



DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

## **ACOMPañAMIENTO AL AULA COMO ESTRATEGIA FORMADORA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

Actividad Formativa Equivalente para optar al grado de  
Magíster en Gestión Escolar

Realizado por:  
Renato Gerardo Mella Rocha.

Temuco – 2014





DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

## **ACOMPañAMIENTO AL AULA COMO ESTRATEGIA FORMADORA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

Actividad Formativa Equivalente para optar al grado de  
Magíster en Gestión Escolar

Realizado por:  
Renato Gerardo Mella Rocha.

Profesor Guía:  
Dra. María Elena Mellado Hernández.

Temuco – 2014

## **PRESENTACIÓN**

La presente Actividad Formativa Equivalente corresponde a la culminación del Programa de Magíster en Gestión Escolar ofrecido por la Universidad Católica de Temuco. Se trata de un estudio de caso con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, enmarcado en la investigación educativa. Su propósito es conocer la valoración del equipo docente de un liceo técnico profesional de la comuna de Padre las Casas respecto de las prácticas de liderazgo pedagógico y enseñanza para el aprendizaje y, a partir de estos resultados elaborar una propuesta para la instalación de un sistema de acompañamiento al aula que favorezca el desarrollo profesional de los docentes.

Este estudio contó con la participación de 60 docentes que conforman la unidad educativa objeto de estudio, a quienes se les aplicó un cuestionario de autoevaluación institucional, seleccionando los reactivos pertinentes a la investigación.

A partir de los resultados obtenidos en la estimación, se levanta un modelo de acompañamiento al aula para la institución educativa que será implementado por medio de un plan de mejora que permita orientar y organizar acciones que fortalezcan el liderazgo directivo y docente.

## DEDICATORIA

*A mi abuela materna, Carmen Mora Troncoso y,  
la Comunidad Educativa del Complejo Educativo Juan Bosco de Cunco  
por inspirar el ingreso a este programa.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Agradezco a Dios por su compañía y bendiciones, sobre todo en los momentos de mayor oscuridad.*

*A mi familia, mis padres, hermanos y sobrinos por su permanente preocupación y amor.*

*A mi tutora de esta actividad formativa equivalente, Dra. María Elena Mellado, por su inagotable paciencia y dedicación en el desarrollo de este trabajo de grado.*

*A Tatiana, Martín y Francesca por compartir, en distintas formas y momentos, este intenso camino de formación.*

*A mis amigos y amigas, los de siempre y los que hace poco han llegado vida, por su alegría y apoyo constante en cada momento.*

## INDICE DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN	2
II. MARCO TEORICO	5
III. MARCO METODOLÓGICO	14
IV. RESULTADOS	17
V. CONCLUSIONES	32
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### TABLAS

Tabla 1: Escala evaluativa para el análisis de las prácticas de gestión _____	16
Tabla 2: Valoración institucional prácticas de “Liderazgo pedagógico” _____	18
Tabla 3: Valoración institucional prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula	19
Tabla 4: Síntesis de fortalezas y debilidades _____	21
Tabla 5: Ejemplo de un criterio rúbrica diseño de la enseñanza y descripción de niveles de desempeño _____	23
Tabla 6: Ejemplo de un criterio rúbrica enseñanza y evaluación para el aprendizaje y descripción de niveles de desempeño _____	26
Tabla 7: Ejemplo de preguntas para reflexión después de la clase _____	27

### FIGURAS

Figura 1: Modelo de acompañamiento al aula _____	28
--	----



# **ACOMPañAMIENTO AL AULA COMO ESTRATEGIA FORMADORA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

## **Resumen**

Este trabajo tiene como objetivo elaborar un plan de acompañamiento al aula como estrategia formadora del profesorado en base a un modelo de apoyo y seguimiento que favorezca el desarrollo profesional de los docentes de un liceo técnico profesional de la comuna de Padre las Casas.

La metodología utilizada corresponde a un estudio de caso con enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Consideró a los 60 profesores de educación media que se desempeñan en la institución. Se aplicó un instrumento del Ministerio de Educación (2012) denominado “Cuestionario para la autoevaluación institucional.

Los resultados indican un inadecuado liderazgo pedagógico del equipo directivo, además, existe una baja valoración de las prácticas de enseñanza y aprendizaje del profesorado. Estos resultados conllevan al diseño de un modelo de acompañamiento al aula basado en la reflexión permanente del profesorado de manera de fortalecer el desarrollo profesional docente.

**Palabras clave:** acompañamiento al aula, observación de clases, apoyo y seguimiento al aula, evaluación formativa, desarrollo profesional docente.

## I. INTRODUCCIÓN

Desde hace varias décadas, la preocupación de la mayoría de los países del mundo ha sido fortalecer sus sistemas educativos y mejorar sus logros de aprendizaje. En América Latina, la tarea de ampliar la cobertura ha evolucionado a la preocupación por la consecución de aprendizajes, poniendo de esta forma la calidad de la enseñanza como centro del debate actual (Bellei, 2013).

En este sentido, diversas investigaciones explican que los factores claves para la mejora de los logros académicos de los estudiantes son en primer lugar los docentes, y en segundo lugar los líderes pedagógicos de cada centro (Fullan, 2000; Murillo, 2003; Imbernón, 2007; Barber y Mourshed, 2007).

En Chile, los resultados de la evaluación docente del año 2013, han mostrado avances significativos en el desempeño del profesorado chileno, sin embargo, también evidencian que independiente del nivel de desempeño en que se encuentren los educadores, las dimensiones que alcanzan menor puntuación corresponde a la reflexión de los resultados de la evaluación y el análisis de la propia práctica pedagógica (Ministerio de Educación, 2014).

Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizó en Chile, el año 2013, una revisión de los marcos de evaluación docente y su utilización para mejorar los resultados escolares. La entidad, señala que las debilidades que presenta la evaluación del profesorado chileno, se relacionan con el dominio de una función de rendición de cuentas del proceso de evaluación, por sobre la función de desarrollo profesional que tenía originalmente, traduciéndose en bajos niveles de diálogo profesional, retroalimentación y evaluación formativa.

En este contexto, la literatura reciente resalta que una de las principales estrategias para la mejora de la eficacia es el desarrollo profesional de los docentes, en tanto, se desarrolle ligado al centro y a sus necesidades. Según

Barber y Mourshed (2007) destacan que los mejores sistemas educativos del mundo realizaron transformaciones de fondo a los procesos que ocurren en la sala de clases. Ellos afirman que el aula es el espacio adecuado para perfeccionar a los docentes, pues es lo suficientemente pertinente para lograr mayor efectividad.

Sin embargo, en Chile gran parte del perfeccionamiento al profesorado se continúa realizando en las universidades, descontextualizado de la realidad escolar. Además, cabe mencionar que la observación de clases del profesorado están enmarcadas en modelos de evaluación de la docencia que funcionan como dispositivos de control, exigiendo criterios de evaluación del desempeño profesional que son desconocidos por los docentes y a veces no están acordes a las condiciones laborales ni contractuales (Peirano, 2006).

De acuerdo a los antecedentes anteriores, surge la necesidad de acompañar al profesorado en su quehacer de aula y generar espacios que les permitan mejorar su desempeño docente, dejando atrás la supervisión tradicional y esporádica que persigue fines sancionadores y no constituye un aporte significativo al desarrollo profesional de los docentes.

Por lo tanto, la relevancia de este estudio radica en la importancia de las competencias de enseñanza de los docentes y las de liderazgo pedagógico para el logro de aprendizajes en los estudiantes.

Respecto al impacto, este trabajo favorecerá en primer lugar al cuerpo docente del centro, incluyendo a quienes desempeñan funciones directivas, pues tendrán la posibilidad de formarse y desarrollarse profesionalmente en su lugar de trabajo, construyendo comunidades de aprendizaje. En segundo lugar, a los estudiantes, quienes a través de la renovación de las estrategias de enseñanza y evaluación utilizadas en aula podrían lograr mejores aprendizajes. Finalmente, el centro educativo, pues se convertirá en una institución que aprende de sí misma y porque la mejora del desempeño docente busca,

fundamentalmente, la mejora los aprendizajes y, por ende, el logro de las metas institucionales propuestas.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General:**

Elaborar una propuesta de mejora de acompañamiento al aula como estrategia formadora del profesorado en base a un modelo de apoyo y seguimiento que favorezca el desarrollo profesional de los docentes de un liceo técnico profesional de la comuna de Padre las Casas.

### **Objetivos específicos:**

1. Valorar las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo directivo, y la gestión del profesorado de la enseñanza - aprendizaje en el aula.
2. Proponer un modelo de acompañamiento al aula que incorpore los avances investigativos que oriente las propuestas apoyo y seguimiento de la práctica docente.
3. Diseñar un plan de mejora del acompañamiento al aula considerando el modelo de apoyo y seguimiento docente en función de las necesidades detectadas en el liderazgo pedagógico y la enseñanza - aprendizaje en el aula.

## **II. MARCO TEORICO**

La sociedad actual se encuentra en permanente cambio. Esto sin duda ha afectado la labor de los docentes y, por lo tanto, su imagen, valoración y sobre todo, las expectativas que se tienen de su desempeño. Marcelo (2011) señala que esto implica que los profesores desarrollen su trabajo en ambientes poco favorables donde son considerados como los principales responsables de las falencias del sistema educativo.

Al respecto, las actuales líneas de investigación y acción en las escuelas reconocen la mejora como un proceso que combina fundamentalmente una buena enseñanza con un liderazgo centrado en prácticas que aseguren aprendizajes en los estudiantes y desarrollen capacidades en la comunidad educativa para resolver los problemas que se le presentan (Fullan, 2000; Murillo, 2003; Barber y Mourshed, 2008; Murillo y Román, 2008).

Por tanto, para que el profesorado tenga un desempeño profesional satisfactorio, requiere del acompañamiento de líderes pedagógicos cuyos apoyos estén focalizados en brindar una mejor enseñanza y, por ende, en el mejoramiento de las prácticas y del desempeño docente (Elmore, 2010).

### **Liderazgo pedagógico**

El liderazgo y la gestión escolar, constituyen un pilar fundamental para cualquier proceso de mejoramiento en toda comunidad educativa. En efecto, el MINEDUC (2014) reconoce la importancia del liderazgo directivo y técnico pedagógico como un factor principal en el desarrollo de las organizaciones educativas.

En el entendido que la principal función de las instituciones educativas radica en el aprendizaje de los estudiantes, éstas requieren de equipos docentes y directivos que trabajen colaborativamente para responder a este importante desafío, de hecho Barber y Mourshed (2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo

factor interno de las escuelas con mayor relevancia en los logros de aprendizaje, tras la acción docente en el aula.

En este sentido, Elmore (2010) menciona tres características de los líderes que tienen mayor influencia en mejores prácticas pedagógicas. En primer lugar deben focalizar la mejora en el desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes; en segundo lugar distribuir el liderazgo y finalmente, requieren de competencias pedagógicas que le permitan realizar esta labor de manera sistemática. Por tanto, el liderazgo centrado en lo pedagógico o liderazgo para el aprendizaje, demanda que los equipos directivos abandonen el enfoque de gestión administrativa y avancen a otro centrado a logros académicos del estudiantado y resultados del centro educativo, orientando sus prácticas a crear un contexto que permita mejorar el trabajo de los profesores en el aula, ejerciendo un papel transformador y estimulando la colaboración entre los docentes.

De acuerdo a Leithwood y Jantzi (2009) los líderes pedagógicos debieran tener la capacidad de transformar el centro educativo a su cargo, creando visión y metas compartidas por la comunidad, estimulando la capacidad de los docentes a través de apoyo individualizado, generando altas expectativas de desempeño y fomentando la participación de la comunidad en la toma de decisiones de la escuela. De acuerdo a lo anterior, una de las principales labores del líder en la escuela consiste en la búsqueda de estrategias que le permitan asesorar a los docentes en su desempeño.

### **Acompañamiento al aula**

Desde hace algunos años, la formación continua del profesorado ha revelado la necesidad de transitar de enfoques academicistas a otros que pongan en el centro de los procesos de aprendizaje profesional a los docentes, considerando no sólo aspectos técnicos sino además, las condiciones de contexto y emocionalidad. Lo anterior con el propósito de desarrollar competencias que les permitan actuar con asertividad en su labor profesional. De hecho, Barber y Mourshed (2008)

precisan que “apenas un pequeña porción de la capacitación docente tiene lugar en las aulas, el lugar en donde esta sería lo suficientemente precisa y relevante para lograr mayor efectividad” (p. 30). En este sentido, la idea de acompañar a los docentes en el aula surge como una propuesta para brindar apoyo de acuerdo a las necesidades particulares del profesional.

Diversos estudios señalan que el acompañamiento al aula es considerado como una de las estrategias de formación docente que más fortalece el aprendizaje profesional y ayuda a adquirir competencias que favorecen el desempeño, utilizando como medio principal la reflexión guiada, situada en contexto y en un clima de respeto y colaboración (Korthagen, 2010; Rodríguez, 2011; Jiménez, 2012; Salazar y Marqués, 2012).

En este sentido, resulta importante mencionar las experiencias que han desarrollado los países que logran mejores resultados en sus sistemas educativos. Por ejemplo, en Singapur el desarrollo de los profesores de todas las escuelas está a cargo de docentes seniors y expertos; en Inglaterra a los mejores docentes se les asignan menos horas de clases para que acompañen a sus colegas y además existe un programa de entrenamiento específico a cada docente realizado por expertos pertenecientes a una red nacional. Otros estados como Finlandia y Japón, han implementado el sistema de estudio de lecciones basado justamente en la experiencia japonesa para la formación de docentes y la aplicación de sus aprendizajes a la labor de aula (Barber y Mourshed, 2008).

Por su parte, los países de América Latina también han implementado iniciativas relacionadas con el acompañamiento docente. En Perú el Ministerio de Educación (2007) inició un programa de acompañamiento pedagógico a las escuelas rurales, definido como un proceso sistemático y permanente que promueve la reflexión de la práctica en los docentes. En Uruguay se implementó un proyecto de acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo

profesional de los docentes noveles que permite brindar asesoría a los profesores en sus primeras experiencias de inserción laboral.

Otra iniciativa a destacar es la implementada por el Ministerio de Educación de Ecuador (2012) que recoge variados avances de la investigación y propone un sistema de acompañamiento y seguimiento al profesorado, principiante y en ejercicio, mediante la formación de mentores o acompañantes, cuyas funciones principales son las de observar principios y prácticas de enseñanza y retroalimentar éstas para la mejora del desempeño docente.

En Chile, no ha existido una política de inserción a los docentes que inician su carrera profesional. Solo en los últimos años y, a partir de la literatura especializada, se ha tomado consciencia de la necesidad de implementar una política de inserción docente, que permita al nuevo profesorado desempeñarse profesionalmente sin renunciar a sus creencias en la búsqueda de la aceptación profesional. Es así como han surgido en el último tiempo diversas propuestas para acompañar a los docentes noveles en su primer encuentro con el mundo laboral a través de programas de mentoría.

Para Inostroza (2010) la mentoría corresponde a un proceso colaborativo y de análisis reflexivo, cuyo objetivo es provocar cambios en las actuaciones de desempeño profesional teniendo como modelo las competencias que cada uno de los involucrados debe evidenciar. De esta forma aparece la figura de un mentor, quién actúa como un experto crítico que ayuda a la observación y comprensión del proceso de construcción del saber pedagógico y, además, genera espacios para co y auto- pensar las creencias y concepciones que prevalecen en el profesorado.

En relación a lo anterior, Schön (1992) reconoce que los docentes realizan una compleja labor en las salas de clases “implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la



realidad escolar" (p.89). Por lo tanto, la reflexión permite reorientar y mejorar en la práctica los objetivos propuestos y, por consiguiente, el desempeño.

Por su parte, Korthagen (2010) propone un enfoque para la formación de profesores fundamentado en prácticas de reflexión, enfatizando que ésta resulta beneficiosa si se realiza en base a las propias experiencias, considerando los orígenes irracionales del comportamiento (miedos, creencias, esperanzas, necesidades y valores), con una estructura sistemática para la reflexión introducida gradualmente y estimulando la meta-reflexión. "La esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas" (p.98).

Schön (1992) concibe la reflexión como el conocimiento que orienta la acción, de manera que el conocimiento teórico se constituye en un instrumento para los procesos de reflexión, siempre y cuando la teoría se integre de forma significativa, con los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su desempeño. Es decir, el conocimiento descontextualizado no prestará ninguna utilidad para la reflexión respecto de la labor docente y, por lo tanto, se requiere de prácticas que fomenten la regulación de la misma.

En este contexto, el enfoque evaluativo tradicional prescribe que la regulación del aprendizaje debe ser realizado por un experto que identifica aciertos y desaciertos y, toma decisiones al respecto. En cambio, desde un enfoque para el aprendizaje "La evaluación, entendida como autoevaluación y coevaluación, constituye forzosamente el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento" (Sanmartí, 2007, p.23).

Esta forma de concebir la regulación del aprendizaje se ha denominado evaluación formadora y se distingue de la concepción tradicional por cuanto reconoce que solo quien aprende puede corregir sus errores, comprendiendo por qué falla y tomando decisiones al respecto para mejorar. Por lo tanto "la evaluación

se revela como un elemento primordial en el proceso de auto – socio - construcción del conocimiento” (Sanmartí, 2007, p.61)

Por esto, una de las funciones más importantes de un acompañante o mentor pedagógico radica en orientar a los docentes por medio de una adecuada retroalimentación o feedback. La retroalimentación según Polanco-Bueno (1994) “es un proceso de seguimiento a partir de las experiencias y prácticas educativas con el fin de modificarlas, ya que ésta posibilita cambios y modificaciones en las conductas de aprendizaje” (p.16)

Debido a lo anterior y desde una perspectiva socio-constructivista, el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico y complejo en el que intervienen aspectos contextuales, cognitivos, motivacionales y emocionales en permanente interacción. En esta co-construcción del conocimiento resulta necesario reconocer la importancia de las formas y el contexto en el que se producen las instancias de retroalimentación. Además, se requiere entender que su efectividad depende de la calidad de la información que se genera y del modo en que el destinatario la recibe, la interpreta y la utiliza (Paoloni y Rinaudo, 2009).

En una revisión de estudios sobre retroalimentación Garello y Rinaudo (2013) especifican que las características de un proceso que motive al aprendizaje son: que acentúe el esfuerzo y el progreso, que transmita información sobre la calidad del desempeño, marcando fortalezas y debilidades relativas a las prácticas en sí y no a la persona, que sea realizada en privado y no en público, que favorezca procesos de auto-regulación respecto de las estrategias utilizadas para el logro de la meta propuesta, que permita un constante análisis de los objetivos propuestos y que favorezca la toma de conciencia de las propias motivaciones y de lo que implica aprender.

A partir de esta mirada, corresponde señalar que la retroalimentación efectuada a un docente por uno de sus pares es probablemente una de las más

significativas. En efecto para Sanmartí (2007), la corregulación es una de las estrategias que tiene mayor incidencia en la autorregulación de los aprendizajes. No obstante, señala que para lograr una adecuada práctica corregulativa deben existir lineamientos colaborativos y no competitivos en el trabajo, dado que debe primar la idea de la ayuda mutua para el logro de aprendizajes.

Aunque el trabajo colaborativo ha sido definido de diferentes formas, en líneas generales se puede considerar como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas, es decir, se produce una sinergia que permite establecer objetivos compartidos y superar las dificultades de mejor forma a través de espacios de reflexión conjunta (Bugueño y Barros, 2008; MINEDUC 2012; Valdebenito y Durán 2013).

Por su parte Olave y Villarreal (2014) plantean que el trabajo entre pares favorece el logro de aprendizajes, en el entendido que permite compartir diversas ideas y apreciaciones e incluso debatir puntos de vista divergentes. Destacan que “La corregulación es un proceso de relación con los iguales e implica el intercambio de conocimientos y de afectos entre las personas” (p.395). Respecto de lo anterior, resaltan que al ser la corregulación un proceso de relación con los pares, las relaciones afectivas son un factor que ciertamente influye en los resultados del proceso de aprendizaje, particularmente en la autorregulación.

Al respecto Vygotsky (1962) propone que el aprendizaje corresponde no sólo a un proceso de transformación activa del individuo sino además, a una construcción que se realiza primeramente en lo social y que luego da paso a funciones de autorregulación.

El investigador educacional Barry Zimmerman (2002) plantea que corregulación y autorregulación son procesos que pueden producirse con varios

puntos de intersección, es decir, en idénticos momentos. Lo anterior implica que para la consecución de mejores aprendizajes, los individuos deben participar de manera activa en ambos.

De esta forma, la capacidad de aprendizaje está relacionada estrechamente con la habilidad de autorregularlo. Desde nuestro nacimiento y a lo largo de nuestra vida vamos adaptando un estilo propio para ello. Por esta razón, quienes consiguen este propósito son quienes detectan y regulan por sí mismos sus pensamientos, sentimientos y acciones, tanto como sea necesario para incidir en su motivación y aprendizaje (Sanmartí, 2007; Olave y Villarreal 2014).

En este sentido, Santos Guerra (2010) señala que los centros escolares son por sí mismo un elemento de aprendizaje, no solo para los estudiantes sino también para los docentes que en él se desempeñan, así “el profesor aprende si se cuestiona, si se interroga, si admite las evidencias que ofrece la realidad, si dialoga con los compañeros y con los alumnos, si está abierto a recibir nuevas ideas, si está dispuesto a los cambios” (p.187). Esto significa que no sólo los estudiantes consiguen aprendizajes en un centro educativo, sino los docentes puede llegar a constituir una verdadera comunidad de aprendizaje.

Estas comunidades permiten el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, constituyéndose en espacios para la formación, capacitación y acompañamiento entre los docentes del centro, es decir, el aprendizaje profesional es la base fundamental para el desarrollo de la organización y por lo tanto, todo centro educativo debe basar su mejora en el desarrollo de las personas. (Gairín, 1998; Molina, 2003; Vera, 2003).

Cabe destacar que el desarrollo profesional no se logra en un taller, curso, seminario o conversación esporádica sino que se consigue a través de comunidades profesionales de aprendizaje que dialogan y reflexionan permanentemente en el contexto que se desempeñan, es decir, vinculados directamente a su práctica, para lo cual se requieren un ambiente que promueva la

cooperación mutua, el apoyo emocional y el crecimiento personal (Molina, 2003; Santos Guerra, 2010).

De acuerdo a lo anterior, la formación permanente es un excelente medio para la profesionalización de la docencia pues se encuentra ligada estrechamente al desarrollo profesional a través de una actitud de aprendizaje constante. De este modo, formación y desarrollo profesional conforman un binomio irrenunciable para mejorar el desempeño de la profesión educativa (González y Barba, 2014).

### **III. MARCO METODOLÓGICO**

#### **Diseño**

Este trabajo tiene un enfoque cualitativo. Es un estudio de caso, de carácter descriptivo. Se enmarca dentro de la investigación educativa, pues pretende comprender el problema educativo y proponer alternativas de mejora. (Amaya, 2007).

#### **Participantes**

Todos los docentes y directivos de un liceo técnico profesional de la comuna de Padre las Casas conformado por 60 profesionales, 29 mujeres y 31 hombres. Sus edades fluctúan entre 25 y 60 años siendo la edad promedio 52 años.

#### **Técnicas de recogida de información**

Para el logro de los fines propuestos en este estudio se realizó un diagnóstico cuya información fue recolectada por utilizando la técnica de la encuesta, a través de un cuestionario de preguntas cerradas. Éste permite conocer la autoevaluación de los docentes respecto a las prácticas de liderazgo pedagógico y enseñanza para el aprendizaje en el centro.

A continuación se detalla una descripción del instrumento utilizado en el presente estudio y que permite recolectar la información necesaria para la elaboración del plan de mejora del acompañamiento al aula.

### **a. Cuestionario para la Autoevaluación Institucional**

Considerando que, en el marco de la nueva institucionalidad, las escuelas y liceos deben elaborar propuestas de mejoramiento, se requiere que dichos centros realicen una primera etapa de diagnóstico institucional referido a cuatro áreas de gestión: Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos.

Por ello, se utilizó el instrumento para la Autoevaluación de la Gestión Institucional, en el marco de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), requeridos para postular a los recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP). El instrumento completo consta de 88 reactivos o prácticas de gestión distribuidas en cuatro áreas, no obstante, para este estudio se seleccionó y analizó un total de 19, que corresponden a prácticas de liderazgo pedagógico y enseñanza para el aprendizaje, las que a su vez se relacionan con el acompañamiento al aula.

Este diagnóstico institucional describe la calidad de la instalación de las prácticas institucionales y/o pedagógicas y para ello utiliza una escala evaluativa que consta de cuatro valores, del uno (1) al cuatro (4), los que definen el nivel de calidad en que está una práctica.

La Tabla 1 presenta el detalle de cada valor con su respectivo significado:

**Tabla 1**

Escala evaluativa para el análisis de las prácticas de gestión.

Valor	Niveles de calidad de la Práctica
1	Acciones con <b>propósitos difusos</b> e implementadas <b>asistemáticamente</b> .
2	Acciones con <b>propósitos explícitos</b> e implementadas <b>sistemáticamente</b> .
3	Acciones con propósitos explícitos e implementadas sistemáticamente. Incluyen progresión secuencial y <b>orientación a la mejora de resultados</b> .
4	Acciones con propósitos explícitos e implementadas sistemáticamente. Incluyen progresión secuencial, orientación a la mejora de resultados, <b>evaluación y perfeccionamiento de sus procesos</b> .

*Nota:* Extraído de "Guía para el Diagnóstico Institucional". Ministerio de Educación de Chile.

## Procedimiento

1. Selección de los participantes
2. Selección de ítems del Instrumento para la Autoevaluación Institucional.
3. Aplicación del instrumento a los participantes.
4. Procesamiento y análisis de los datos.
5. Diseño del modelo de acompañamiento al aula
6. Diseño del plan de mejora.
7. Conclusiones
8. Discusión de los resultados obtenidos.
9. Elaboración del informe final.



## **IV. RESULTADOS**

Se presentan los resultados de acuerdo al primer específico planteado para posteriormente exponer las propuestas de mejora relacionadas con el tercer y cuarto objetivo de este estudio.

### **Resultados autoevaluación institucional**

A continuación, la Tabla 2 muestra las valoraciones obtenidas en las políticas, procedimientos y prácticas relacionadas con el liderazgo pedagógico de la institución.

**Tabla 2****Valoración institucional prácticas de “Liderazgo pedagógico”**

	<b>Valor centro</b>
El equipo técnico pedagógico propone y acuerda lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas (como métodos de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) y formas de uso de los recursos educativos para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.	<b>1</b>
El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes cuenten con planificaciones de las clases, las que explicitan los objetivos de aprendizaje a tratar, estrategias didácticas propuestas y modo de comprobar el grado de logros del aprendizaje.	<b>2</b>
El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido.	<b>1</b>
El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades.	<b>2</b>
El equipo técnico pedagógico organiza sistemáticamente instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o Prácticas a mejorar.	<b>1</b>
El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión, identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada.	<b>1</b>
El equipo directivo conduce de manera efectiva la gestión pedagógica y formativa del establecimiento: define prioridades, establece ritmo, coordina y delega responsabilidades, afianza lo que está funcionando bien, establece acuerdos, detecta problemas y busca los mecanismos para solucionarlos, entre otros.	<b>2</b>
El equipo directivo promueve y participa en el desarrollo y aprendizaje de los docentes: lidera conversaciones profesionales, promueve desafíos académicos a los docentes, comparte reflexiones e inquietudes pedagógicas, retroalimenta oportuna y constructivamente a los docentes.	<b>2</b>
El equipo directivo gestiona los procesos de cambio y mejora en el establecimiento: orienta a su equipo a la identificación y análisis de las prácticas que requieren modificarse, y evaluarse para implementar las soluciones propuestas.	<b>2</b>
El equipo directivo cuenta con procesos de evaluación y retroalimentación de desempeño docente, orientados a mejorar las prácticas.	<b>1</b>
El equipo directivo cuenta con un procedimiento de diagnóstico de necesidades de perfeccionamiento docente, en base a lo cual diseña e implementa políticas de formación continua y perfeccionamiento profesional conocidas y valoradas por sus profesores.	<b>1</b>

Se observa en primer lugar que hay una baja valoración de las prácticas por parte del equipo docente. Esto sugiere que en general no hay claridad respecto de los propósitos del diseño de la enseñanza, el acompañamiento a los docentes en el aula y la reflexión sobre las prácticas y resultados obtenidos, es decir, el liderazgo del centro no se encuentra focalizado en lo pedagógico.

La Tabla 5 presenta los resultados obtenidos para las prácticas que evidencian el desempeño del profesorado en la sala de clases.

**Tabla 3**

Valoración institucional prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Prácticas	Valor centro
Los profesores comunican claramente lo que esperan que los estudiantes aprendan o consoliden en cada clase y establecen las relaciones entre las actividades realizadas y los objetivos a alcanzar.	2
Los profesores introducen los nuevos conceptos con claridad y rigurosidad conceptual.	2
Los profesores aplican variadas estrategias de enseñanza, por ejemplo, que los estudiantes comparen, clasifiquen, generen analogías y metáforas, resuman, elaboren preguntas, expliquen, modelen conceptos, entre otras.	2
Los docentes incorporan recursos didácticos y tecnológicos en la medida que aportan al aprendizaje y motivación de los estudiantes.	2
Los profesores motivan y promueven que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades y conceptos recién adquiridos en forma graduada, variada y distribuida en el tiempo.	1
Los profesores logran que todos los estudiantes participen de manera activa en clases (que estén atentos, pregunten, lean, discutan, ejecuten tareas, entre otros).	1
Los profesores logran mantener un clima de respeto y aprendizaje en clases. En los casos de interrupciones consiguen volver a captar su atención y retomar el trabajo sin grandes demoras.	2
Los profesores monitorean, retroalimentan, reconocen y refuerzan el trabajo de los estudiantes constantemente y mantienen una actitud de altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.	1

Al considerar las prácticas señaladas en la Tabla 5, se advierte que también en ellas existe falta de sistematicidad y/o no están dirigidas a mejorar procesos ni resultados. Sin obtener puntuación elevada, se percibe que, en promedio, el cuerpo docente tiene una percepción más positiva de su desempeño en la sala de clases en comparación con el trabajo de los equipos directivo y técnico pedagógico en sus funciones de gestión pedagógica. Esto deja en evidencia la falta de procedimientos de evaluación - incluyendo autoevaluación - del desempeño a profesores y profesoras y más aún, la falta de una cultura evaluativa en el centro.

Además, la valoración de las prácticas indica que el establecimiento no gestiona adecuadamente el conocimiento existente en el cuerpo de profesionales estableciendo adecuadas acciones de retroalimentación e intercambio. Tampoco se gestiona el conocimiento no existente, aquel que el equipo profesional no ha conseguido por falta de actualización, tornándose el perfeccionamiento en capacitaciones específicas y aisladas que no tienen significancia para los y las docentes del establecimiento.

Para complementar este diagnóstico se detallan a continuación los resultados obtenidos en el segundo instrumento aplicado y que se relaciona con la valoración de la observación de clases realizada en el centro educativo.

**Tabla 4:**  
**Síntesis de fortalezas y debilidades diagnosticadas**

DEBILIDADES	FORTALEZAS
<p>El director y jefe de UTP se enfocan fundamentalmente en labores administrativas y no ejercen un adecuado liderazgo pedagógico en el establecimiento que promueva la reflexión y mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Es decir, no se implementan adecuadas prácticas de gestión pedagógica como acompañamiento ni observación a los y las docentes en el aula a nivel institucional, lo que impide obtener información sobre el desempeño de estos y gestionar acciones de mejoramiento.</p>	<p>El profesorado es consciente, a partir de la autoevaluación, de las limitaciones que tiene su desempeño profesional lo que sin duda favorecerá el diseño e implementación de acciones de innovación para la mejora.</p>
<p>Una consecuencia del inadecuado liderazgo pedagógico en el centro educativo radica en que el profesorado no posee adecuadas competencias pedagógicas: de planificación, enseñanza y evaluación para el aprendizaje y reflexión pedagógica que favorezcan su desarrollo profesional y el logro de aprendizajes en sus estudiantes.</p>	

## **Modelo de acompañamiento al aula**

A diferencia de lo que se entiende actualmente como acompañamiento al aula, el modelo pedagógico – formativo que de esta propuesta está conformado por prácticas enmarcadas en un ciclo de tres etapas esenciales: antes de la clase, durante la clase y después de la clase. Cada etapa cuenta con estrategias e instrumentos para recoger y analizar información acerca del desempeño docente.

### **Acompañamiento antes de la clase**

Esta etapa del acompañamiento supone la reflexión – evaluación formativa de la planificación de la clase que será acompañada. Ésta debería realizarse en el marco de una entrevista, enfocada fundamentalmente en que el docente analice y entregue fundamentos de la clase que realizará, evidenciando su dominio disciplinar, su competencia en seleccionar y articular contenidos, estrategias y actividades de enseñanza según las características de sus estudiantes.

Para favorecer la reflexión, ésta debe estar guiada por un instrumento de tipo rúbrica analítica, que permite tener una visión más detallada de la competencia de diseño de la enseñanza del docente. Esto porque la rúbrica es un instrumento de evaluación que contribuye a la corregulación y autorregulación del aprendizaje, que apoya la vinculación entre teoría y práctica pues favorece la reflexión sobre el desempeño (Stevens y Levi 2005; Cebrián, Raposo y Accino 2007; Montecinos, Solís, Contreras y Rittershausen, 2009). La elaboración de éste y todos los instrumentos utilizados en esta propuesta debe realizarse en cada centro con los aportes de todos los docentes. Mateo (2006) señala que la premisa esencial de todo sistema evaluativo de la docencia es contar con la participación de ellos en el diseño. Más que una estrategia de gestión, implica el aprovechamiento de un recurso pedagógico fundamental en la generación de cambio y mejora, los procesos de autorregulación individuales y colectivos.

La rúbrica mencionada en el párrafo anterior debe describir el desempeño del profesorado en diseño de la enseñanza con las dimensiones mínimas que sugieren los documentos Estándares para la formación inicial de docentes (MINEDUC, 2001) y Marco para a buena enseñanza (MINEDUC, 2008) y con aquellas complementarias que se relacionan con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada escuela o liceo. A continuación se presenta, una dimensión con los respectivos niveles de desempeño para evaluar la competencia diseño de la enseñanza y que puede servir de referencia para elaborar las de cada centro.

**Tabla 5**

Ejemplo de un criterio de la rúbrica diseño de enseñanza y su descripción de niveles de desempeño.

<b>Competencia Diseño de la enseñanza</b>			
<b>Criterio</b>	<b>Básico</b>	<b>Competente</b>	<b>Destacado</b>
Formula objetivos de aprendizaje de acuerdo al contexto de los estudiantes y en coherencia con el currículum nacional.	Extrae objetivos de aprendizaje del currículum nacional, que abarcan una diversidad de procesos cognitivos; presentando dificultades para explicar su relevancia y pertinencia en el proceso de diseño, atendiendo parcialmente al tiempo disponible.	Organiza objetivos de aprendizaje significativos para los estudiantes, que abarcan una gama de procesos cognitivos, habilidades y actitudes en coherencia con el marco curricular nacional; conoce su función orientadora en el proceso de diseño, y en general logra explicar su relevancia y pertinencia, siendo consciente del tiempo disponible.	Formula objetivos de aprendizaje significativos para los estudiantes, que abarcan una amplia gama de procesos cognitivos, habilidades y actitudes en coherencia con el marco curricular nacional; comprende su función orientadora en el proceso de diseño, y está en condiciones de explicar su relevancia y pertinencia, siendo consciente del tiempo disponible.

Fuente: Extraído de “Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica”, Mellado, M. (2013)

Como resultado de esta etapa pueden surgir ajustes en la planificación de la clase y además se debe acordar la modalidad de acompañamiento que sea más pertinente de acuerdo a las necesidades del profesor y/o los estudiantes. Al respecto Cardemil, Maureira y Zuleta (2010) sugieren la observación no participante y la observación participante. La primera corresponde a la práctica más difundida e implementada en las aulas hasta la fecha, confundiéndola inclusive con el acompañamiento al aula. La observación no participante, por su parte, permite que el acompañante asuma desde el rol de estudiante, para motivar la participación y

fortalecer el rol de ellos, hasta encargarse de apoyar a un grupo específico e incluso compartir la realización de la clase.

Realizados los acuerdos y ajustes relacionados con las prácticas mencionadas anteriormente, se procede a realizar el acompañamiento al docente en la clase que previamente regulada.

### **Durante la clase:**

En esta etapa el momento fundamental es la clase misma y la técnica para recoger información es la observación. Uno de los aspectos que diferencia este acompañamiento pedagógico – formativo de la tradicional supervisión de clases u otros procedimientos definidos como acompañamiento y con fines más bien certificativos o punitivos, es precisamente que la observación está enmarcada dentro del modelo y no es el modelo en sí. Mateo (2006) reconoce que la información recogida de este modo es poco probable conseguirla a través de otra técnica. Por ejemplo la relacionada con el clima del aula, naturaleza y calidad de las interacciones entre estudiantes y profesor entre otras. Al mismo tiempo recoge, de diversos estudios, las limitaciones en la fiabilidad que posee este procedimiento, relacionadas mayoritariamente con el observador.

En virtud de lo anterior Milicic, Rosas, Scharager, García y Godoy (2008) sugieren que durante la clase se realice recolección de información de manera directa, in situ, e indirecta a través de la observación de una filmación del desempeño docente, lo que permitirá, además, que cada educador observe y autoevalúe su desempeño. Dicha observación debe realizarse además focalizada en aquellas dimensiones del desempeño que conciernen a la formación permanente de los docentes y no en los intereses del observador ni en aspectos poco relevantes. Dichos principios deben estar fundados sobre enfoques actuales de enseñanza, aprendizaje y evaluación si se quiere formar a los y las docentes que necesita la actual demanda de educación de calidad.



Entre estos principios deberían estar la contextualización de la enseñanza, el aprendizaje colaborativo, aprendizaje activo o funcional, el uso del error como fuente de aprendizaje, la enseñanza inclusiva, la interdisciplinariedad de la enseñanza, la utilización de estrategias desafiantes para desarrollar el pensamiento, evaluación de los aprendizajes (auténtica, integradora) y todos aquellos que se relacionen con los lineamientos formativos expresados en el PEI del establecimiento.

Otra diferencia de esta propuesta de acompañamiento pedagógico, versus la tradicional observación de clases, tiene que ver con “(...) la posibilidad que se da a la persona que observa, de intervenir en el proceso. El acuerdo previo con el profesorado sobre este aspecto, le permite obtener feedback inmediato en un contexto auténtico de enseñanza” (Jiménez, 2012, p.246). Esto evidentemente ocurrirá según la modalidad de acompañamiento consensuada en la etapa anterior.

Finalizada la clase, el acompañante debe realizar una breve retroalimentación a partir de lo observado, lo que constituye un insumo de heteroevaluación para el docente acompañado. El proceso de reflexión sobre los aspectos observados y la clase acompañada se realiza en la siguiente etapa de este modelo que corresponde a la post lección.

### **Después de la clase**

Para la realización de esta etapa se requiere que el docente previamente autoevalúe su desempeño a través de la observación de la grabación realizada durante la clase (de lo contrario debiera hacerse en este momento), considerando además el registro de heteroevaluación entregado por el acompañante. Para ello debe contar con un instrumento que le permita situar su desempeño y tomar las decisiones para afianzar y/o modificar sus prácticas. El instrumento que mejor calza con esta función formativa y autorreguladora es la rúbrica.

Dicha rúbrica debiera considerar las competencias pedagógicas que se evidencian en el desarrollo de una clase: la implementación de la enseñanza y la evaluación para el aprendizaje. A continuación se presenta un ejemplo de dimensión y niveles de desempeño para ambas competencias y que puede servir de base para construir las del centro educativo.

**Tabla 6:**

Ejemplo de descriptores y niveles de desempeño para rúbrica implementación de la enseñanza y evaluación para el aprendizaje.

<b>Competencia Implementación de la Enseñanza</b>			
<b>Criterio</b>	<b>Básico</b>	<b>Competente</b>	<b>Destacado</b>
Desarrolla el contenido de la clase con rigurosidad conceptual de forma comprensible para los estudiantes.	Desarrolla el contenido de la clase con alguna rigurosidad conceptual, considerando ciertos conceptos claves de la disciplina, utilizando representaciones y secuencias insuficientes, estableciendo relaciones poco pertinentes entre el contenido que enseña y los conocimientos previos de los estudiantes dificultando su comprensión y significatividad.	Desarrolla generalmente el contenido de la clase con rigurosidad conceptual, atendiendo a los conceptos claves de la disciplina; utilizando habitualmente representaciones, organizando secuencias y estableciendo a menudo relaciones lógicas del contenido que enseña con los conocimientos previos de los estudiantes, procurando su comprensión y significatividad para la mayoría de ellos.	Desarrolla siempre el contenido de la clase con rigurosidad conceptual, explicando los conceptos claves de la disciplina, utilizando constantemente variadas representaciones, organizando secuencias y estableciendo permanentemente relaciones lógicas del contenido que enseña con los conocimientos previos del estudiante, favoreciendo su comprensión y significatividad para todos ellos.
<b>Competencia Evaluación para el Aprendizaje</b>			
<b>Criterio</b>	<b>Básico</b>	<b>Competente</b>	<b>Destacado</b>
Diseña estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.	Diseña algunas estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, integrando ocasionalmente actividades desafiantes que responden parcialmente a la complejidad cognitiva de los objetivos propuestos y contenidos que enseña, dificultando el logro de aprendizaje significativo.	Diseña suficientes estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, integrando a menudo actividades desafiantes acordes con la complejidad cognitiva de los objetivos propuestos y contenidos que enseña para el logro de aprendizaje significativo.	Diseña variadas estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, integrando actividades desafiantes acordes con la complejidad cognitiva de los objetivos propuestos y contenidos que enseña para el logro de aprendizaje significativo.

Fuente: Extraído de “Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica”, Mellado, M. (2013)

Hasta aquí se ha señalado una instancia de heteroevaluación y otra de autoevaluación. Para tener una visión más holística del desempeño docente conviene integrar, en la medida de lo posible, la mirada de un profesor par del docente acompañado que realice la coevaluación del desempeño registrado en el video a través de la rúbrica mencionada. Considerando que los instrumentos están diseñados siguiendo principios o competencias transversales al quehacer educativo, si no existen dos profesores o profesoras que enseñen la misma disciplina se puede optar por la participación de otros docentes.

Análogamente al primer momento, éste se debe desarrollar en el marco de una entrevista semiestructurada, en que el acompañante y el docente se reúnen a reflexionar sobre la propuesta de enseñanza implementada. El foco de este análisis son los resultados de la clase realizada, el logro de lo planificado, lo que debió modificarse, lo que no se pudo realizar y fundamentalmente los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.

A continuación, en la Tabla 13, se indican ejemplos de preguntas para orientar la reflexión posterior a la clase

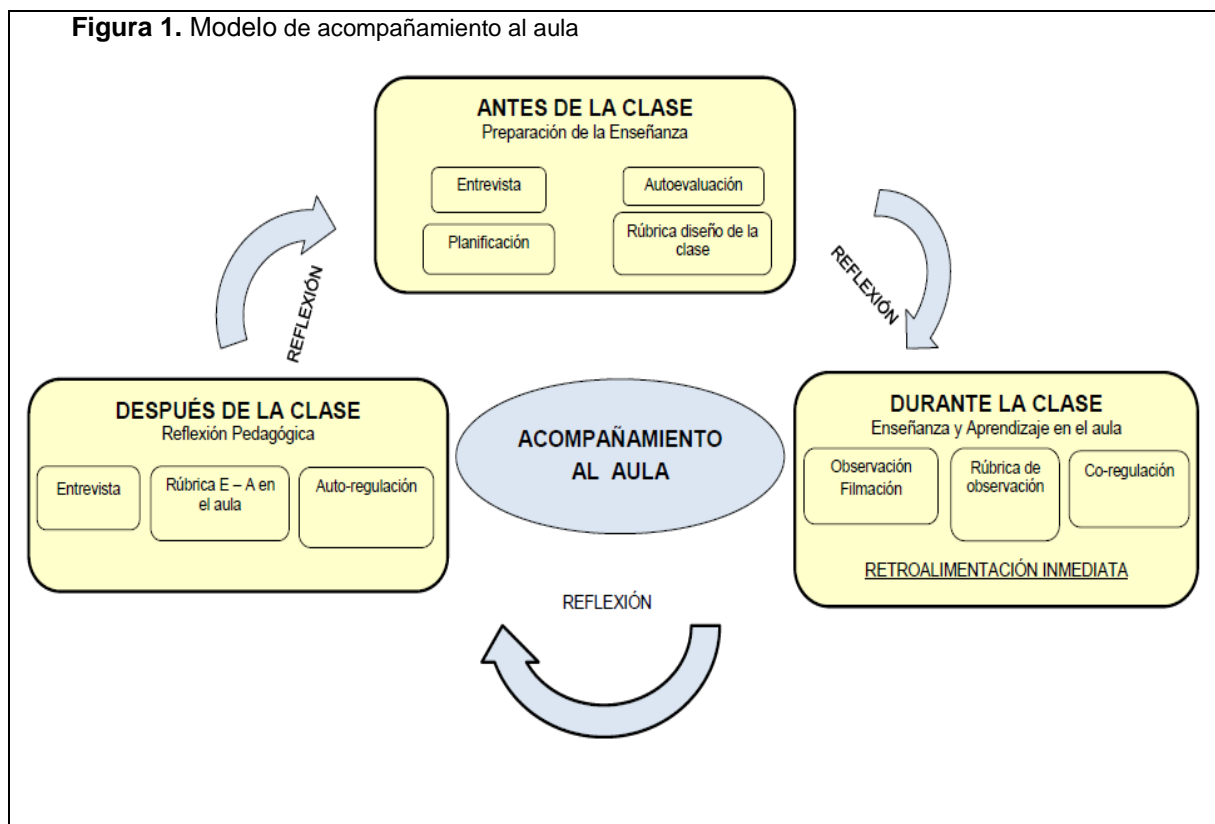
### **Tabla 7**

#### **Ejemplo de preguntas para reflexión después de la clase**

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Teniendo en cuenta el (los) objetivo(s) de aprendizaje considerado(s) en la planificación de su clase ¿Cree que se cumplió (cumplieron)?</li><li>2. ¿Cómo cree usted que resultó su clase?</li><li>3. ¿Qué le cambiaría usted a su clase si tuviera que hacerla de nuevo? ¿Por qué?</li><li>4. ¿Puede usted asegurar que los estudiantes lograron el OA de la clase? ¿Cómo? ¿Qué evidencias tiene del logro del OA?</li><li>5. ¿Las estrategias y actividades de enseñanza utilizadas en la clase fueron pertinentes y efectivas para el aprendizaje significativo?</li></ol> |
|--|

Fuente: Elaboración propia

Los elementos señalados anteriormente configuran un modelo de acompañamiento al aula que considera el desempeño docente en un marco mucho más amplio que la tradicional supervisión de clases. La figura 6, sintetiza lo descrito anteriormente en cada momento del acompañamiento, utilizando como medio fundamental y transversal la reflexión.



### Plan de mejora

El siguiente plan de mejora se origina a partir de las necesidades de los docentes detectadas a partir de los resultados relacionados con el primer objetivo específico del presente estudio. Dicha información fue organizada anteriormente en fortalezas y debilidades lo que facilitó la elaboración del plan.

Dificultades	Objetivos	Acciones mejora	Tiempo	Responsable
Inadecuadas prácticas de liderazgo pedagógico y enseñanza para el aprendizaje.	Reflexionar acerca de la importancia de desarrollar adecuadas prácticas de liderazgo pedagógico y enseñanza en aula para el logro de aprendizajes.	<b>Taller 1:</b> Presentación resultados diagnóstico: Gestión pedagógica, E-A en aula y observación de clases.	2 horas	Equipo Técnico Pedagógico
		<b>Taller 2:</b> Lectura de informe McKinsey (Resumen ejecutivo). Plenario acerca de factores más importantes en el logro de aprendizajes y estrategias de mejora a considerar. (Barber y Mourshed, 2007)	2 horas	Equipo Técnico Pedagógico
Escaso dominio de la competencia de diseño de la enseñanza.	Fortalecer la competencia de diseño de la enseñanza.	<b>Taller 3:</b> Elaboración de rúbrica para evaluación de diseños de enseñanza, en base a las lecturas: - Dominio A del MBE.  - Síntesis de la actualización curricular (jefe técnico).  - Síntesis sobre descripción y elaboración de rúbricas (Ahumada, 2005; Montecinos, 2009; López Carrasco, 2007).	10 horas	Equipo Técnico Pedagógico
		<b>Taller 4:</b> Realizan evaluación formadora (hetero – co – auto) de diseños de enseñanza utilizando la rúbrica elaborada. Elaboran diseños de enseñanza a partir de la regulación realizada. Reflexión conjunta respecto de la mejora en los diseños de enseñanza.	4 horas	Equipo Técnico Pedagógico

Limitada variedad en la aplicación de estrategias de enseñanza para el aprendizaje.	Desarrollar variadas estrategias de enseñanza y evaluación para el aprendizaje.	<p><b>Taller 5:</b> Elaboran rúbrica para regular el desempeño en competencias de enseñanza y evaluación para el aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura dominios B y C (MBE).</li> <li>- Lectura sobre enfoque evaluativo tradicional y evaluación para el aprendizaje. Elaboración de analogía considerando modalidades, funciones y procedimientos de evaluación. (Santos Guerra, 1998; Sanmartí, 2007; Perrenaud, 2006)</li> </ul>	8 horas	Equipo Técnico Pedagógico
		<p><b>Taller 6:</b> Recopilan estrategias de enseñanza y evaluación para el aprendizaje en función del marco curricular. (Pimienta 2008, Anijovich 2009) Elaboran diversas actividades de enseñanza y evaluación para el aprendizaje en función de los OA.</p>	4 horas	Equipo Técnico Pedagógico
		<p><b>Taller 7:</b> Analizan prácticas de enseñanza y evaluación en el aula, a través de la observación de clases y videos, utilizando la rúbrica.</p>	2 horas	Equipo Técnico Pedagógico
		<p><b>Taller 8:</b> Socialización de actividades de enseñanza diseñadas y reflexión en plenario sobre aprendizajes construidos.</p>	2 horas	Equipo Técnico Pedagógico

Limitada reflexión sobre las prácticas pedagógicas.	Fortalecer la práctica reflexiva sobre el desempeño docente en aula.	<p><b>Taller 9:</b> Elaboran rúbrica para evaluar la competencia de reflexión pedagógica. Lectura sobre la relevancia de la reflexión para la transformación de las prácticas pedagógicas. Schön (1998); Imbernon(2007); Korthagen (2010).</p>	6 horas	Equipo Técnico Pedagógico
		<p><b>Taller 10:</b> Realizan evaluación formadora del desempeño reflexivo utilizando la rúbrica elaborada. Plenario sobre la importancia y utilidad de la reflexión en cada ámbito del desempeño docente a partir de preguntas.</p>	2 horas	Equipo Técnico Pedagógico

## **V. CONCLUSIONES**

En relación al primer objetivo y en función de los resultados, se puede concluir que los equipos directivos y docentes centran su actuar en tareas de carácter administrativo o de rendición de cuentas, sin considerar que las competencias del profesorado y las de liderazgo pedagógico de un centro son fundamentales para el logro de aprendizajes de los y las estudiantes. Por lo anterior, existe debilidad en la conducción y liderazgo para la mejora dejando de lado la movilización del saber pedagógico existente y el apoyo al desempeño docente.

Respecto del segundo objetivo se puede inferir que el acompañamiento al aula es una potente estrategia para la formación del profesorado, otorgando la posibilidad de mejorar desde contextos auténticos de desempeño. Para ello es necesario superar la concepción tradicional de supervisión o dispositivo de control y concebirle como un proceso participativo desde su diseño y otorgándole un carácter formador para el desarrollo profesional docente, mediado fundamentalmente por la reflexión y la retroalimentación sobre las prácticas docentes.

Considerando los resultados y respecto del tercer objetivo se puede concluir que resulta conveniente realizar procesos de mejora al interior de los centros, de manera que estos se transformen en el espacio ideal para el desarrollo docente. De esta manera, la conformación de comunidades de aprendizaje para la búsqueda e implementación de estrategias que permitan actualizar los marcos de referencia y actuación docente favorecerá, además, el fortalecimiento de las competencias de liderazgo pedagógico de los equipos directivos.



## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaya, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Secretaría General Técnica, CIDE.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor Escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2).
- Ausubel, D. (1980). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. México: Trillas.
- Barber, M. y Mourshed, M.(2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: Mckinsey & Company.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación.*, 79 - 106.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33.
- Bugueño, X. B. (junio de 2008). Formación de equipos de trabajo colaborativo. Chile: Valoras UC.
- Campos, F. B. (2014). Formación de Directores de Excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 53(2), 91-111.
- Cebrian, M., Raposo, M. y Accino, J. (2007). *E-portafolio en el prácticum: un modelo de rúbrica*, Comunicación y Pedagogía: 218,8-13.
- Cleary, T. y Zimmerman, B. (2012). Assessing Self- Regulation as a Cyclical, Context-Specific Phenomenon: Overview and Analysis of SLR Microanalytic Protocols. *Education Research International*.
- De Federíco, F. (2002). Un modelo de supervisión escolar democrático y centrado en lo pedagógico: la supervisión ampliada. *Congreso de innovaciones educativas REDUC 2002*. Prov. Santa Cruz.
- Duk, C. y. (2014). La Co- enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. *Revista Latinoamerica de Educación Inclusiva* , 11-13.

- Durán, D. y. Giné, C.(2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.
- Fullan, M. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gairín, J. (1998). *Estadios de Desarrollo Organizativo: De la organización como estructura a la organización que aprende* . Granada: Editorial Universitario, Granada.
- Garello, M. y. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios . *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 131-147.
- González, G. y. (2014). Formación Permanente y Desarrollo de la Identidad Reflexiva del Profesorado desde las Perspectivas Grupal e Individual. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.*, 18(1), 397-412.
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir: El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152.
- Inostroza, G. (2010). Formación de Mentores para la Inducción del Profesorado Principiante. Mirada caleidoscópica a los Programas de Mentoría: 2006 al 2009. En I. Boerr, *Acompañar los primeros pasos de los docentes* (págs. 31 - 45). Santillana.
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado:Una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.*, 16(1), 238-252.

- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado . *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83 - 101.
- Labra, P. M. (2005). La investigación acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos XXXI*(2), 137-143.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (febrero de 2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Participación Educativa*(16), 49-68.
- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Lima: Alfaomega.
- Mellado, M. (Enero de 2014). Competencias docentes para un liderazgo pedagógico. Ponencia presentada en I Congreso Internacional de Gestión Escolar. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Milicic, N. R. (2008). Diseño, construcción y evaluación de una pauta de observación de videos para evaluar calidad del desempeño docente. *Psykhé*, 17(2), 79-90.
- MINEDUC. (2001). *Estándares de desempeño para la formación inicial docente*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- MINEDUC. (2014). *Orientaciones para la suscripción de convenios de desempeño colectivo*. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2014b). *Síntesis de resultados SIMCE II Medio 2013*. Santiago, Chile.
- MinEduc (2012). *Guía del Instructor. Apoyo y seguimiento en aula a docentes. Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal*. Quito, Ecuador.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación* (337), 235 - 250.

- Montecinos, C., Solís, M., Contreras, I. y Rittershaussen, S. (2009) *Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Montt, P. (2011). “¿Por qué y para qué la evaluación docente en América Latina?” *Elementos constitutivos de esta política pública, experiencias comparadas*. Buenos Aires.
- Murillo, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Murillo, F. (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Murillo, F. K. (2014). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 169-186.
- Olave, I. y. (2014). El proceso de correulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 377-399.
- Paoloni, P. y. (junio de 2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XI(31).
- Perú, M. d. (2014). *Programa de Educación "Logros de aprendizajes de los estudiantes de educación básica regular - (PELA 2013-2016)*. Lima.
- Pont, B. N. (2008). *Mejorar el liderazgo Escolar* (Vol. 1: Política y Práctica). OCDE.
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 253-267.
- Sánchez, L. y. (2011). Aproximación conceptual al proceso de realimentación en la educación virtual. (F. U. Colombia, Ed.) *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(34), 8-34.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: España.

- Santiago, P. e. (2013). *Teacher Evaluation in Chile 2013, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing.
- Santos Guerra, M. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175-200.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stevens, D. & Levi., A. (2005). Introducción a las rúbricas: una herramienta de evaluación para ahorrar tiempo de calificación, Transmitir retroalimentación efectiva, y promover el aprendizaje de los estudiantes. Recuperado de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num1/Riee\\_6,1.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num1/Riee_6,1.pdf)
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América latina y el caribe: Hacia la educación de calidad para todos el 2015*. Santiago: Ediciones del Imbunche Ltda.
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa Formación de Profesores*, 52(2), 154-176.
- Vera, R. (2003). *Comunidades de aprendizaje - Entre profesionales para hacer más efectiva las prácticas de primera línea*. Santiago.
- Vezub, L. y Aillaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles: Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes en Uruguay*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: The MLT Press.
- Waisbluth, M. (2010). *La educación en Chile*. Santiago: Colicheuque.
- Weistein, J. (2009). Presentación de Fundación Chile. En K. Leithwood, *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (págs. 6-7). Santiago: Área Educación Fundación Chile.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.