollados en los módulos de creatividad e innovación y emprendimiento e innovación, y en algunos casos aplicando aprendizaje didáctico a sus pares.



### Objetivo General:

Promover un servicio de calidad, orientado al desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes, fortaleciendo las capacidades emprendedoras e innovadoras, reconociendo el emprendimiento como soporte para motivar y fomentar el aprendizaje como alternativa de vida en los alumnos y potenciales emprendedores.

### Objetivos específicos:

Establecer alianzas estratégicas con los centros de estudios, organismos e instituciones, apoyando el desarrollo del espíritu emprendedor en los estudiantes.

Desarrollar un proceso de aprendizaje, fortaleciendo los conocimientos y competencias emprendedoras, creativas e innovadoras a través de metodologías y didácticas.

Implementar autoevaluaciones, y diagnóstico que permitan recolectar la información necesaria para contribuir al mejoramiento en la ejecución de los distintos programas y proyectos a corto, mediano y largo plazo.

## Competencias genéricas desarrolladas en la experiencia

Competencia	SI/NO	Como fue desarrollada
<b>Trabajo en equipo</b>	Si	Estudiantes desarrollaron capacidades de liderazgo, toma de decisiones, estrategias y trabajo en equipo, capaces de Empatizar con sus pares, desarrollan habilidades para la vida, aumentan su creatividad.
<b>Responsabilidad social</b>	Si	Compromiso con su entorno. Estudiantes replican aprendizajes en su entorno y comunidad. Recuperación de espacios físicos. Abordan problemáticas de su comunidad y proponen acciones.
<b>Desafío real</b>	Si	Soluciones creativas para enfrentar problemáticas cotidianas. -Abrir espacios creativos. -Romper esquemas prefijados. Ampliar escenarios de desarrollo creativo. -Comunicación Visual. -Desarrollo de habilidades creativas
<b>Espíritu Emprendedor</b>	Si	Identifica y desarrolla las características del emprendedor en cuanto a rasgos emocionales, actitudes, valores, habilidades cognitivas y sociales. Identifica en su entorno mediato e inmediato a personas que se han destacado como emprendedores y selecciona los rasgos definitorios de su éxito. Autoevalúa sus propios rasgos emprendedores y los vincula con su experiencia. Elabora estrategias para desarrollar sus capacidades emprendedoras. Muestra comportamientos emprendedores.
<b>Otra/s:</b>		

## Dificultades que se presentaron en la experiencia

### Resultados de Aprendizaje:

Identifican y desarrollan las características del emprendedor en cuanto a rasgos emocionales, actitudes, valores, habilidades cognitivas y sociales.

Identifican en su entorno mediato e inmediato a personas que se han destacado como emprendedores y selecciona los rasgos definitorios de su éxito.

Autoevalúan sus propios rasgos emprendedores y los vincula con su experiencia.

Elaboran estrategias para desarrollar sus capacidades emprendedoras. Muestra comportamientos emprendedores.



Sin duda las dificultades más significativas tienen relación con la conectividad, puesto que si bien se planificaron los talleres para una cantidad de días, la ejecución de estos depende mucho del clima y condiciones de navegación. Además las dificultades de alojamiento otorgadas no fueron las ideales para el equipo de docentes y alumnos, puesto que no contaban con las condiciones higiénicas y comodidad ideal.

### Recursos utilizados

Recurso Humano:

Docente de los módulos de Creatividad, emprendimiento e innovación, certificado en el uso de metodologías lúdicas para el emprendimiento e innovación.

Jefe de Carrera: Gestión Portuaria y Pesquera.

Estudiantes de las carreras de Gestión Portuaria y Pesquera (2) y de Administración Pública (3).

Material audiovisual: Videos motivacionales, PPTT.

Material de aprendizaje: Juegos lúdicos y didácticos.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Desorganización creativa, organización Innovadora.  
De Eduardo Kastika – Ed. Macchi
- Los 9 mundos de la Creatividad en el Management. De  
Eduardo Kastika – Ed. Macchi.
- La gestión de equipos eficaces. De Héctor Fainstein  
– Ed. Macchi.
- HassoPlattner, Institute of Design at Stanford.  
Guía del Proceso Creativo "DesignThinking.  
Juego el Plan, Momento Cero, S.A.



## CARRERA TNS EN PREVENCIÓN DE RIESGOS

Docente Pablo Eugenio Navea Arenas

EXPERIENCIA MÓDULO INGLÉS

“HOME HAZARD”

**UNIDAD DE APRENDIZAJE:**  
Prevención de Riesgos Domésticos

**Contenidos:**

Presente Simple, Vocabulario relacionado al área.

**Resultados de Aprendizaje:**

Desarrollar trabajo colaborativo, producir textos de forma oral y escrita, utilizar el lenguaje inglés para comunicarse.

### Descripción de la actividad

Los estudiantes de la carrera TNS en Prevención de Riesgos, en su afán de continuo aprendizaje, pretenden promover la Prevención desde sus hogares; detectando, evaluando y promoviendo alternativas preventivas a sus respectivas familias. Es así como nace la idea de idear un plan preventivo de Riesgos Domésticos tanto en la primera como la segunda lengua, en la cual los estudiantes puedan desarrollar tanto sus competencias técnicas aprendidas en su formación y aplicarlas en su entorno más próximo.

Dadas las condiciones socio-económicas desde donde proviene gran parte de los estudiantes del CFT Lota-Arauco y el contexto educativo de los futuros Expertos en Prevención de Riesgos, se ha ideado un plan de mejoramiento de las condiciones o hábitos domésticos de las personas que componen su núcleo familiar, en el que los estudiantes deben concientizar por medio de trípticos descriptivo-informativo de algún riesgo o potencial causa de accidente dentro de sus propios hogares.

En este proyecto los estudiantes deberán aplicar algunos de los conceptos de la seguridad industrial, tales como:

1. Identificar el peligro
2. Evaluar riesgos
3. Determinar controles
4. Establecer medidas

Con este proceso los estudiantes pondrán en marcha un procedimiento de prevención de accidentes domésticos, que será difundido por medio de estos trípticos, tanto en español como en inglés, desarrollando las competencias técnicas en ambos idiomas

**METODOLOGÍA**  
**“ APRENDIZAJE**  
**Y SERVICIO ”**  
**( A + S )**

## Dificultades que se presentaron en la experiencia

### Logros obtenidos de la experiencia en relación al currículum

Por medio de la actividad los alumnos son capaces de comunicarse en la primera y su segunda lengua, tanto de forma escrita (tríptico) como de forma oral (presentación o explicación del tríptico) utilizando vocabulario básico y técnico de su área.

La principal dificultad observada durante el desarrollo de la actividad, fueron las limitantes propias de realizar una tarea en una lengua que no es la materna.

### Competencias genéricas desarrolladas en la experiencia

### Recursos utilizados

Computadores, fichas informativas, cartulinas y papelería en general, lápices de color, plumones y destacados

Competencia	SI/NO	Como fue desarrollada
Trabajo en equipo	x	Los estudiantes trabajan de forma colaborativa en cada una de las etapas del proceso.
Responsabilidad social	x	Enfocando la actividad a solucionar o proveer una alternativa de solución a una problemática real encontrada en los propios hogares de los estudiantes.
Desafío real	x	Los estudiantes fueron capaces de utilizar los conocimientos técnicos obtenidos durante su formación, propios de la prevención, para desarrollar ideas en la segunda lengua.
Espíritu Emprendedor		
Otra/s:		



### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Módulo de Seguridad Industrial (Sr. Eduardo Mabán).  
 Material propio de los docentes.  
[www.canva.com](http://www.canva.com)  
 Microsoft Publisher  
 Microsoft Word  
 Google



**CENTRO DE FORMACIÓN TÉCNICA**  
**LOTA ARAUCO**  
*DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN*

“Una educación basada en el contexto del estudiante, permite su  
inserción a un mundo en constante cambio”

Formamos personas... Transformamos vidas con  
responsabilidad social.

REVISTA ACADÉMICA

