



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar.



Ministerio de Educación
Plan de Formación
Directores de Excelencia.

**Diagnóstico y Diseño de un Instrumento de Acompañamiento Docente al Aula entre
Pares como una Oportunidad de Mejora.**

**Actividad Formativa Equivalente presentada para optar al grado de Magister en
Gestión Escolar.**

Realizado por
Rosa Edith Barría Negue.

Temuco, 2015



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar.



Ministerio de Educación
Plan de Formación
Directores de Excelencia.

Diagnóstico y Diseño de un Instrumento de Acompañamiento Docente al Aula entre Pares como una Oportunidad de Mejora.

Actividad Formativa Equivalente presentada para optar al grado de Magister en Gestión Escolar.

Realizado por
Rosa Edith Barría Negue.

Profesor Tutor
Segundo Sepúlveda Silva

Temuco, 2015

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo a mi querida madre Rosa Negue; sé que desde el cielo me está apoyando en cada nueva aventura que emprendo, con ese empuje, optimismo y valores que nos inculcó desde pequeños.

A mi amada familia, Karina, mi Marquitos José y en especial a mi querido esposo Marcos Oyarzún, por su incondicional apoyo, paciencia y ternura, por esos cafés dulces en mi cama; hoy se ven gratificados.

A mi querido padre Don José Albino Barría, que tantas tardes quedó esperando mi visita que no llegó, por darle prioridad a mi crecimiento profesional, hoy quiero compartir este logro contigo, te quiero papá.

*La educación no cambia al mundo,
Cambia a las personas que van a cambiar el mundo (Paulo Freire).*

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias primeramente, a Dios por darme la fortaleza y energía para continuar, cuando ya sentía que mi cuerpo y mi cabeza, no podían más; a mis hijos, por su espera y en especial a Marcos, mi esposo que, durante todo este período, tuvo la paciencia para soportar mi mal humor, las rabietas, la falta de tiempo, las interminables noches dedicadas a la lectura y el trabajo, los días de abandono, en esos largos fines de semana, donde esperabas detrás de la reja, que bajara del bus; con fuego y sopita caliente, en casita; porque él sabe que el frío me desmorona, por su comprensión y apoyo cuando ya no quería seguir; diciendo "ya te queda poco", simplemente gracias.

También quisiera agradecer a todos y cada uno de mis profesores, por su empuje, comprensión y cariño; en especial a María Elena Mellado, Segundo Sepúlveda y Vanessa Valdebenito; pues quiero que sepan, que esta meta que hoy termino, se hizo posible gracias a sus palabras de cariño, apoyo y por sobre todo sus enseñanzas.

Agradecer, el cariño de todos mis compañeros, grandes personas todos, en especial a aquellos los cuales estuvieron siempre con sus palabras de apoyo, chistes y por sobre todo cariño, Alberto Salinas, Ximena Sepúlveda, Christian Leyton, Odet Rivera, Cristian Sáenz, Hernán Parra, que Dios los bendiga siempre.

PRESENTACIÓN

El presente estudio, se realizó en el contexto de la Actividad Formativa Equivalente, para optar al grado académico de Magister en Gestión Escolar, impartido por la Universidad Católica de Temuco, con el patrocinio del Ministerio de Educación de Chile; el cual diagnostica, diseña y evalúa un plan de acompañamiento pedagógico entre pares, en un centro educativo de la comuna de Quellón; región de Los Lagos.

Su principal característica es que pretende ser una contribución a la gestión pedagógica que realizan los equipos directivos. Al respecto cabe señalar que este trabajo es de carácter eminentemente práctico, el cual se intenta sistematizar a través de un instrumento de acompañamiento al aula entre pares diseñado por el propio cuerpo docente, del establecimiento.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico, se diseña un plan de mejora que consiste en diseñar un instrumento de acompañamiento pedagógico, en donde los criterios se definieron, a partir de la reflexión, lectura del MBE y el cuestionamiento de la propia práctica pedagógica, luego se llevó a juicio de expertos. Posteriormente se realizaron los cambios sugeridos y se comenzó aplicar, para iniciar una co-reflexión y retroalimentación entre pares, de modo que se logre una co-regulación a través del intercambio de experiencias entre profesionales.

Es importante señalar que este producto está en estudio y procesos de mejoramiento, ya que a través de la reflexión, y el juicio de expertos se realizaran las mejoras, para sistematizar el proceso de acompañamiento en aula entre pares y con ello mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2 - 7
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8 - 16
1.1 Contexto	17
1.2 Justificación del estudio	17- 18
II. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	19
2.1. OBJETIVO GENERAL	19
2.2. OBJETIVO ESPECÍFICO	19
III. MARCO TEÓRICO	20 - 38
3.1. Gestión y liderazgo centrado en lo pedagógico	21
3.2. El acompañamiento pedagógico como estrategia de mejoramiento.....	22 -27
3.3. Acompañamiento docente al aula	28 - 30
3.4. De la supervisión al acompañamiento	31
3.5. Tipos de acompañantes y el rol del acompañante	32 - 33
3.6. Principios del acompañamiento	34 - 38
IV. MARCO METODOLÓGICO	39 - 45
4.1. Tipo de investigación	39
4.2. Población participante	39
4.3. Técnica e instrumentos de recogidas de datos	40
4.4. Tipo de análisis y procedimiento	41 - 45
V. ANÁLISIS DE RESULTADOS	46 - 52
5.1. Resultados del pre test sobre la valoración docente del acompañamiento al aula por dimensiones	46 - 49
5.2. Diseño del Plan de mejora del acompañamiento al aula entre pares	50
5.3. Resultados del post test sobre el acompañamiento al aula ejecutado en el centro educativo	50 - 52
VI. CONCLUSIONES	53 - 56
6.1. Proyecciones investigativas	55 - 56

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57 - 64
VIII. ANEXOS	65 -

RESUMEN

El presente trabajo es una investigación aplicada a una escuela de la Región de los Lagos. La característica de esta Actividad Formativa Equivalente, es que con ella me permite optar al grado de Magíster en Gestión Escolar. Al respecto, cabe señalar que esta investigación es de carácter eminentemente práctico, el cual se intenta sistematizar a través de este documento.

En resumen, el objetivo de la investigación fue diagnosticar, generar reflexión y diseñar un instrumento de evaluación profesional centrado en el acompañamiento pedagógico, para un centro escolar de la Región de Los Lagos. Las categorías fueron: monitoreo pedagógico, desarrollo profesional y satisfacción docente.

La muestra de la investigación estuvo conformada por parte del equipo directivo y los docentes de la escuela, donde se les consultó sobre el tema, para luego, realizar el diagnóstico y posterior determinación del sistema de acompañamiento pedagógico idóneo para la institución.

INTRODUCCIÓN

La palabra acompañar según la (RAE) normalmente es empleada para expresar que se está con la compañía de alguien, o que en su defecto, se está yendo en compañía de una persona. Es una palabra que evoca la sensación de estar cerca, de apoyar, gestionar y canalizar las necesidades y dificultades del acompañado, además de potencializar sus habilidades y destrezas en beneficio del proceso pedagógico. Esto plantea la tarea estar, observar, describir, socializar, apoyar y gerenciar procesos para el desarrollo de la práctica del acompañado Mora, (2013).

El acompañamiento docente es una estrategia para colaborar con el profesor en el proceso de enseñanza. Principalmente, se trata de identificar las debilidades, carencias y fortalezas que se observan en las prácticas pedagógicas y trabajar para superar las dificultades y de esta manera realizar mejores clases. El acompañamiento pedagógico supone retos y compromisos; pasa a constituirse en un proceso, no en una acción de un momento dentro de la escuela, debe construir, orientar y generar junto al docente la reflexión sobre su práctica pedagógica y la coherencia de la misma con el ser humano que se pretende formar.

Bandura, (1965) demostró que la gente puede aprender una conducta sin recibir reforzamiento por ello. Lo que hoy se conoce como la "Teoría del Aprendizaje Social"; llamada también Teoría Cognoscitiva Social, para ello se basó en dos supuestos: La conducta humana y el aprendizaje es asociativo - simbólico. Proceso mediante el cual la conducta se modifica como resultado de observar, escuchar o leer sobre la conducta de un modelo. Este modelo debe ser valorado, positivamente por el observador en cuanto a status y prestigio; por ello es tan importante que el docente acompañado se sienta en confianza, para que el aprendizaje se produzca.

Según Araujo Salinas, (2003) un Plan de Asesoría y Acompañamiento Pedagógico debe estar orientado al desarrollo de capacidades en los docentes a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la reflexión sobre su práctica pedagógica y de gestión.

Del mismo modo (Dra. Román Brito MsC y Dra. Dous Debés, 2014); dicen que el acompañamiento pedagógico es un procesos de intercambio de experiencias y conocimientos mediante el cual un docente experimentado (docente acompañante) enseña, aconseja, guía y ayuda a un docente novel (docente acompañado), en una relación horizontal de uno en uno, utilizando un conjunto de estrategias y procedimientos orientados al perfeccionamiento de la práctica pedagógica que se produce a través de la observación, valorando el trabajo en el aula y la reflexión conjunta, con la predisposición de crecer juntos, para mejorar el desempeño docente para alcanzar mejores resultados.

En esta línea, el acompañamiento pedagógico responde a uno de los desafíos del sistema educativo actual Raczynski y Muñoz,(2005) y este no es otro que la necesidad de mejorar la calidad de éste. Para ello es fundamental realizar acciones que logren entre sí, con eficacia y equidad, el análisis y mejora de la gestión en el desarrollo profesional docente.

Según las investigaciones para que los docentes puedan perfeccionar sus prácticas requieren: tener acceso a amplias acciones de perfeccionamiento docente; comprender cuáles son las principales fortalezas y dificultades de su propia práctica; lograr un entendimiento específico de las mejores prácticas educativas; sentirse motivados a realizar las mejoras que requieren; y experimentar un sentido de propósito compartido. En cuanto a las acciones de perfeccionamiento docente más eficaces, sin duda se encuentran aquellas con un fuerte énfasis en el ejercicio práctico, realizadas en terreno, y bajo la supervisión de mentores expertos (Barber y Mourshed, 2007).

Otra de las acciones que tienen gran impacto es el liderazgo escolar mencionado por los docentes como la segunda influencia en el aprendizaje, solo antecedida por el efecto de la instrucción en el aula. Se ha observado que un buen directivo, más que centrarse en la administración escolar debiera centrarse, ante todo, en ser un líder instruccional; esto es, un excelente educador y entrenador de docentes Barber y Mourshed, (2007). Particularmente en Chile, los resultados de las evaluaciones estandarizadas arrojan cifras un tanto desalentadoras, Como ejemplo en el caso de la prueba SIMCE aplicado a cuarto básico no registró variación entre 2013 y 2014, y el puntaje promedio se mantuvo en 256 puntos, mientras que en sexto básico el resultado es fluctuante entre 250 a 249. En tanto, la prueba de Comprensión de Lectura anotó en segundo básico un alza de un punto (254 a 255), mientras que en sexto bajó 10 puntos (250 a 240) en comparación con 2013, aunque, de acuerdo a la Agencia de la Calidad, este resultado no es plenamente comparable, pues entre ambas mediciones se efectuaron cambios curriculares y en el test se incluyó una parte escrita. En cambio la prueba de Historia, Geografía y Ciencias Sociales aplicada a los alumnos de cuarto básico tuvo un promedio de 255 puntos (con un alza de cinco puntos desde el año 2008) y la de Ciencias Naturales para sexto básico (que se realizó por primera vez) promedió 250 puntos (SIMCE, 2015).

Ahora si revisamos los resultados de la PSU, (DEMRE, 2015) considerando las pruebas obligatorias de lenguaje y matemática los establecimientos privados pagados obtuvieron un promedio de 599 puntos, seguidos a muchas distancias por los colegios particulares subvencionados con 501 puntos, los liceos municipales con 468 puntos de promedio. Por su parte los colegios técnico profesionales con 444 puntos de promedio en lenguaje y matemática. Las cifras por regiones son: la región Metropolitana con, 173, seguida de la del Bío-bío con 19 y la de la Araucanía con 11. Las regiones de Valparaíso, Coquimbo y de Los Lagos destacaron con 9 puntajes nacionales cada una.

La distribución de puntajes máximos en el resto del país fue la siguiente: 2 en Arica y Parinacóta, 4 en Antofagasta, 1 en Atacama, 8 en Libertador Bernardo

O'Higgins, 7 en Maule y 1 en la Región de los Ríos. En Tarapacá, Aysén y Magallanes no se registraron puntajes nacionales.

Según destacó el secretario ejecutivo de la Agencia de la calidad, Carlos Henríquez, para Cooperativa.cl, (2014), los resultados de la prueba SIMCE, muestra que en los últimos 10 años; los puntajes subieron y luego se estancaron si se comparan los años 2013 - 2014; además la prueba muestra que cuando se compara los resultados por grupo socioeconómico, no existe diferencia significativa entre establecimientos de distinta dependencia. Sin embargo en los niveles socioeconómicos más altos redundan en diferencias de hasta 76 puntos entre los estudiantes.

El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, el año 2014 también midió indicadores de desarrollo personal y social [OIC] de los estudiantes, como clima escolar, motivación académica, vida saludable y participación ciudadana; que se asocian con mejores resultados de aprendizaje; esta medición arrojó diferencias de hasta 42 puntos entre un colegio donde hay un buen ambiente y otro en el que sucede lo contrario.

Los resultados de estas dos pruebas estandarizadas de las nueve que se aplican en Chile, nos muestran sin lugar a duda la necesidad de terminar la selección en la educación, como establece uno de los proyectos de la reforma a la educación actualmente en trámite en el congreso. Si bien las pruebas estandarizadas en Chile han recibido diversas críticas desde distintos sectores, nuestro sistema educativo sigue otorgándoles una importancia central en la promoción de la equidad y calidad. "El hecho es que un 43% de los jóvenes más pobres no alcanza el puntaje mínimo para postular [PSU]; mientras esto le ocurre sólo al 5% de los jóvenes de las familias más adineradas". Las pruebas estandarizadas, se han diversificado indiscriminadamente, la utilización del SIMCE, por su característica polimórfica, es la única medición censal que posee el Ministerio de Educación, que se sustenta en el paradigma de la verdad incontrarrestable de los números y estadísticas Mistral, (2009).

De acuerdo a los niveles y estándares de calidad esperados en los aprendizajes de los niños y niñas Raczynski y Muñoz, (2005). En este sentido, se entiende casi de forma natural que existe una relación entre éxito escolar con un adecuado quehacer pedagógico en el aula. En este contexto, las políticas educacionales han introducido entre una de sus prioridades el acompañamiento al aula como alternativa real capaz de mejorar la calidad de las prácticas docentes. Para ello se requiere implementar programas de acompañamiento que se incorporen en los PME, transformándose en verdaderas instancias de autoperfeccionamiento, desarrolladas, sistemáticas y organizadamente en todos los establecimientos educacionales Salazar y De la Luz Marquéz, (2012).

Este concepto define la línea de acción teórico - práctico que se propone con la búsqueda y/o delineación de un modelo de acompañamiento pedagógico para el centro educativo. De esta manera que las visitas y observaciones en el aula deben ser técnicas para posibilitar el crecimiento personal y profesional del equipo docente, para reflexionar y analizar la práctica educativa desde una visión de mejora continua. Según Sanmarti, (2007); la evaluación debe ser constante, pues es una instancia generadora de conocimiento en toda institución escolar.

Tanto los que enseñan como los que aprenden, necesitan obtener información, que les permita apreciar el trabajo realizado y los procedimientos efectuados, para de esa manera adoptar los cambios que propicien la mejora escolar. Pues la formación y el desarrollo profesional continuo y sistemático de los docentes se ubica cada vez más como tema central en la agenda de las políticas educativas. Esto se observa en el aumento en el número de investigaciones especializadas que se publican y de documentos internacionales de diversos organismos (PREAL, 2001); además de la (OCDE, 2005); que consideran fundamental fortalecer la formación y el trabajo de los docentes.

Una herramienta para alcanzar lo anteriormente dicho debiera ser; el poder gestionar, generar e implementar sistemas de acompañamiento dentro de los centros

educativos, con capacidad de construir, orientar y producir junto al docente la reflexión o introspección sobre sus prácticas pedagógicas y la coherencia de la misma con el tipo de persona que pretende formar el colegio declarado en su PEI. Concretamente, delinear y/o determinar el modelo de acompañamiento pedagógico para el centro educativo y este instrumento debe ser construido y validado por todos los docentes, donde el liderazgo pedagógico del director, propicie estos cambios a nivel de institución, esta acción debe sistematizarse y no lo que opera hoy: una simple acción del momento; sino debe tener como propósito fundamental la mejora de los aprendizajes y ese acompañar al docente en su crecimiento como persona y profesional capaz de reflexionar sobre su praxis.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.Contexto

Murillo y Román, (2007) sostienen que si bien la gran mayoría de los sistemas educativos de América Latina han desarrollado importantes avances en sus propuestas para diseñar una evaluación docente orientada al desarrollo profesional, éstas aún son motivo de análisis y discusión. Uno de los aspectos a considerar según los autores, radica en que la evaluación del desempeño se focaliza principalmente en docentes que trabajan en centros educativos de carácter público o estatal. Mientras que las escuelas privadas suelen tener regulaciones muy particulares en lo que respecta a los medios de evaluación de los docentes, por lo que es posible deducir que no existen criterios uniformes, consensuados ni compartidos en los distintos sistemas.

En los países Latinoamericanos, la supervisión escolar ha sido el mecanismo tradicional de evaluación del profesorado y en la de observación de clases. Para Robalino , Körner, y Murillo, (2006), éstas evaluaciones poseen criterios tan diversos que han sido asociados al control, vigilancia y sanción, generando una fuerte resistencia en el profesorado.

Por su parte, Mateo, (2006) concuerda en que la evaluación del desempeño docente, en distintos países, ha sido un ámbito tradicionalmente conflictivo con una gran inconsecuencia, además de problemas de tipo conceptuales, que parten por la dificultad de definir los criterios de calidad del desempeño docente; técnico-metodológicos, relativos a las limitaciones de los instrumentos de obtención de información que tiene relación con la necesidad de la generar una cultura de evaluación para la mejora.

Con la finalidad de superar este panorama conflictivo, en los últimos años se ha extendido en América Latina, el desarrollo de sistemas de evaluación del desempeño docente como instrumento para impulsar una mejora de la calidad de la docencia. Bajo esta lógica, Murillo (2007) destaca que cada vez un mayor número de centros educativos

optan por sistemas de autoevaluación, ligados frecuentemente a procesos de evaluación interna, siendo ésta una estrategia eficaz para lograr mejorar el desempeño docente. Del mismo modo, concluye que los sistemas de evaluación impuestos no han logrado alcanzar el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y destaca en que la puesta en marcha de un sistema de evaluación del desempeño docente debería estar siempre precedida de un profundo debate y sólo ser implementado cuando haya una aceptación de toda la comunidad educativa, y especialmente de los docentes.

En Chile, a partir de los años 90 se implementa una reforma educacional que se basa en el desarrollo de programas de mejoramiento e innovación pedagógica, la optimización de las condiciones de trabajo de los docentes, la implementación de una reforma curricular para todos los niveles educativos y la extensión de la jornada escolar completa [JEC]. En este contexto, el Ministerio de Educación (MINEDUC), implementa tres programas cuyo objetivo es evaluar individualmente a los docentes, los cuales son:

Sistema de evaluación docente: este programa se implementa a partir del año 2003 para los docentes que trabajan en establecimientos municipales, quienes deben someterse obligatoriamente a esta evaluación, que consta de una pauta de autoevaluación, un portafolio con planificación de 8 horas de clase, más la reflexión de sus práctica y por último una clase filmada de 40 minutos; esta se realiza cada 4 años. En este caso, los instrumentos de evaluación son una pauta de autoevaluación, un portafolio con un conjunto de evidencias de clases, la entrevista de un evaluador par, e informes de referencia de terceros (Director y Jefe Técnico).

Los docentes que resultan con una evaluación satisfactoria (competente y destacada) no reciben ningún tipo de beneficios, pero son invitados a continuar el proceso de certificación a través del programa Asignación variable de Desempeño Individual (AVDI). Los docentes que dan cuenta de un resultado insatisfactorio deben seguir siendo evaluados al año siguiente. Si un docente presenta un resultado insatisfactorio en tres mediciones seguidas deja de pertenecer a la planta docente municipal.

Asignación variable de desempeño individual (AVDI): Este es un programa voluntario, al cual pueden postular los docentes, de centros educativos municipales y particulares subvencionados que hayan tenido una evaluación satisfactoria en el sistema de evaluación. Los postulantes deben rendir la prueba de conocimiento disciplinario y pedagógico.

Desde la década de los noventa en adelante en Chile, se ha venido desarrollando varios programas conducentes a mejorar la calidad de la educación y el Estado como asegurador del sistema educativo ha establecido varios cuerpos legales que le permitan certificar el logro de este objetivo. Entre ellos destacan los nuevos cuerpos legales: Ley General de Educación (Ley N° 20.370); Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la educación Parvularia, básica, media y su fiscalización (Ley N° 20.529); estableciendo una Subvención Escolar Preferencial (SEP) entregada a los establecimientos que atiendan estudiantes definidos como prioritario (Ley N° 20.248), y un Sistema de Evaluación del Desempeño Docente (Ley N° 19.961).

En este sentido, los esfuerzos por perfeccionar la acción docente en el aula se ha centrado principalmente en el programa de evaluación del desempeño y es llevado a cabo por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), en este contexto, el ministerio de educación (MINEDUC), implementa tres programas cuyo objetivo es evaluar individualmente a los docentes, los cuales son:
Sistema de evaluación docente: este programa se implementa a partir del año 2003 para los docentes que trabajan en establecimientos públicos o municipales (reciben aporte estatal en su totalidad), quienes deben someterse obligatoriamente a esta evaluación, en la cual los docentes se evalúan cada 4 años.

Otro de los programas es Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI), que reporta beneficios económicos, es voluntario, para aquellos docentes evaluados como destacados o competentes. Sin embargo los docentes que obtienen un resultado básico o insatisfactorio no optan a este beneficio y además deben ser evaluados

al segundo año en el primer caso y al año siguiente en los que resultaren insatisfactorios. Si un docente presenta un resultado insatisfactorio en tres mediciones seguidas pierde su planta docente municipal.

Los postulantes deben rendir la prueba de conocimiento disciplinario y pedagógico, que le dará acceso a un 25% en caso de salir destacado o un 15% en el caso de los evaluados competentes y un 5% que es el último tramo, también para los evaluados competentes lo que acrecienta su renta según su desempeño por 4 años.

El otro programa es la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), este es un programa que se inicia el año 2012, es de carácter voluntario para todos los docentes que trabajan en establecimientos que reciben aporte estatal. La evaluación se realiza a través del desarrollo de un portafolio y la aplicación de una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos. En el portafolio los docentes deben presentar evidencia estandarizada de planificaciones de clases, estrategias de evaluación de estudiantes y una reflexión pedagógica, sobre sus clases y en especial de una en particular, además de la clase filmada. Los docentes certificados por el programa AEP, además de acceder a beneficios económicos, son certificados e invitados a participar en la red de maestros de maestros.

Según el contexto anterior, acerca de los programas implementados por el CPEIP ente dependiente del MINEDUC y encargado del programa de evaluación del desempeño docente, publicó los resultados alcanzados por los participantes del año 2014 y en el destaca que un 99,4 % de los docentes autoevaluó sus prácticas pedagógicas en el nivel de desempeño destacado. Herramienta que a juicio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] considera que es deficiente para una evaluación de alto impacto, por cuanto no entrega mayor información para identificar un buen desempeño ya que según los resultados los docentes se muestran poco autocrítico, motivados principalmente por obtener una mayor puntuación en su proceso de evaluación.

Según el CPEIP (2014), el instrumento que obtiene la evaluación más baja en el proceso de la evaluación de los docentes del país, dice relación con el portafolio. Cabe destacar que esto corresponde a la reflexión que hacen los docentes a partir de los resultados obtenidos en la clase. En esta línea, la OCDE (2013) menciona como una debilidad del sistema de evaluación docente en Chile, que no existen vínculos claros entre los estándares de la práctica y el instrumento usado para evaluar el conocimiento docente, además de considerar que esta evaluación no estimula al nivel deseado la reflexión de la propia praxis, por cuanto la autoevaluación no es auténtica, la preparación de los portafolios se realiza con baja supervisión y poco apoyo, ya que se genera escasa interacción profesional y los resultados finales de la evaluación no son analizados, más aún la retroalimentación recibida por los docentes es limitada o nula de acuerdo a lo señalado por los propios docentes quienes manifiestan que no es suficiente y específica para otorgarle valor a sus prácticas.

Por otra parte, la participación de los docentes directivo en el proceso de evaluación, entendido por ello al director y al jefe de la unidad técnica pedagógica, son quienes mejor identifican el desempeño de los docentes CPEIP (2013). Sin embargo, los docentes consideran esta evaluación como asistemática, controladora, en algunos casos punitivos y no formativos lo que no ayudaría al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los profesores.

Según Nava y Rueda, (2013) relacionan el desempeño del profesorado directamente con el contexto en el que éstos se desenvuelven, es decir, con los niveles socioeducativos de los estudiantes con las condiciones de infraestructura y equipamiento para desarrollar la docencia, entre otros. Desde este punto de vista, el desempeño docente estaría supeditado al estilo de gestión de las instituciones educativas. A este respecto, Barrera y Myers, (2011) destacan la importancia de que a nivel institucional se comparta y defina qué será lo que se entiende por un "buen desempeño docente" y las condiciones que se deben propiciar para lograrlo y mantenerlo.

Murillo (2007), plantea que a la evaluación del desempeño docente se le atribuye dos propósitos fundamentales, el primero de ellos es mejorar la calidad de la enseñanza, el segundo es obtener información para la toma de decisiones. Por tanto la evaluación docente, desde la gestión, debería visualizarse como una oportunidad para reconocer el desempeño del profesorado, fomentar la reflexión y desarrollar programas internos enfocados en la mejora de la escuela. Un estudio realizado por Smither, (2008) evidencia que la evaluación del desempeño docente ayuda a mejorar el quehacer profesional, influyendo positivamente en el crecimiento personal de los profesores e impactando en la calidad de la educación. Señala además, que uno de los factores claves para conseguir una educación de calidad es contar con docentes de alto nivel, siendo la evaluación la vía efectiva para contribuir al logro de este objetivo.

En este sentido, el MINEDUC (2011) inició un "Plan de Apoyo Compartido" [PAC], estrategia centralizada que brinda asesoría y recursos pedagógicos a los centros que presentan bajos resultados en las pruebas del sistema de medición de la calidad de la Educación [SIMCE] en los niveles de parvulario a 4° año básico, orientado en fortalecer al equipo de liderazgo de los centro [ELE], la implementación curricular y el monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes. Cabe destacar que para los niveles superiores recién el año 2014 se implementó material de apoyo en los niveles de 5° y 6° básico, en cuanto a enseñanza media, no existen estrategias ni apoyos.

El plan de apoyo compartido, en nuestra comunidad educativa generó un ordenamiento de los objetivos de aprendizaje [OA], tiempo de aplicación y graduación de los mismos en primer ciclo y educación Parvularia. La formación del equipo de liderazgo [ELE] y los docentes fueron realizando las adecuaciones, de acuerdo al contexto escolar y se pudo lograr un acompañamiento pedagógico favorable.

Si bien es cierto este instrumento no fue validado por los docentes participantes, pero impulsó a la reflexión de las prácticas en el aula y a partir de ahí la búsqueda de nuevas estrategias, A pesar que fue impuesto, los docentes pudieron darse

cuenta que el ingreso al aula tiene por objetivo mejorar, sin embargo hay un número de docentes que lo califican como un instrumento impuesto con sentido punitivo y controlador limitando su desempeño, ya que no se ajusta a la realidad educativa, sino mas bien diseñadas desde el nivel central, que además de ser generalmente llevado a cabo por agentes externos a los centros educativos según Vaillant,(2008).

Del mismo modo, fue publicado los "Estandartes indicativos de desempeño" del MINEDUC (2014) que constituyen un referente orientador de evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos del país, en el marco del sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación. Se destacan las prácticas relacionadas al acompañamiento pedagógico al aula y apoyo que deben de brindar a los docentes, el director y el equipo técnico pedagógico del centro como estrategias de mejoramiento y gestión pedagógica.

Por otra parte el MINEDUC (2011), inició un programa pionero en Latinoamérica denominado "Formación de directores de excelencia" cuyo objetivo es formar directores líderes centrados en lo pedagógico para que encabecen el proceso de mejoramiento de calidad en las escuelas del país. En este sentido, los participantes del programa señalan que desean saber cómo se debe "Gestionar el conocimiento", lo que denota como una necesidad en esta materia Campos, Bolbarán, Bustos, y González, (2014).

Por su parte Mourshed y Barber, (2008), en una investigación sobre como los veinticinco mejores sistemas educativos del mundo lograron obtener buenos resultados e identificaron que la forma es "mejorando la instrucción, llevando la capacitación docente a las aulas, preparando líderes con mayores capacidades y facilitando la retroalimentación entre los docentes" (p.28), del mismo modo señalan que es precisamente este unos de los mayores problemas de los sistemas educativos pues solo "una pequeña porción de la capacitación docente tiene lugar en las aulas" (p.30).

En relación a las prácticas pedagógicas en los centros educativos, estas están afectadas por un profundo individualismo, lo que empobrece y dificulta considerablemente las oportunidades de aprendizaje entre los integrantes del establecimiento Santos, (2010). Del mismo modo, los resultados nacionales SIMCE en el nivel 4° año básico evidencian diferencias sustanciales con respecto a los centros educacionales particulares y/o particulares subvencionados, si bien es cierto en los últimos período correspondiente a los años 2013 - 2014, evidencian una leve mejora en Comprensión Lectora no así en Matemática. En cuanto a los resultados de esta evaluación en el centro educativo estudiado ha ido en baja, durante las dos últimas mediciones; del mismo modo, a nivel regional también reflejó una baja de dos puntos en Comprensión Lectora y de seis punto en Matemática, MINEDU, (2014).

En Chile, los centros educativos municipalizados y particulares subvencionados por el estado pueden acogerse a la Ley SEP que plantea por un lado, atender estudiantes prioritarios y por otro desarrollar planes de mejoramiento educativo. Para levantar el plan de mejora [PME] deben aplicar una "Guía de diagnóstico institucional" (MINEDUC, 2011).

Por tanto, se considera relevante indicar como antecedentes los resultados de la evaluación diagnóstica institucional que obtiene la escuela en la que se está realizando este estudio. Este instrumento evalúa anualmente el nivel de avance de las prácticas institucionales en todas las áreas de la gestión en una escala de valoración de 1 a 4, el que indica el nivel de calidad de las prácticas.

En la dimensión gestión pedagógica, las prácticas dicen relación con desarrollar procedimientos de acompañamiento al aula, intercambio de buenas prácticas pedagógicas, reflexión y análisis de los resultados; Para ello se diseñaron objetivos estratégicos que permitan monitorear la implementación de los programas de estudio, así mismo apoyar a los docentes de aula para mejorar la enseñanza - aprendizaje. Del mismo modo, en la dimensión Liderazgo formativo y académico del director, las

prácticas evaluadas corresponden a conducir de manera efectiva la gestión pedagógica, promover la participación en el desarrollo y aprendizaje de los docentes y a gestionar procesos de cambio y mejora del centro educativo y, lo que corresponde, la dimensión gestión de recursos humanos donde se evalúa existencia de procesos de evaluación y retroalimentación del desempeño y al diagnóstico de necesidades de perfeccionamiento docente.

A todas estas dimensiones el profesorado le asignó una valoración 1 que significa ausencia o prácticas asistemáticas con propósitos difusos, por lo que se abordará este problema, para gestionar de manera eficaz la instrucción y con ello mejorar los aprendizajes en el aula.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, se hace necesario diseñar un instrumento de acompañamiento pedagógico al aula que se constituya con la participación de todo el profesorado del centro, cuyo propósito sea mejorar el desempeño pedagógico de los docentes en el aula y orientar al equipo directivo a realizar una gestión centrada en las prácticas pedagógicas que permitan fortalecer su liderazgo.

Las dimensiones a considerar han sido descritas previamente por el MINEDUC (2008), en el Marco para la Buena Enseñanza dividido en cuatro dominios, donde cada uno de ellos hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza siguiendo un ciclo de proceso de enseñanza para el aprendizaje, estos son: Dominio A: Preparación de la enseñanza; Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Dominio D: Responsabilidades profesionales. Es así como se han descrito las expectativas que se tienen del desempeño del profesorado chileno (CPEIP, 2008).

1. 2 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Las investigaciones en educación nos indican que una de las mejores maneras de lograr un impacto en el mejoramiento de la calidad en educación es a través del perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas, para lo cual resulta ineludible para los equipos directivos acompañar los procesos de aula y reflexionar sobre la práctica realizada por los docentes.

Del mismo modo, resulta conveniente y necesario cambiar el enfoque de la evaluación de desempeño que se le realiza a los docentes, por cuanto se requiere pasar a una evaluación de tipo formadora que promueva la reflexión y el análisis del propio desempeño entre los docentes porque si un profesor explora en sus prácticas, reflexiona sobre ella, identifica sus debilidades y es consciente de ellas, es cuando se produce la autorregulación y la mejora.

La relevancia de éste estudio por tanto, se relaciona con la importancia que tiene el desempeño docente en la mejora de la calidad educativa y cómo las competencias pedagógicas influyen en el logro de aprendizajes de los estudiantes y los resultados educativos de los centros y el país, desde esa perspectiva, el estudio constituirá el diseño e implementación y desarrollo de un plan de acompañamiento al aula entre pares, de manera que constituya un procesos de evaluación interna que permita la reflexión de sus prácticas y el traspaso de conocimientos, didácticas y metodologías de los docentes; del mismo modo desarrollar un programa de acompañamiento sistemático y validado por toda la comunidad educativa, que permita mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En primer lugar se realizará un diagnóstico y en segundo lugar se diseñara un instrumento de acompañamiento al aula, que se realizará con todos los docentes y para

ello, se trabajará con los criterios de acuerdo al marco para la buena enseñanza que publicó el MINEDUC el 2008.

Donde se verán beneficiados los docentes al permitirles reflexionar sobre sus prácticas en el aula, además de compartir y aprender de sus colegas; por otra parte se beneficiaran los estudiantes al recibir mejores aprendizajes y por ende el centro educativo por cuanto al contar con un equipo de profesionales que reflexiona sobre sus prácticas y se compromete con la mejora, se transforma en una comunidad que aprende y logra como consecuencia mejores resultados educativos, en definitiva la investigación entregará orientaciones a un problema práctico que subyace a la práctica pedagógica de los docentes y la gestión pedagógica que realizan los equipos directivos de los centros escolares.

En resumen el objetivo de este estudio fue implementar un instrumento denominado "Guía de Acompañamiento al Aula - Coevaluación" que servirá de inicio para cambiar la visión del profesorado, con respecto al proceso de evaluación del desempeño, reconociendo el proceso como una oportunidad para el desarrollo profesional y la mejora escolar.

II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivo General:

- ❖ Levantar un procedimiento de acompañamiento al aula, que considere los avances investigativos y las necesidades del profesorado, para mejorar el desempeño de las prácticas pedagógicas, en una escuela de educación básica de la comuna de Quellón.

2.2. Objetivos específicos:

- ❖ Conocer las percepciones de los docentes respecto del actual procedimiento de evaluación del desempeño docente de una escuela de educación básica de la comuna de Quellón.
- ❖ Diseñar un procedimiento de acompañamiento al aula entre pares, considerando los referentes teóricos y las necesidades de los profesores.
- ❖ Elaborar instrumentos orientadores para el acompañamiento al aula, coherente con el procedimiento establecido.

III. MARCO TEÓRICO

Desde hace décadas, la preocupación de la mayoría de los países del mundo ha sido fortalecer sus sistemas educativos y mejorar la calidad de los aprendizajes en sus estudiantes. A partir de estas necesidades, han surgido una variada gama de programas de mejoramientos enmarcados fundamentalmente en las experiencias recogidas por los movimientos teórico – práctico de eficacia escolar y mejora de la escuela, es por ello que adquiere especial relevancia las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje de manera efectiva favoreciendo la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes, por lo que el docente debe considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionar recursos adecuados y apoyo pertinente, en el que los estudiante participen de manera activa en las actividades de la clase.

En el MBE también se destaca la necesidad de que el docente monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades de los estudiantes. Y por último las responsabilidades profesionales, del dominio "D" están asociados los compromisos técnicos del docente y su principal intención es contribuir a que todos los estudiantes aprendan. Para ello, el profesor reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, de modo de contribuir a entregar aprendizajes de calidad para que todos los estudiantes. En este sentido implica que el docente debe tener conciencia, sobre las necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el PEI de la escuela y las políticas nacionales de educación, esto se refiere al trabajo que va mas allá del aula y que involucra su propia relación con su profesión, pero también su relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo; evaluando a sus estudiantes de manera de visualizar sus procesos de aprendizaje, a fin de comprender y descubrir sus dificultades, ayudarlos para que estos superen sus debilidades.

Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de sus alumnos y otros miembros de la comunidad; es decir sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.

Actualmente las líneas de investigación - acción en las escuelas recogen y fusionan los principios centrales de ambos referentes, entendiendo la mejora como un proceso en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y las capacidades de la comunidad educativa para resolver los problemas que se le presentan Bolívar, (2002).

Diversas investigaciones plantean la importancia de los docentes en los procesos de mejora, pues son los protagonistas fundamentales en la implementación de estrategias de enseñanza – aprendizaje, es decir, un centro educativo no progresará si no lo hacen los profesores que se desempeñan en él. (Fullan, 2000; Murillo, 2003; Barber y Morshed, 2008; Murillo y Román, 2008).

Sin embargo, 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).

3.1. Gestión y liderazgo centrado en lo 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 es que los estudiantes aprendan, 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 información en mejores prácticas pedagógicas. En el 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 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, (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 las 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.

3.2. El acompañamiento pedagógico como estrategia de mejoramiento

Desde hace varios años, la formación continua del profesorado ha revelado la necesidad de trasladarse de enfoques academicistas a otros que pongan en el centro de los procesos de aprendizaje profesional a los docentes, pensando no solo 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 una 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 considerada una estrategia de formación docente que fortalece el aprendizaje profesional y les ayuda a adquirir competencias que favorecen su desempeño, utilizando como medio principal la reflexión entre pares, situada en contexto y en un clima de respeto y colaboración; Korthgen, (2010).

En este entendido, resulta importante decir que las experiencias que se han venido desarrollando los países que tienen mejores resultados en sus sistemas educativos. Como por ejemplo, en Singapur uno de los sistemas más exitosos del mundo el desarrollo de los docentes de todas las escuelas está a cargo de docentes sénior 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. En 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).

Los países de América Latina por su parte han implementado iniciativas relacionadas con el acompañamiento docente. En Perú el Ministerio de Educación [MINEDU] el año (2007) inició un programa de acompañamiento pedagógico a las escuelas rurales, como un proceso sistematizado y permanente que promueve la

reflexión de la práctica en los docentes. Por su parte 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.

El Ministerio de Educación de Ecuador [Min Educ] 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, cuya función principal son las de observar principios y prácticas de enseñanza y retroalimentar éstas para la mejora del desempeño docente (MinEduc, 2012).

En Chile aún 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 ido tomando conciencia de la necesidad de implementar una política de inserción docente, que permita al profesorado nuevo desempeñarse profesionalmente buscando apoyo, aun sin renunciar a sus creencias en la búsqueda de la aceptación profesional. Es así como subyace en los últimos tiempos algunos propuestos para acompañar a los docentes noveles en su primer encuentro con el mundo laboral a través de programas de mentoría.

Según, Inostroza, (2010) la mentoría corresponde a un proceso colaborativo y de análisis reflexivo, cuyo objetivo es inducir al cambio en el desempeño profesional teniendo como modelo las competencias que cada uno de los involucrados debe evidenciar. De esta manera aparece la imagen de un mentor, quién actúa como un experto crítico que ayuda a la observación y comprensión del proceso de construcción de los saberes pedagógicos y, además, genera espacios para reflexionar en las creencias y concepciones que prevalecen en el profesorado.

En relación a lo dicho anteriormente, Schön, (1992) reconoce que los docentes realizan una compleja labor en las salas de clases "implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios fortuitos, 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.

Del mismo modo 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 pensamientos 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" Sanmarti, (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" Sanmarti, (2007), p.23.

De este modo, 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 y Bueno, (1994) como se citó en Sanchez y Puerta, (2011)"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 visto desde una perspectiva socio-constructivista, el aprendizaje se concibe como un proceso 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. Del mismo modo, 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 Poloni, (2009)

En una investigación de estudios sobre retroalimentación Garello y Rinaudo, (2013) especifican que las particularidades de un proceso que motive los aprendizajes 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 ayude en el proceso de autorregulación 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.

Siguiendo esta línea corresponde señalar que la retroalimentación efectuada a un docente por uno de sus pares es probablemente una de las más significativas. En efecto para Sanmarti, (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.

Murillo y Román, (2007) 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 correulación 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 correulación 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 solo 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.

Según el investigador educacional Barry Zimmerman, (2002) plantea que la correulación 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.

La capacidad de aprendizaje está directamente relacionada con la habilidad de autorregulación. Desde el nacimiento de un individuo y a lo largo de su vida va 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 Olave y Villarreal, (2014); Sanmarti, (2007). En este sentido, Santos, (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.

Por lo descrito anteriormente corresponde a lo que se conoce como comunidades de aprendizaje. Estas 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).

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 requiere un ambiente que promueva la cooperación mutua, el apoyo emocional y el crecimiento personal Molina Ruiz, (2005).

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 Gonzalez y Barba, (2014).

3.3. Acompañamiento docente al aula

Mateo (2006), plantea que "todo modelo de evaluación del profesorado deberá, como primer paso, contar con la participación activa de los mismo en su diseño" (p. 97). En este tenor la observación y acompañamiento en el aula adquiere especial

relevancia, dado que por este medio el observador puede ser del equipo directivo o del equipo docente. Desde esta perspectiva, no se espera que el observador emita juicios, sino más bien genere reflexión para el aprendizaje del docente. Esto conlleva a desarrollar una visión diferente, mucho más amplia, entendida como el análisis en torno al propio desempeño, lo que la posiciona al acompañamiento una importante estrategia para el desarrollo profesional.

Bajo esta línea, la observación y evaluación de la práctica pedagógica se presenta como una estrategia de retroalimentación, que entrega a los docentes datos sobre su quehacer, información para la toma de decisiones, orientación y asesoría para superar limitaciones y finalmente percibir el acompañamiento como una herramienta para la mejora y no como una práctica evaluativa y punitiva.

Al realizar un proceso de evaluación o acompañamiento docente enfocada a la mejora, tenemos la oportunidad de brindar la oportunidad de participación a los actores involucrados, formular los criterios de evaluación conjunta, participativamente construir y acordar cuáles son los procedimientos e instrumentos más adecuados al contexto en el que se desenvuelve la escuela, otorgando una visualización global y comprensiva a la evaluación Robalino, (2006).

El acompañamiento al aula debe ser un proceso de intercambio de experiencias y conocimientos, mediante el cual los docentes puedan enseñar, aconsejar, guiar y ayudar a sus pares, en una relación horizontal destinando tiempo, energía y conocimiento, utilizando un conjunto de estrategias y procedimientos orientados al perfeccionamiento de la práctica pedagógica a través de la observación y valoración del trabajo en el aula, reflexionando de manera conjunta, con la predisposición de crecer juntos para mejorar su desempeño.

La finalidad del acompañamiento pedagógico al aula se entenderá como una mejora a la práctica docente, sin embargo no hay un gran número de estudios en los

centros escolares. En Chile como en Iberoamérica existen algunos estudios y/o investigaciones de instituciones e investigadores de gobiernos que intentan desarrollar estos estudios.

El Ministerio de Educación [MINEDUC] encargó a los investigadores Raczynski y Muñoz, (2005) declaró que en Chile requiere, hoy más que nunca, de un sistema de supervisión amplio y consolidado, que apoye el objetivo de mejorar la calidad educativa, puesto que resulta fundamental que en las escuelas se lleve a cabo una revisión de las prácticas pedagógicas a través de la reflexión, planificación y evaluación de lo que se está haciendo en el aula y que esto sea un procesos que genere aprendizajes en las escuelas y sus administradores.

Según los estudios e informes del área han sido claros en señalar que los sistemas gubernamentales y aquellos instaurados por instituciones privadas demuestran importantes debilidades, ya que los supervisores son vistos por directivos y profesores como nexo clave con el Ministerio de Educación, su programas y políticas en la unidad educativa; también se conoce que estos gran parte de su tiempo esta destinado a tareas administrativas. En efecto, un estudio de la UNESCO, publicado el 2002, arrojó que un 50% de ese tiempo se destina a labores de ese tipo(administrativas) y solo un 30% a una relación directa con la escuela.

Del mismo modo se señaló, que el acompañamiento pedagógico al aula incorpora como concepto base el cambio e innovación educativa que debe gestarse en la escuela. Suprvisar el aula para visualizar de manera globalizada de como funciona esta área y poder buscar soluciones a las dimensiones o áreas más deficitarias, para que de esta manera poder introducir cambios y transformaciones de modo de mejorar la calidad de la educación, utilizando inclusive si es necesario otras estrategias de enseñanza aprendizaje Berroteran y Chávez, (2011).

Los distintos autores que han estudiado o investigado el acompañamiento pedagógico al aula lo ven como un sistema y un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva, reflexiva y respetuosa del saber adquirido por docentes y directores, orientados a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la escuela. Es necesario decir que el acompañamiento y/o supervisión pedagógica no es una mera asesoría externa centrada en procesos técnicos - pedagógicos, sino que la supervisión es parte de un entramado previamente concensuado que apunta al aseguramiento de la calidad de la educación, donde las responsabilidades y formas del monitoreo, evaluación y asesoramiento deben repetirse y sistematizarse dentro de una estructura de liderazgo coherente y funcional a la calidad García, (2005).

De acuerdo a lo anterior se puede inferir que es un proceso complejo; que requiere del compromiso y entrega de todos los involucrados, no solo del acompañante pedagógico, sino, primeramente de los docentes y el cuerpo directivo del centro educativo. Las ventajas que brinda el acompañamiento pedagógico en este contexto son múltiples, por un lado permitir fortalecer a los docentes y posicionarlos como líderes del cambio y la innovación. por otro lado, mejora la calidad de los aprendizajes de los estudiantes Vezub, (2011)

3.4. De la supervisión al acompañamiento

Recientemente, el concepto de supervisión se encuentra muy ligado al de acompañamiento pedagógico, en cuanto a acción de asesoramiento o por el monitoreo, que cree acciones de recolección de información de manera constante. Sin embargo, estos conceptos no hablan de lo mismo, ya que el acompañamiento como el monitoreo, son funciones de supervisión pedagógica. Hoy en día el acompañamiento docente es una estrategia para colaborar con el proceso de enseñanza. Principalmente se trata de identificar las debilidades, carencias y fortalezas, que se observan en las prácticas pedagógicas y trabajar para superar las dificultades y de esta manera realizar mejores

clases. Por ende el monitoreo se supone es un seguimiento secuencial y permanente, ambos se ejercen en forma sincrónica y de acuerdo a objetivos previamente determinados (DISDE, 2009). Teniendo en cuenta estas investigaciones, se hace difícil hablar de avances educativos sin antes considerar la realidad de las aulas.

Del mismo modo hablar de calidad como una utopía teórica se hace imposible, ya que se debe plantear desde el trabajo diario en el ámbito de la educación, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los docentes, hasta el fortalecimiento de sus competencias. Por lo que se deben identificar sus oportunidades e ir cerrando brechas con el acompañamiento entre pares y supervisores, por lo que debe ser un trabajo en equipo de 360° Rois - Mendez, (2010). Desde esta óptica es que el acto de supervisar se deba convertir en un proceso de confianza, respeto, dignificante de la profesión docente, aliviador de cargas burocráticas, pero por sobre todo empático ante las sensibilidad humana. esto debe conllevar al mejoramiento de la carrera docente. Al respeto, Imbernon (2007), declaro lo siguiente:

Se necesita asesores y asesoras pedagógicas capaces de identificar y ayudar a identificar situaciones específicas, es decir, una capacidad de diagnóstico tanto para el análisis de las necesidades sentidas y expresadas y de las motivaciones del profesorado, como para las condiciones profesionales, sociales y culturales existentes en un lugar y en un momento determinado, en lugar de prepararse epistemológicamente para dar soluciones genéricas a los problemas educativos (p. 148).

En este proceso de formación, evolución y praxis, la mera supervisión ha recorrido un largo camino con distintas etapas, desde ser realizada como una simple inspección normativa y reglamentaria en las comunidades educativas hasta la actual significancia de la acción supervisora guiada a mejorar la educación en el aula.

3.5. Tipos de acompañantes y rol del acompañante

Los profesores en su vida laboral puedan, ampliar sus conocimientos sobre sus prácticas. Es así como el rol del docente adquiere connotación y es una instancia que pueden realizar una introspección en su desempeño o en compañía de otros; en los momentos de dialogo o de reflexión sobre su quehacer, los valores que lo sustentan y el contexto en donde se desempeñan. Es aquí donde el acompañamiento en el aula y el rol del acompañante se torna relevantes. No hay duda y así lo demuestran las investigaciones, "los docentes son actores claves y relevantes para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje" Murillo y Román, (2008: 2). Del mismo modo para propiciar aquello, es fundamental observar las prácticas docentes tanto activas como pasivas, tomando en la acción los insumos que contribuyan al profesorado a reflexionar, analizar y reconstruir su accionar pedagógico Salazar y De la Luz Marqués, (2012).

Es en este contexto que adquiere relevancia la practica de observación y acompañamiento en el aula, donde el rol del observador, que puede ser parte del equipo directivo, equipo docente o un pares, deben orientar su trabajo hacia tres objetivos muy bien definidos:

1) Fortalecer y promover en los docentes liderar los cambios y la innovación, en diferentes situaciones de aprendizaje profesional que renueven su ptáctica, con capacidades para el diseño y la gestión exitosa de proyectos de descubrimiento en el desarrollo de capacidades comunicativas.

2) Crear e institucionalizar en la escuela espacios de reflexión, evaluación y mejora permanente en el que el docente pueda verse a sí mismo, como lo ven los demas en una forma de comprender mejor su propio actuar y los efectos que stos producen. Esto traerá como concecuencia la autocrítica que obligará al docente a aceptar algún grado de incompetencia, para ir en busca de la mejora continua. Tal como lo señala Santos,

(1996); quién cita a Barber: "Para mejorar la enseñanza a través de la evaluación formativa, un profesor debe admitir previamente que el o ella están haciendo algo imperfectamente y que la acción del profesor debe mejorar a través de la evaluación" (p. 47; 3) Contribuir al logro de cambios profundos en la cultura institucional de las escuelas innovadoras, orientando sus prácticas a la obtención de mejores niveles de aprendizaje en sus estudiantes.

Asimismo, el tipo de acompañamiento pedagógico puede clasificarse según DISDE, (2009) de la siguiente manera por la extensión con que se efectúan se clasifican en: general, cuando se supervisan los aspectos esenciales de carácter técnico - pedagógico que se realiza en las diferentes etapas, niveles y modalidades. O en especializados, que es cuando se supervisan determinados aspectos técnicos - pedagógicos del proceso educativo de los centros y programas educativos.

De igual forma según la oportunidad en que se realizan. En este caso pueden ser programados, ya que se programa de acuerdo a una acción en el plan de mejoramiento educativo, para ser sistematizado en el tiempo, de acuerdo al calendario anual; o no programados y estos acompañamientos se realizan en cualquier momento y responden a necesidades eventuales del centro educativo.

El acompañamiento puede ser con conocimiento del acompañado (supervisión notificada o inadvertida). En el primer caso procede luego de un aviso, el cual llega a través de una nota dirigida al personal que será visitado. La segunda forma, se hace efectiva sin aviso previo a los acompañados.

Y, finalmente, por la procedencia del acompañante: interna o externa; la primera ocurre si el supervisor o supervisora pertenece a la misma institución educativa. En cambio la segunda que es la supervisión externa sucede cuando el supervisor o supervisores pertenecen a otras instancias del sistema educativo (ministerial, departamento provincial, agencia de calidad gubernamentales o de carácter privado).

3.6.Principios del acompañamiento

Los principios más importantes del acompañamiento se han definido como normas o ideas fundamentales que rigen el pensamiento o la conducta. De acuerdo a esta definición, el accionar de los equipos de acompañamiento pedagógico debe propender según García, (2012) a lo siguiente:

a. Autonomía este principio pone énfasis en la necesidad que los sujetos desarrollen capacidades y habilidades para asumir de forma libre y conciente sus propias actuaciones de manera responsable, del mismo modo se apropien de valores y estrategias que le permitan una dinámica personal, institucional y colectiva orientada con criterios propios. Se busca que los docentes se comprometan con libertad y puedan acoger la ayuda que se les ofrece y busquen propuestas de mejora, apliquen procedimientos de autoregulación, de sus necesidades y sus procesos.

b. Participativo; este principio se basa principalmente en que es capaz de movilizar iniciativas al tiempo que es capaz de que tanto el acompañante como el acompañado tomen decisiones y busque resignificación en la sociedad, y de esta manera puedan ambos exponer sus saberes, experiencias, problemas y propuestas de transformación de las prácticas.

c. Integrador e inclusivo; este principio garantiza que el proceso de acompañamiento, involucre procesualmente a todos los actores del hecho educativo.

La práctica de los docente es vulnerable a la fragmentación y superficialidad, por la diversidad de tareas que la sociedad le ha impuesto al docente en el aula; por ello se hace necesario que esta se una práctica investigativa, que permita la reflexión para contribuir a la transformación del hecho educativo.

d. Equidad; este principio se basa en que los docentes que trabajan en el centro educativo tengan igualdad de oportunidades y posibilite que las aulas y las escuelas que

se inserte el acompañamiento pedagógico se orienten a la equidad en cuanto a distribución de oportunidades de aprendizaje y formación.

e. Criticidad; este principio se basa principalmente en la capacidad de desarrollar el pensamiento crítico para una toma de decisión conciente respecto a la problemática y desafíos del acompañamiento pedagógico, visto desde este prisma se puede afirmar que la criticidad en una "alternativa imprescindible" para lograr cambios transformadores.

f. Ético; este principio orienta y direcciona el proceso de acompañamiento, partiendo de que el ser humano es intrínsecamente ético, por lo que se propende que el acompañante como el acompañado actúen con coherencia en su manera de pensar, sentir y actuar, para que esta acción se lleve a cabo en términos de respeto y solidaridad para una convivencia pacífica.

El proceso de acompañamiento a la práctica educativa, requiere de valores y criterios bien definidos, que aporten concistencia al proceso y aporte a la institución; y por ello el valor central son las personas y los grupos como sujetos que requieren cuidado y respeto para un desarrollo coherente y progresivo en el acompañamiento para ello se requiere articular con el procesos de construcción de comunidades de aprendizaje, en las que por su interacción se desarrollan valores de confianza, respeto, tolerancia, igualdad, justicia, responsabilidad, autonomía y cooperación.

Además debe ser un proceso democrático, que garantice la participación activa de todos los actores del hecho educativo como un proceso ciudadano. Se busca con ello una comunicación horizontal, la interacción, integración y el intercambio respetuoso de ideas, opiniones y propuestas.

Del mismo modo se deben establecer criterios y límites que posibiliten experiencias dinámicas y refuercen el carácter educativo e institucional del proceso de acompañamiento a la práctica educativa, tales como calidad, pertinencia, flexibilidad, innovación y cambio.

De acuerdo a las dimensiones normadas en el MBE supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, deben ser comprometidos con la formación de los estudiantes, para lograr la buena enseñanza, deben involucrarse como personas en la tarea, desplegando todas sus capacidades y sus valores, ya que de otra manera no lograrán las interrelaciones empáticas con sus estudiantes; si bien se reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje en los variados contextos culturales en los que se desempeñan, es por ello necesario que los docentes desarrollen conocimientos y competencias, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; generar ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus estudiantes y con ello las responsabilidades profesionales sobre el mejoramiento de logros estudiantiles.

“El conocimiento en la acción, el saber hacer, sólo puede ser competente ante una realidad incierta, conflictiva y cambiante, cuando es flexible para asentarse en la reflexión y sobre la acción. Ello supone partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizadas de forma habitual y automática, explicitar los procedimientos de intervención y de reflexión durante la acción, y repensar los esquemas más básicos, las creencias y teorías implícitas que, en definitiva, determinan las percepciones, los juicios y las decisiones que toma el profesor en situaciones divergentes de la enseñanza interactiva” Pérez, (1989), p. 27

De acuerdo a lo anterior la formación permanente se rige en un medio profesionalizador; ya que la formación se encuentra vinculada directamente al desarrollo profesional docente, entendido éste como una “actitud de constante aprendizaje” Imbernón, (2007), p. 45. Así, formación y desarrollo profesional forman un dúo necesario para desempeñar la profesión educativa de forma efectiva. Una de las formas de cumplir con esta exigencia es partir de la práctica reflexiva del docente, lo que le permitirá llevar a cabo una formación profesional en la que el maestro y su práctica sean los protagonistas. La enseñanza reflexiva favorece que el docente pueda hacer frente a

las dificultades e incertidumbres que acontecen en el día a día de las aulas, a crear nuevas ideas sistemáticamente, a abrirse al camino de nuevas opciones metodológicas y a aprender a enseñar a través de la práctica con los escolares y con la profesión, en las situaciones vividas y a través de las preguntas y respuestas que resultan de situaciones problemáticas diversas Gómes, (2002).

Lograr un mejoramiento escolar que impacte en la comunidad educativa requiere de manera indispensable elevar la calidad de las prácticas docentes, y como se ha dicho anteriormente, fundamentado en las investigaciones resulta ineludible acompañar los procesos de aula, acompañamiento que implica observar, luego reflexionar en torno a lo observado y tomar decisiones y acuerdos de mejoramiento. Este proceso se llevará a cabo en el centro educativo que está siendo objeto de estudio.

Teniendo en cuenta que este proceso debe ser muy bien diseñado y discutido con todo el profesorado involucrado en esta investigación, para que cumpla el propósito antes definido y no resulte en un mero control o chequeo de acciones sin un verdadero impacto. A partir de esta mirada corresponde señalar que la reflexión y la retroalimentación efectuada entre los docentes pares es probablemente una de las más significativas. En efecto para Sanmarti, (2007), la correlación es una estrategia que incide mayormente en la autorregulación del aprendizaje. Así mismo señala que para que lograr una práctica corregulativa debe haber lineamientos colaborativos y no competitivos en el trabajo.

Aunque el trabajo colaborativo tiene diferentes definiciones, en líneas generales se puede considerar como un método de enseñanza y de realización de la práctica profesional, ya que esta se incrementa cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas; es decir, se produce sinergia que cuando establecen objetivos compartidos y en conjunto superar las dificultades, a través de espacios de reflexión conjunta Valdebenito, (2013); Durán, (2011); Bugueño y Barros, (2008); MINEDUC, (2014).

IV. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Tipo de investigación

El presente estudio tiene un enfoque mixto y se enmarca dentro de la investigación educativa, de carácter descriptivo, cuyo propósito del objeto de estudio es conocer la opinión de los docentes a través de una encuesta, acerca de la evaluación del desempeño profesional que se realiza en una escuela de educación básica de la comuna de Quellón.

Para mejorar y levantar un instrumento de acompañamiento al aula que sea validado por todos los integrantes del centro en cuestión y con ello mejorar los procesos educativos Bisquerra, (2009).

4.2. Población participante:

Por población entenderemos "a un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Esta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio" Arias, (2012), p.81.

Para efectos de esta investigación, la población del centro educativo está constituida por: 24 docentes de aula regular, 6 docentes de educación diferenciales; para ser consultados, siendo el 100% de la planta docente; de los cuales son 23 mujeres y 7 hombres, cuyas edades fluctúan entre los 24 y 55 años; siendo la edad promedio de 36,2 años (tabla 1).

En este caso la muestra corresponde al 100% de los docentes, que entenderemos por "un conjunto finito representativo que corresponde a una población conocida y accesible" Arias, (2012), p. 83, esta se enfoca únicamente en los docentes (incluye cuatro coordinadores de ciclo).

Tabla 1: Población de la investigación.

Nivel	Población estudiada		
	Sexo ♀	Sexo ♂	Edad promedio
Ed. Parvularia	4	0	48,2
1° Ciclo	7	0	39,0
2° Ciclo	4	4	33,1
Ed. Diferenciales	6	0	34,3
Prof. de asignatura	2	3	37,8

4.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.

Para articular este estudio fue necesario seleccionar las técnicas e instrumentos apropiados de manera de recopilar información fidedigna. Entenderemos por técnicas: la encuesta en sus dos modalidades oral y escrita (encuesta y cuestionario), análisis de documentos Arias, (2012).

Por instrumentos se consideró los medios materiales para recoger y almacenar datos: tabla de tabulación y almacenamiento de datos, del programa excel 2013 para window 8 ver anexos (*Tabla 1*), encuesta, entrevista de reflexión(oral), guía de acompañamiento al aula.

Para efecto de esta investigación aplicada se utilizó una escala tipo likert denominada "Encuesta de opinión docente acerca de la evaluación del desempeño profesional docente" diseñada por un experto(Aravena; 2014); modificada para el contexto en que fue aplicada. Luego de las modificaciones, el instrumento queda conformado por dos dimensiones. La primera dimensión se denomina "Información con respecto al proceso de evaluación del desempeño en el aula". Esta consta de 8 criterios que buscan indagar cual es el nivel de conocimiento con que cuentan los profesores en relación al proceso de evaluación del desempeño docente en el aula, en este momento en el centro educativo.

La segunda dimensión se denomina "Percepción en relación al proceso de evaluación del desempeño docente en el aula" y consta de 9 criterios que tienen como objetivo indagar información con respecto a la opinión o valoración que los profesores atribuyen al proceso de evaluación del desempeño en su unidad educativa.

Las dimensiones está conformada por criterios o ítems, los que son presentados como afirmaciones(sin ítems inversos o negativos); los que deben ser respondidos por los docentes encuestados de acuerdo a los criterios de valoración de cada reactivo que corresponde de 1 a 5, según el nivel de aprobación o desaprobación al reactivo presentado; con un reactivo neutro para no forzar al a los participantes a pronunciarse de manera favorable o desfavorable. (ver anexo A)

Tabla 2. Sistema de corrección

Calificación	Reactivo
1	Totalmente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4	De acuerdo
5	Totalmente de acuerdo

Posteriormente se aplicó a una población compuesta por 30 sujetos (profesores de educación básica, educadoras de párvulos y docentes de educación diferenciales de una escuela de educación básica de la comuna de Quellón en Chiloé. Siendo el 100% de la planta docente 2015.

4.4. Tipo de análisis y procedimiento

El desarrollo del estudio, consta de las siguientes etapas:

1. Diagnóstico y aplicación del pre-test: Se aplicó la encuesta de opinión de la evaluación del desempeño docente (ver anexo A); a 30 profesores del centro educativo,

previo al desarrollo del programa de acompañamiento al aula para ser parte de la investigación.

a. Con los datos obtenidos, se procedió al estudio, análisis e interpretación de estos en cuanto a las 2 dimensiones, previo al desarrollo de un programa de acompañamiento al aula durante el mes de julio.

b. Se desarrollaron consejos técnico de sensibilización: durante el mes de agosto con toda la planta docente y el equipo directivo, los días lunes dónde se analizó el concepto de evaluación del "desempeño profesional docente" y cómo esto afecta o beneficia en el aprendizaje de los estudiantes, se recogió información en cuánto a experiencias, creencias y costumbres del profesorado Murillo y Román, (2012); se leyó y analizó los criterios del MBE; se estudió las fortalezas y debilidades del centro educativo en cuanto a la evaluación del desempeño y acompañamiento al aula y se resivieron sugerencias para luego en conjunto desarrollar un programa de acompañamiento al aula entre pares, (ver anexo E).

2. Implementación y desarrollo del programa de acompañamiento al aula entre pares: se diseño un instrumento de acompañamiento al aula, a cargo del equipo directivo del establecimiento y con la participación de todo el cuerpo docente.

Dentro de las acciones que involucró este proceso se destacan las más importantes, para el logro de la investigación.

a. Se desarrollaron 2 consejos técnicos para la definición de criterios y procedimientos para construir el instrumento de acompañamiento al aula entre pares (ver anexo C); utilizando para ello el MBE; de acuerdo a los cuatro dominios; sometido a validez de contenido por juicio de expertos(ver anexo B). Después de los aportes de los expertos, el instrumento queda conformado por 29 ítems, agrupados en cuatro categorías de cinco criterios de valoración, por cuanto se le agregó la categoría no aplica (N/A), para dar posibilidad a los acompañantes, llegar en cualquier periodo de la clase.

Tabla 3: escala valorativa del instrumento.

Escala valorativa	Valor
No aplica	0
Insuficiente	1
Básico	2
Adecuado o Competente	3
Destacado	4

Del mismo modo, se definieron los rangos de puntuación asociados a porcentajes y categorías de desempeño para el análisis general del cuestionario. Cabe destacar que para obtener un desempeño medio se consideró un porcentaje de corte de un 51%.

Tabla4: rangos de puntuación y porcentajes que establece la categoría de desempeño.

Categoría	N/A	Insuficiente	Básico	Adecuado Competente	Destacado
Valoración	0	1	2	3	4
Puntaje	0	01- 29	30 - 58	59 - 87	88 - 116
Porcentaje	0	01 - 25 %	26 - 50 %	51 - 75%	76 - 100%

A continuación, se presenta la tabla 5 que contiene las cuatro categorías del instrumento y sus respectivos ítems, distribución que facilita la interpretación de los resultados.

Tabla 5. Categorías e ítems del instrumento

Categorías	Total de indicadores
Dominio A: preparación de la enseñanza.	7
Dominio B: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.	7
Dominio C: enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	8
Dominio D: responsabilidad profesional.	7

La validación de contenido del instrumento es un proceso clave, debe ser fiable y requiere ser contrastado para garantizar la objetividad y calidad de conclusiones (Martínez, 2007). De la misma manera, Escobar & Cuervo, (2008) señalan que en la validación se evalúa la adecuada conceptualización utilizada y la validez de inferencias derivadas de las puntuaciones del instrumento, de acuerdo a lo anterior, éste proceso se realizó a través de juicio de expertos profesionales calificados y con trayectoria en el tema, además de ser reconocidos por otros y que pueden dar información, evidencia, juicio y valoraciones.

En el proceso de validación de contenido los expertos evaluaron los siguientes aspectos del instrumento:(ver anexo B)

- Suficiencia, entendida como los ítems que pertenecen a una misma dimensión y bastan para obtener la medición de ésta;
- Claridad, entendida como la facilidad de comprender los ítems y si estos son adecuados;
- Coherencia, entendida como la relación lógica de la dimensión o indicador que esta midiendo y
- Relevancia; relacionado con lo importante o esencial del ítems.

El proceso de aplicación del instrumento se realiza en la unidad educativa, a 15 docentes por el tiempo disponible para la investigación, los cuales se le explicó el propósito de la investigación e importancia de ésta; los datos obtenidos se ingresan a una planilla Excel para realizar el análisis posterior según los objetivos del estudio.

3. Luego se procedió a realizar un cuestionario (ver anexo E) antes de que se produzca la visita de acompañamiento al aula generado anteriormente; para evitar nerviosismo en los participantes y generar un ambiente de confianza y colaboración, luego de ello llegar a una reflexión a partir de la clase realizada.

A continuación se enumeran algunos pasos o procedimientos de la investigación:

1. Aplicación del pre - test
2. Proceso de elaboración de los instrumentos.
3. Proceso de validación de los instrumentos.
4. Procesamiento y análisis de los datos.
5. Toma de decisiones en función del diagnóstico.
6. Implementación y desarrollo del programa de acompañamiento al aula.
7. Análisis de los datos del instrumento.

V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1. Resultados del pre- test sobre la valoración docente del acompañamiento al aula por dimensiones.

Los resultados de este estudio se presentan por objetivo. En relación al primer objetivo se diagnostica la opinión de los docentes acerca de la evaluación del desempeño profesional de una comunidad educativa de Quellón.

A continuación, se presenta la tabla 6 que da cuenta de los promedios de cada indicador y grados de acuerdo que los participantes asignaron al proceso de evaluación que se realiza en el centro educativo.

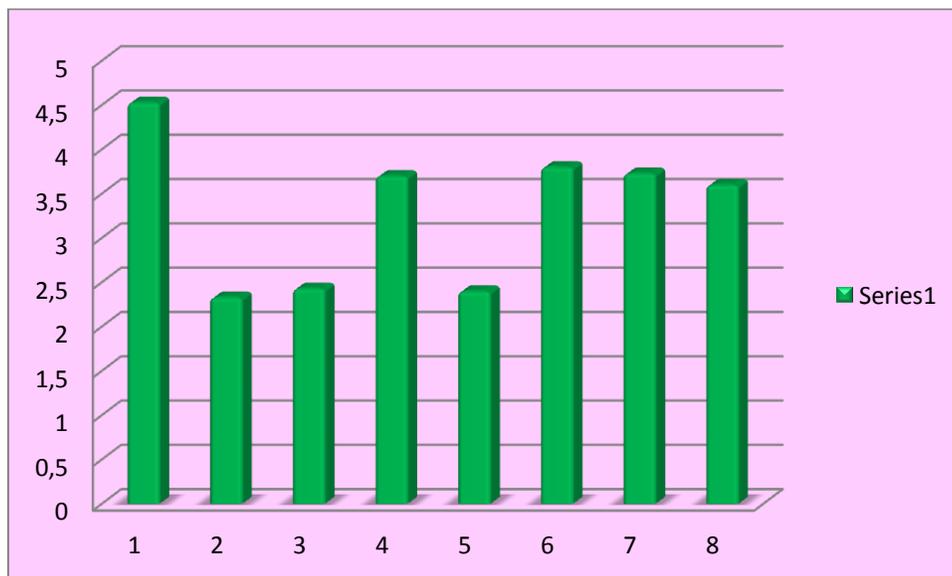
Tabla 6 Promedio de valoración del proceso de la evaluación del desempeño por criterio de la dimensión uno.

Indicadores dimensión 1	Promedio de valoración	Grados de acuerdo
1. Existe sistema de evaluación.	4,5	Alto
2. Conoce los criterios de evaluación.	2,3	Bajo
3. Criterios concensuados	2,4	Bajo
4. Aviso oportuno	3,7	Medio
5. Entrevista Previa	2,4	Bajo
6. Retroalimentación en forma personal.	3,8	Medio
7. Rol del observador activo o pasivo.	3,7	Medio
8. Tipo acompañamiento	3,6	Medio

Al observar la Tabla 6, se aprecia que de los ocho criterios que tienen relación con el proceso de evaluación del desempeño obtiene un "Medio" grado de aceptación, que corresponde a un 50% . Asimismo, la valoración promedio de 3,3.

Del mismo modo se analizarán los datos por dimensión, de acuerdo a la ponderación (sumatoria) horizontal de los criterios de cada dimensión, como muestra la Figura 1.

Figura 1. Resultado de la dimensión 1 proceso de la evaluación del desempeño docente.



La Figura 1: muestra que los profesores reconocen que existe un sistema de evaluación docente que además, valoran de manera positiva, existe un aviso oportuno, reciben retroalimentación posteriormente a la visita, existe más de una técnica de acompañamiento u observación de clases.

Sin embargo de acuerdo a la información recopilada se puede visualizar que lo que valoran de manera negativa los profesores es que, no conocen los criterios por los cuales serán evaluados y estos no fueron consensuados con ellos; además valoran negativamente que no existe una entrevista previa e indican que el profesional que realiza la observación de aula cumple un rol pasivo y no participa de la clase. Esto quiere decir que la información que manejan con respecto a los procesos de evaluación del desempeño docente desarrollado hasta ahora en la escuela es ambigua, no sistematizada, poco compartida y desconocida.

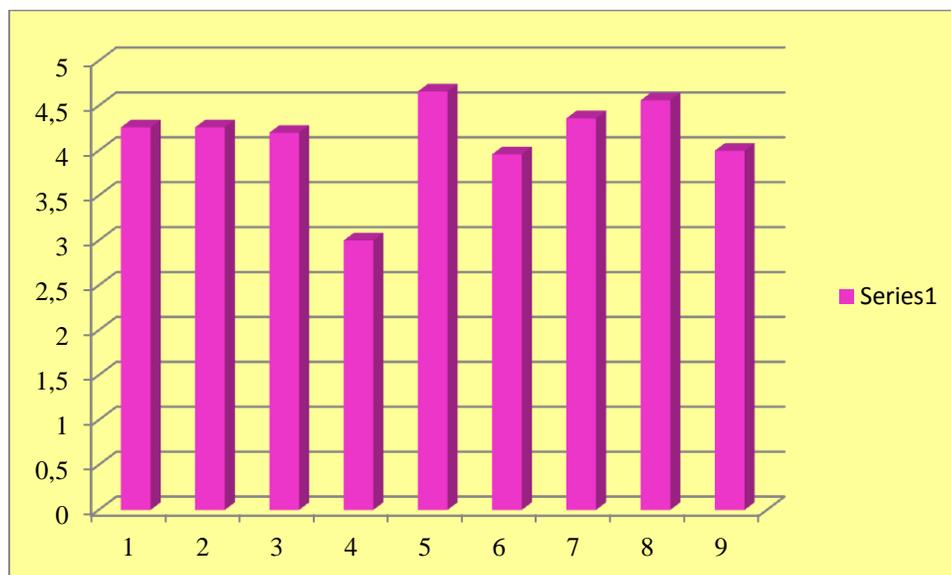
La segunda dimensión del pre test, muestra la percepción que los profesores tienen del proceso de evaluación del desempeño docente en el aula de acuerdo a la escala (tipo likert), aplicada en la escuela.

Tabla 7. Percepción en relación al proceso de evaluación del desempeño docente en el aula.

Indicadores dimensión 2	Promedio de valoración	Grados de acuerdo
1. De acuerdo con que exista de acompañamiento al aula	4,3	Alto
2. Conocer la finalidad del acompañamiento.	4,3	alto
3. Comodo con el acompañamiento.	4,2	alto
4. Colegas comentan que le gusta el acompañamiento.	3,0	Medio
5. Acompañamiento al aula, es una oportunidad para mejorar.	4,7	Alto
6. Me gusta que la persona que acompaña intervenga o participe de la clase.	4,0	Alto
7. Me gusta evaluar a mis colegas.	4,4	Alto
8. Considero que el acompañamiento al aula como una buena instancia de evaluación.	4,6	Alto
9. Creo que la evaluación del desempeño debería incluir el auto y coevaluación.	4,0	Alto

En la Tabla 7 se puede observar que la dimensión dos, del pre test, que habla de la percepción en relación al proceso de evaluación del desempeño docente existente en la comunidad educativa, hay una valoración positiva con respecto a ella, ya que el 100% de los profesores lo evalúa así, lo que promedia un 4,4 de aceptación como lo muestra la Figura 2.

Figura 2. Percepción en relación al proceso de evaluación del desempeño docente en el aula.



Según la Figura 2, demuestra que la dimensión 2 que habla de la "percepción de los profesores con respecto al proceso de evaluación del desempeño docente en el aula" obtuvo una valoración positiva, que arroja como promedio 4,4. Del mismo modo el gráfico nos muestra que los criterios más valorados por los docentes es que ellos consideran que el proceso de acompañamiento al aula, es una oportunidad para mejorar sus prácticas pedagógicas y de crecimiento profesional, del mismo modo se visualiza que a ellos se muestran de acuerdo con evaluar a sus pares mediante el acompañamiento de aula, ser partícipe de la construcción en los criterios y finalidad de la misma. Además se puede visualizar que lo menos valorado por los profesores según el gráfico es que no han comentado con sus pares si le gusta o no les gusta recibir acompañamiento, lo que se puede deducir, que existe baja comunicación entre ellos, ya que en la comunidad educativa existe trabajo individualista, en que no se comparten las experiencias, sobre todo en el segundo ciclo básico, donde se trabaja como islas y esto incide con el escaso conocimiento que manejan con respecto a los procesos de evaluación del desempeño

docente desarrollado hasta ahora en la escuela, ya que es ambigua, no sistematizada, poco compartida y desconocida, para ellos lo que se visualizaba en el Figura 1.

5.2. Con respecto a los resultados, para el objetivo dos, que corresponde al diseño de un proceso de acompañamiento al aula entre pares, se adjunta al acta de consejo y la lista de asistencia, en los anexos (ver anexos E y F)

5.3 Con respecto a los resultados del objetivo tres se aplicó a 15 profesores por la premura del tiempo con que se evaluó ésta investigación.

Los resultados recogidos se presentan a continuación en la Tabla 8, que nos muestra el promedio que obtiene cada uno de los cuatro dominios, siendo los más bajos el Dominio D, que nos habla de las responsabilidades profesionales, seguido del Dominio C, que dice relación con la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, como nos muestra la Figura 3.

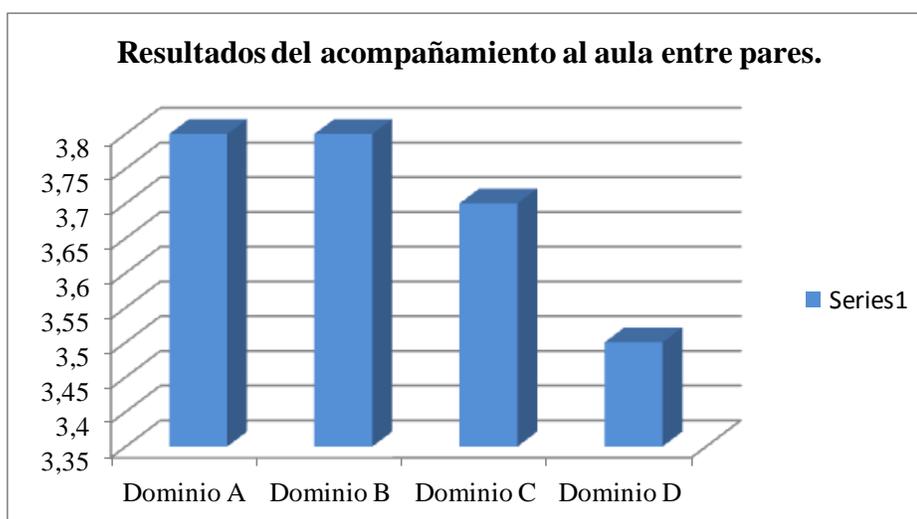
Tabla 8. Promedios de los acompañamientos de aula por dominio.

Dominios .	promedio
Dominio A: Preparación de la enseñanza.	3,8
Dominio B: Ambiente para la enseñanza.	3,8
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje.	3,7
Dominio D: Responsabilidades Profesionales.	3,5

De acuerdo a los datos recogidos podemos decir que los 15 docentes que se les realizó el acompañamiento al aula, obtuvo un puntaje que los sitúa en adecuado o competente, coincidiendo con los resultados nacionales, además se puede agregar que se cumplieron los acompañamientos al aula programados en un 50% por falta de tiempo. Sin embargo el grado de aprobación es 93%, por lo que se infiere que este resultado está directamente relacionado con el trabajo realizado y tuvo impacto en la participación de los docentes al pasar de un grado medio a un nivel alto de aprobación.

Donde ellos comentan que se produjo un apoyo, más que evaluación, por lo que es una ventaja, que al sistematizarla, vendrá a reforzar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, tal como muestra en los resultados de la Figura 3.

Figura 3. Resultado del acompañamiento entre pares.



De acuerdo a las categorías de evaluación los resultados son positivos, ya que ambos reactivos aumentaron su grado de acuerdo, explicados por la metodología utilizada, en el plan de mejora el que consideró fundamental la participación de los docentes en el diseño e implementación del plan de acompañamiento pedagógico del centro, tal como lo muestra la Tabla 9, que evalúa a los docentes, según las categorías indicadas; ya que, los docentes participantes señalan que el acompañamiento realizado por un docente par no conlleva decisiones punitivas al recibir un 93% de profesores competentes, sin embargo, se infiere que los docentes confían en el apoyo brindado por sus pares, tal como lo muestra la Tabla 9.

Tabla 9. Categorías de evaluación.

Categorías	Insuficiente	Básico	Competente	Destacado
N° de docentes	0	0	14	1
Puntaje Promedio	108			

5.4. Luego de aplicado el instrumento se recoge algunas impresiones una de los docentes participantes del centro educativo, lo que se reflejó un cambio significativo, en este caso, son ellos los constructores del instrumento, lo que adquiere un valor de pertenencia, aquí se pueden señalar algunas opiniones de los participantes que señalan:

"La diferencia de este acompañamiento, es que nos cambió el paradigma con las supervisiones que teníamos antes, porque conozco lo que se me pide o evalúa."
(Profesora 1)

"Me parece muy bien este nuevo proceso de evaluación, porque todos trabajamos, para crear este instrumento de evaluación" (profesor 2)

"Creo que este instrumento que creamos, nos ayudo a leer y reflexionar acerca de nuestra labor y lo que influye en el aprendizaje de nuestros estudiantes" (profesor 3)

Además se les consultó por su experiencia en el acompañamiento pedagógico, señala *"Es primera vez que participo de un acompañamiento al aula, no fui un observador pasivo, sino uno activo en el aula, me gusto mucho la experiencia"* (profesora 4)

Al ser consultados por la retroalimentación, dicen *"más que retroalimentación me sirvió de aprendizaje, me gusto compartir con mi colega en el aula, me gustaría que fuera una vez por mes"* (profesora 5)

"Al inicio fue raro, sentirme observado, pero luego me relaje y me he dado cuenta que nos falta reflexionar sobre nuestras prácticas en el aula" (profesor 7)

" De principio me costó comprender, el fin del acompañamiento entre pares, esperaba que solo me observaran, pero me di cuenta que mi colega participó y no solo se centro en observar, sino en trabajar conmigo y creo que logramos juntos lo que tenía planificado" (profesor 8)

VI. CONCLUSIONES:

Luego de conocer las percepciones del profesorado del centro educativo en estudio acerca del acompañamiento al aula, se puede concluir que: en relación al primer objetivo específico de la investigación, en cuanto al diagnóstico aplicado con respecto a la percepción que los profesores tenían, acerca de la evaluación de desempeño profesional, que le era indiferente y desconocido al inicio, con escasa reflexión y sustentado en base a estudios empíricos, en el que los profesores no se sentían partícipes, con propósitos difusos, sin una adecuada retroalimentación y reflexión, por lo que ellos lo valoraban como objeto de control o supervisión.

Es así como el rol docente adquiere connotación y se convierte en objeto de estudio, es decir, comienza una introspección en el desempeño del profesorado encaminado a dar respuestas con esto ayuden a mejorar la calidad de los sistemas educativos (MINEDUC, 2003). Estas conclusiones pueden corroborarse de acuerdo a los planteamientos de Santos Guerra(2010) el que afirma que la profesionalidad docente implica situarse entre las relaciones de conocimiento y la práctica profesional docente.

acuerdo a este estudio se puede observar en relación a los procesos de cambio en los centros educativos, cuando se realizan sin un horizonte claro, ni una visión compartida por la comunidad educativa, genera resistencia y problemas con el clima de trabajo al interior de los centros.

Así mismo, cuando los equipo directivos centran sus actuar en tareas de carácter administrativo, en rendición de cuentas y no en liderar la gestión pedagógica, denota debilidad en la conducción y liderazgo para la mejora. En relación, a lo dicho Fullan, (2002) señala como "el problema fundamental de las reformas educativas, es que la misma profesión no ha experimentado los cambios necesarios para ponerla al frente del desarrollo educativo"(p.11). Además, la participación de los docentes es limitada por cuanto, no se les escucha, ni atiende a sus necesidades.

En relación al segundo objetivo específico, se puede concluir que los lineamientos para el diseño de un instrumento de acompañamiento al aula entre pares, puede decirse que -considerando las investigaciones en el área, así lo confirman "los docentes son actores claves y relevantes para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Murillo y Román, 2008: 2), por lo anteriormente dicho, se debe considerar las fortalezas y debilidades principalmente cuando existe una inadecuada preparación de los docentes que ejercen funciones directivas para liderar procesos formativos al interior de los centros, como por ejemplo el acompañamiento al aula. Por esto en el diseño debe considerarse la participación de toda la comunidad educativa, lo que permite movilizar todo el saber pedagógico existente en el centro y de este modo lograr un mayor compromiso en la ejecución de las tareas. De este modo, se espera que un líder pedagógico, tenga capacidad de transformar el centro que lidera creando visión y metas compartidas por la comunidad (Leithwood, 2009)

El diseño de acompañamiento al aula busca fortalecer el desempeño del docente en el aula, contribuir a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, crear espacios de reflexión, coevaluación y mejora permanente de la práctica pedagógica. En este sentido, la docencia eficaz y eficiente es inexcusable consecuencia del conjunto de disposiciones, saberes y prácticas de los diferentes actores de la comunidad educativa, e instituciones que se entrelazan en el campo educativo, político y social, y que convergen finalmente en la escuela (Day, 2005).

En este contexto adquiere relevancia el acompañamiento en el aula, consensado y conocido por todos y teniendo como meta, conducir a los docentes a situaciones de aprendizaje profesional que renueve su práctica.

Con respecto al tercer objetivo específico se puede concluir que al elaborar un instrumento de acompañamiento que fue construido por todos los docentes, se puede apreciar cambios significativos en el grado de información con respecto al acompañamiento y su valoración, lo que facilita y orienta el proceso hacia una visión

más comprensiva de sus observador par. A este respecto, Mateo, (2006) plantea que la evaluación del desempeño docente es un proceso que no sólo afecta estos actores, sino que repercute en toda la organización, por lo tanto se considera relevante desde la gestión contar con los instrumentos necesarios para efectuar una adecuada evaluación.

Algunos autores como Luna y Cordero, (2013), ponen énfasis en la evaluación que debe poner el foco en la función formativa más que los resultados de la misma, debe ser un sustento para construir y mejorar programas de formación de profesores, lo que genera y posiciona a la escuela como una comunidad de aprendizaje y los consejos técnico como espacios de reflexión y desarrollo profesional.

En este sentido (Lepeley, 2003) concuerda en que para lograr estas metas se debe implementar instrumentos de acompañamiento de aula de manera concensuada, que estén incorporados a los PEI, transformando los centros educativos en verdaderas instancias de perfeccionamiento, si esto se desarrolla en forma sistemática y organizada.

Finalmente, este estudio puede concluir que los objetivos se cumplieron y se pudo generar un insumo importante a la organización escolar, que se debe sistematizar, para crear cultura evaluativa e instancias de reflexión, que permitan el desarrollo profesional y análisis del propio desempeño entre los docentes, porque si el profesor explora en sus prácticas y reflexiona sobre ella, identifica sus debilidades y es consciente de ellas es cuando se produce la autorregulación y la mejora.

Proyecciones Investigativas

De acuerdo a este trabajo investigativo y partiendo sobre la base del sistema de acompañamiento de aula entre pares que se ha implementado en la comunidad educativa y contrastado teóricamente en el ámbito del desarrollo profesional, surgen futuras líneas de investigación tales como:

- ❖ Una de las proyecciones más a priori, será monitorear de manera permanente y sistemática el acompañamiento pedagógico al aula entre pares implementado,

promoviendo la reflexión del profesorado, para fortalecer la experiencia y desarrollar alternativas de acción conducentes a la mejora del plan de apoyo al docente de aula.

- ❖ Se conciderará en una futura investigación, analizar y mejorar el instrumento diseñado y el modelo de acompañamiento al aula, observando y monitoreando el impacto en el desempeño docente y en los resultados de aprendizaje de los estudiante.
- ❖ Otro punto de investigación futuro será profundizar en los conocimientos de liderazgo pedagógico, no solo de los directivos, también de los docentes y monitores en aquellos aspectos técnicos que otorga sustento a los procesos de innovación y mejora pedagógica, dentro del aula, como en el propio centro educativo.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo Salinas, S. (2003). *Módulo de Asesoría, Acompañamiento y Supervisión Pedagógica*. Universidad Nacional de PIURA, PIURA.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, República Bolivariana de Venezuela.: Editorial Episteme.
- Barber, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL*.
- Barrera, I., & Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. Chile Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. *PREAL, N° 59*.
- Berroteran, A., & Chávez, E. (2011). El Papel del Supervisor y el Desempeño del Docente de primer grado. *III Congreso Nacional de Educación*, p. 1- 11.
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la Investigación Educativa. *Colección: Manuales de Metodología de Investigación Educativa MIDE., 2° Edición*.
- Bolivar, 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), p. 9-33.
- Bugueño, X. B., & Barros. (Junio de 2008). Formación de equipos de trabajo colaborativos. *Chile: Valoras UC*.

- Campos Vergara, F., Bolbarán Ramírez, J., Bustos Raggi, C., & González Vallejos, M. (2014). Formación de Directores de Excelencia: Un mismo Objetivo, Distintas Demandas. . *Perspectiva Educacional Formación de Profesores.*, p,91 - 111.
- Centro de Perfeccionamiento, E. e. (2008). *Marco Para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile.
- Chaucono Catrino, J. c. (2015). Temuco.
- Cooperativa.cl*. (2014). Obtenido de <http://cooperativa.cl/noticias>
- CPEIP Centro de Perfeccionamiento, E. e. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago.
- Day. (2005). Acompañamiento al Aula: Una Estrategia para la Mejora del Trabajo Pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.*, p.11.
- Departamento de Evaluación, M. y. (2015). *www.demre.cl*. Recuperado el 2015
- DISDE, Á. d. (2009). Manual de Supervisión pedagógica. *Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa (DISDE)*.
- Dra. Román Brito MsC, J., & Dra. Dous Debés, M. d. (Marzo de 2014). *monografias.com*. Recuperado el 19 de Octubre de 2015, de <http://www.monografias.com>
- Durán, D. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la deversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión educación*, 5(Nº 2), P. 153 - 170.
- Económico, O. O. (2005). Políticas de Acompañamiento Pedagógico como Estrategia de Desarrollo Profesional Docente, El caso de programas de mentoría a Docentes Pricipiantes. *Revista del IICE*, 30.

- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado.*, 6, p.11.
- García, D. (2012). Acompañamiento a la Práctica Pedagógica. *Centro Cultural Poveda*.
- García, G. (2005). La Supervisión pedagógica pública en Chile. Un análisis de la gestión del supervisor como promotor del cambio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, p. 629 - 636.
- Garello, G., & Rinaudo. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de Conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147.
- Gómez, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*(30), p. 57 - 67.
- Gonzalez Calvo., G., & Barba, J. J. (Enero - Abril de 2014). FORMACIÓN PERMANENTE Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD REFLEXIVA DEL PROFESORADO DESDE EL DESARROLLO GRUPAL E INDIVIDUAL. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(Nº1).
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor(a) colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y el contexto. *REICE*, p. 145 - 152.
- Inostroza, G. (2006 al 2009). Formación de Mentores para la Inducción del Profesorado Pricipiante. *Mirada caleidoscópica a los Programas de Mentoría.*, p. 31-45.
- Korthgen, 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.

- Leithwood, K. (2009). *¿CÓMO LIDERAR NUESTRAS ESCUELAS?* Santiago de Chile.
- Lepeley. (2012). Acompañamiento al aula: Una Estrategia para la Mejora del Trabajo Pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.*, 5(Nº 1e), p.11.
- Luna, E., & Cordero., G. (2012). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, p. 1- 19.
- Mateo, J. (2006). El papel de las comunidades educativas y de los consejos escolares en la evaluación de la calidad de la educación. *Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires* , Pp. 3-12, 15-24 y 27-32. 9.
- MINEDU. (2013 - 2016). Programa de Educación "Logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica regular. *PELA*.
- MINEDUC. (2003). Acompañamiento al Aula: Una Estrategia para la Mejora del trabajo Pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- MINEDUC. (2014). Orientaciones para la suscripción de convenios de desempeño colectivo. *Ministerio de Educación*.
- MinEduc, M. (2012). Guía del instructor . *Apoyo y seguimiento en aula a docentes. Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal* .
- Mistral, G. (Agosto de 2009). Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito. *Revista Docencia*, Nº 38, p. 5 - 9.
- Molina Ruiz, E. (2005). Creación y desarrollo de comunicaciones de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*(Nº 337), 235 - 250.
- Mora, J. T. (2013). Estrategias de Supervisión Aplicadas por la Dirección y sus Implicancias en el cumplimiento de labores del personal docente de los Colegios

- Técnicos Profesionales Ricardo Castro Beer y San Mateo. *Revista Gestión de la Educación*, 3(Nº 2), p. 97- 120.
- Mourshed, M., & Barber, M. (Julio de 2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *O PREAL*(Nº 4).
- Murillo, & Román. (2008: 2). Acompañamiento al aula: Una estrategia para la Mejora del trabajo Pedagógico. . *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Murillo, & Román. (2012). En Acompañamiento Al Aula: Una Estrategia para la Mejora Del Trabajo Pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), p.11.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2007). Retos en la Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*.(Nº 53), p. 97 - 120.
- Nava, M., & Rueda, M. (2013). La evolución docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de investigación Educativa*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16nº1/contenido-nava-rueda.html> , 16(Nº 1), p. 1 -11.
- OCDE, s. l. (2013). *Informe español de TALIS (Volumen I, INEE, Instituto Nacional de Evaluación Educativa)*.
- Olave, I., & Villarreal, A. C. (2014). El proceso de corregulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*., 19(61), 377 - 399.
- Peréz López, C. (2005). *Muestreo Estadístico: Conceptos y Problemas Resueltos*. PEARSON EDUCACIÓN.

- Pérez, A. (1989). Formación y perfeccionamiento del profesor: bases conceptuales y principios de actuación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.*, p.27.
- Polanco Bueno, R. (1994). Observación y Retroalimentación Del Comportamiento Docente En El Salón de Clases: Sus efectos en el Comportamiento de los Profesores Universitarios. . *Revista Latinoamericana de Psicología.*, 26(1).
- Poloni, P. (2005). Motivación, Tareas académicas y procesos de feedback. . *Motivación académica - REME.*
- PREAL, & Caribe, P. d. (2001). Seminario Internacional "Estándares y Evaluación de Logros de Aprendizaje". *Investigaciones Educativas.*
- (PSU), P. d. (2008). *www.demre.cl*. Obtenido de <http://www.demre.cl>
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2005). Supervisión educacional en Chile. *Experiencias públicas y privadas.*
- RAE. (s.f.). *dle.rae.es*. Obtenido de <http://dle.rae.es/>
- Robalino Campos, M., KÖrner, A., & Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. *OREALC - UNESCO*, p. 484.
- Rois - Mendez, F. A. (2010). Acompañamiento Docente Como Herramienta De Construcción. *REDHECS, Revista Electrónica*, p. 102 - 110.
- Salazar, J., & De la Luz Márquez, M. (2012). Acompañamiento al Aula: Una estrategia para la Mejora del Trabajo Pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1).

- Sanchez Ceballos, L. M., & Puerta Gil, C. A. (Septiembre - Diciembre de 2011). Aproximación conceptual al proceso de realimentación o Feedback . *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(34), pp 8 - 34.
- Sanmarti. (2007). *Pensando en la evaluación como parte de un proceso triple.*, p.23.
- Santos. (1996: 47).
- Santos, 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.
- SIMCE. (2015). *simce.cl*. Obtenido de <http://www.simce.cl>
- Smitter, Y. (2008). Lineamientos para la autoevaluación del Desempeño Docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el instituto pedagógico de Miranda. *Investigación y Postgrado*, 23(Nº 3).
- Vaillant, D. (2008). Educación, Socialización y formación de Valores Cívicos. *Cohesión Social en América Latina: Bases para la Nueva Agenda Democrática.*
- Vaillant, D. (2008). LA GOBERNANZA EDUCATIVA Y LOS INCENTIVOS DOCENTES: Educational governance and teachers' incentives in Chile and Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(Nº 1).
- Valdebenito, V. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efecto, fluidez y comprensión lectora. *Prespectiva Educacional Formación de Profesores.*, 52(Nº 2), p. 154 - 176.
- Vezub, L. (2011). Las políticas del acompañamiento pedagógico como estrategias de desarrollo profesional docente. *Revista del IICE*, N° 30, p. 109 - 132.
- Vygotsky, L. (1962). Thought and language. . *Cambridge. The MLT Press.*

VIII. ANEXOS

Anexo A: "Encuesta de opinión docente de la evaluación del desempeño profesional"

A continuación se presenta un cuestionario, en el que deben seleccionar con una "X", la posición que más lo represente con respecto a las afirmaciones planteadas. La información que aquí se recoja es absolutamente confidencial, por lo que solicito no especificar su nombre, ni su cargo.

DIMENCIÓN 1: Información con respecto al proceso de evaluación del desempeño docente.	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1. En mi colegio existe un sistema de evaluación del desempeño docente.					
2. Conozco los criterios de evaluación utilizados en el acompañamiento al aula u observación de clases de mi escuela.					
3. Los criterios de evaluación utilizados en el acompañamiento al aula u observación de clases fueron consensuados con todo el cuerpo docente de mi establecimiento.					
4. Antes de recibir el acompañamiento al aula u observación de clases, se me entrega aviso oportuno acerca los días y la hora en el que se llevará a cabo.					
5. Antes de recibir el acompañamiento al aula u observación de clases, tengo una entrevista con el (la) encargada de la visita.					
6. Posteriormente al acompañante al aula u observación de clases, se me comunican mis resultados o recibo retroalimentación a través de una entrevista personal.					
7. El profesional que realiza visitas al aula en mi escuela, cumple un rol pasivos y no participa de las clases.					
8. En mi escuela, existe más de una técnica de acompañamiento al aula u observación de clases, como por ejemplo grabaciones, acompañamiento entre pares (colegas).					

DIMENSIÓN 2: Percepción en relación al proceso de evaluación del desempeño docente en el aula.	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
1. Estoy de acuerdo con que exista un proceso de acompañamiento al aula u observación de clases en mi escuela.					
2. Considero importante conocer la finalidad del acompañamiento al aula u observación de clases, además de participar con la construcción de los criterios de evaluación de las mismas.					
3. Me siento cómodo cuando recibo el acompañamiento al aula u observación de clases.					
4. Mis colegas me han comentado que les gusta recibir acompañamiento al aula u observación de clases.					
5. Considero que el proceso de acompañamiento al aula u observación de clases en mi escuela, es una oportunidad para mejorar mis prácticas pedagógicas y de crecimiento profesional.					
6. Me gusta la idea de que la persona que visita el aula, intervenga o participe de la clase en forma activa.					
7. Me gusta la idea de evaluar a mis colegas mediante el acompañamiento al aula.					
8. Considero que el acompañamiento al aula en una buena instancia de evaluación de mi desempeño profesional.					
9. Creo que la evaluación del desempeño profesional debería incluir la autoevaluación y coevaluación.					

ANEXO B: VALIDACIÓN DE CONTENIDO – JUICIO DE EXPERTOS

Estimado colega, solicito a Usted su colaboración, en la calidad de experto, la validación del presente instrumento denominado “GUÍA DE ACOMPAÑAMIENTO AL AULA - COEVALUACIÓN”; que es parte de una investigación enfocada a conocer la percepción que tienen los docentes acerca de la evaluación de desempeño docente y luego de sus resultados poder gestionar un plan de mejora enfocado en el acompañamiento. Este estudio pretende ser un insumo para la investigación denominada "Diagnóstico y Diseño de un instrumento de Acompañamiento Docente al Aula entre Pares como una Oportunidad de Mejora".

La validación de los instrumentos de evaluación son de gran relevancia, para lograr que los resultados que sean obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente; para lograr un aporte tanto al área de la investigación en la gestión escolar como en la implementación en los planes de mejora de la comunidad educativa, ya que es un herramienta valiosa para el área de gestión pedagógica. Agradezco su valiosa colaboración.

NOMBRE DEL EXPERTO(A)

FORMACIÓN ACADÉMICA:

ÁREA DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:

AÑOS DE EXPERIENCIA:

CARGO ACTUAL:

INSTITUCIÓN:

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN:

Mejorar el procedimiento de evaluación de desempeño profesional, para acercarlo al acompañamiento al aula, a que considere las necesidades del profesorado y los avances investigativos que favorezca el desempeño de las prácticas pedagógicas y con ello el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA: los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1.-Muy en desacuerdo.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2.- En desacuerdo	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden a la dimensión total.
	3.-De acuerdo.	Se deben incrementar algunos ítems para poder medir la dimensión completamente.
	4.-Muy de acuerdo.	Los ítems son suficientes.
CLARIDAD: el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son acordes a lo solicitado.	1.- Muy en desacuerdo.	El ítem no es claro.
	2.-En desacuerdo.	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación considerable en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación del mismo.
	3.-De acuerdo.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos de los ítems.
	4.-Muy de acuerdo.	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA: el ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1.- Muy en desacuerdo.	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2.-En desacuerdo.	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.

		3.-De acuerdo.	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
		4.-Muy de acuerdo.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA: el ítem es fundamental o importante, es decir debe ser incluido.	1.-	Muy desacuerdo.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2.-	En desacuerdo.	El ítems tiene alguna relevancia, pero otro ítems puede estar incluyendo lo que mide este.
	3.-	De acuerdo.	El ítem es relativamente importante.
	4.-	Muy de acuerdo.	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

DOMINIO	INDICADORES	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIÓN
Participan los profesores en la construcción del instrumento.	D. A					
	D.B					
	D.C					
	D.D					
Planifican objetivos para potenciar el aprendizaje.	D. A					
	D. B					
	D. C					
	D. D					
Recursos pedagógico y materiales utilizados para favorecer el aprendizaje.	D. A					
	D. B					
	D. C					
	D.D					
Los indicadores evalúan para aprender.	D. A					
	D.B					
	D.C					
	D.D					
Los indicadores centran la atención en los estudiantes.	D. A					
	D. B					
	D. C					
	D.D					
Los indicadores favorecen la inclusión para atender a la diversidad.	D.A					
	D. B					
	D. C					
	D.D					
Los indicadores evalúan el liderazgo en el aula.	D.A					
	D.B					
	D. C					
	D.D					

ANEXO C "Guía de Acompañamiento al aula - Coevaluación"

Nombre del docente Acompañado:	
Curso:	Hora :
Sector de Aprendizaje:	
Fecha de observación :	N° de Alumno(as):
Nombre del docente acompañante:	

Dominio A: Preparación de la enseñanza.

Indicador	1	2	3	4	N/A
1. La planificación de clases está disponible; para que el o la acompañante lo revise.					
2. La planificación de la clase está organizada por unidad de aprendizaje, donde se observa claramente el dominio de los contenidos que se enseña.					
3. Refuerza los conocimientos previos necesarios que debe tener el estudiante, para el tema que se va a desarrollar.					
4. Los objetivos de aprendizaje están contextualizados de acuerdo a: características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.					
5. Se presenta adecuadamente el tema. (presentación clara, con seguridad, secuenciada, rigurosidad conceptual y uso de material acorde al contexto de sus estudiantes)					
6. Se hacen preguntas en clases con el propósito de lograr el control de los estudiantes.					
7. Se utilizan diversas estrategias de enseñanza relacionando los contenidos que enseña y con los contenidos de otras asignaturas.					

Retroalimentación:

Dominio C. enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Indicador	1	2	3	4	N/A
1. Se comunica en forma clara y precisa el objetivo de la clase y los aprendizajes a lograr en la ella.					
2. La clase es motivadora y promueve la participación de todos los estudiantes.					
3. La clase presenta variadas actividades de acuerdo al tipo, complejidad del contenido y el tiempo destinado para el aprendizaje.					
4. Valora los conocimientos y experiencias de sus estudiantes; secuenciando las actividades para facilitar la comprensión de todos los estudiantes.					
5. Durante la clase se refuerzan las conductas positivas de los estudiantes.					
6. Durante la clase los errores de los estudiantes se visualizaron como una oportunidad, para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.					
7. Durante la clase se incentiva a los estudiantes a elaborar sus propias respuestas; motivando el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico.					
8. En el desarrollo de la clase se utiliza el seguimiento del proceso de los estudiantes en sus aprendizajes, a fin de ajustar y mejorar las planificaciones.					

Retroalimentación:

Dominio D. Responsabilidades profesional.

Indicador	1	2	3	4	N/A
1. Durante la retroalimentación se observa un análisis crítico y reflexivo de su práctica pedagógica.					
2. Durante la clase se observa que orienta y guía a sus estudiantes.					
3. Durante la clase se observa que él o la docente utiliza un adecuado volumen de voz y emplea una adecuada expresión corporal.					
4. Durante la clase desarrolla lo planificado, distribuye el tiempo de forma adecuada.					
5. Durante la clase realiza una síntesis de contenido dando clara muestra de conocer el currículum nacional, así como el proyecto educativo y las metas de la escuela.					
6. Durante la clase se observa que él o la docente logra que los estudiantes se involucren y participen espontáneamente en la clase.					
7. Durante la clase se observa que el docente relaciona el contenido trabajado con otras asignaturas.					

Retroalimentación:

Indicador de valoración

Categoría	Insuficiente	Básico	Adecuado o Competente	Destacado
Valoración	1	2	3	4
Porcentaje	29 - 57	58 - 86	87 - 115	116

ANEXO D: CUESTIONARIO ANTERIOR AL ACOMPAÑAMIENTO DE AULA.

1. ¿Cuándo te gustaría que fuera a tu sala?
2. ¿Qué rol quieres que cumpla en tu clase? ¿Pasivo o Activo?
3. ¿Cuándo diseñamos el instrumento, te gustó ser participe?
4. ¿Crees que este acompañamiento, nos ayudará a mejorar nuestra práctica? y ¿Por qué?

ANEXO E: ACTA DE CONSEJO TÉCNICO

Con fecha, 03 de agosto del 2015, siendo las 16:30 horas, se da inicio a consejo técnico, dirigido, por la Jefe de la unidad Técnica Pedagógica de la escuela, saludando a los presentes de manera cordial; ella explica que está realizando un trabajo de investigación y que va requerir de la ayuda y colaboración de todos, ya que con ella se pretende lograr mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Se presenta la tabla de trabajo:

1. Lectura de un artículo "Como hicieron los sistemas educativos más avanzados del mundo para lograr sus objetivos"(Barber y Mourshed, 2008)
2. Reflexionar en grupo.
3. Responder encuesta.

Luego de leer la tabla, se agrupan por ciclo, el profesor Alán Saldivia, comienza la lectura, se van turnando, para leer. Se conversa sobre acompañamiento de aula y se escucha las opiniones.

Finalmente, se entrega una encuesta de opinión y se recalca que es personal y no se pone el nombre del que responde, ya que es anónimo.

Finaliza la reunión a las 17:30 horas.

Curso	Profesor	Firma
1º A	Carlos Beltrán C.	
1º B	Freda Gutiérrez A.	
2º B	JONATHAN VALDEKAS	
1º A	Juan José Barrantes	
2º A	Priscilla Córdova	
Primeros	Carla López U.	
8º A	Terrence Brown's son	
4º A	Dr. Robert Sanchez	
PIE 2	Travis Johnson	
PIE 4	Karina Lopez Treviño	
1º B	FATER KHATA ANTONIO	
Religion	Paulo Martinez	
1º B	Rosa Gutierrez	
Religion	Juan José T.	
Ingles	Carolina Gutierrez E.	
2º A	Patricia Gonzalez M.	
1º B	Carolina Castro Barrantes	
1º B	Sara Henige Lopez	

ANEXO F: ACTA DE CONSEJO TÉCNICO

Con fecha, 24 de agosto del 2015, siendo las 16:30 horas, se da inicio a consejo técnico, dirigido, por la Jefe de la unidad Técnica Pedagógica de la escuela, con presencia de todo el equipo directivo, saludando a los presentes de manera cordial; el director solicita que se lea el acta anterior, luego se comienza con la introducción del trabajo que se ha estado realizando los concejos anteriores y se explica que hoy corresponde dar termino al diseño de un instrumento de evaluación, que se ha estado trabajando y que pretende ser un insumo, que da conformidad a todos, ya que es para la escuela, por lo cual hoy se realizarán las siguientes actividades, según tabla:

Se presenta la tabla de trabajo:

1. Lectura de Marco para la Buena enseñanza (MINEDUC,2008)
2. Reflexionar en grupo.
3. Crear indicadores de evaluación.

Luego de leer la tabla, se agrupan por ciclo, el profesor Carlos Beltrán, va anotando los indicadores en una tabla, que está en la pizarra interactiva.

Comienza la lectura, en grupos y se dividen en cuatro, cada grupo continua trabajando en la creación de los indicadores para el dominio que le correspondió el consejo pasado, se van turnando para leer, se conversa sobre acompañamiento de aula y se escucha las opiniones de todos.

Finalmente, se lee el documento y se aprueba con la presencia de 23 profesores más el equipo directivo.

Finaliza la reunión a las 17:30 horas.

Reunión de asistencia Consejo Técnico

Nombre	Curso	Firma
JONATHAN VALDEZAS	5° B	
NATALIA FREIRE	3° A	
SARA KERRIS	6° B	karolyus
Carolina Alarín	Inglés	
Pedro Gutiérrez	8° D	
Enrique Laidem	5° A	
Emilio González	2° A	
ESTER ZAPATA	4° B	
Orlén Villalón	1° A	Anelikeus
Raúl Bustamante	-	
Bessie Arellano	PKA	Bessie
Paola Martínez	Religión	
Elizabeth Zúñiga	4° A	
Wendy Castro	2° B	
Karina Quintero	Pie 4.	Katrina
Feria Albornoz	Pie 2	
Feria Hino	Matemática	
Juan Luis	Religión	
CRISTINA MANGRILLA	Pie 4	
Osvaldo Silva	Pie 3	
Ricardo Zúñiga	Procedimiento	
Mary González	2° A	
Yvonne Castro	Inglés	
Ane Jorjic	Kinder A	

IX. TABLAS

Tabla 1: recogida de información encuesta con respecto al proceso de evaluación del desempeño docente.

Dimensión 1: Información con respecto al proceso de evaluación del desempeño docente

Participantes	Existe Eva.	Conozco los Crit.	Crit. Consen	Aviso Oport	Entrev Previa	Retroalim	Rol Obser	Tip. Acompa	X Proc Eva
sujeto 1	4	1	1	1	1	4	4	4	2,50
sujeto 2	4	3	4	5	1	5	4	5	3,88
sujeto 3	4	2	1	5	1	4	3	4	3
sujeto 4	4	4	1	5	1	4	3	1	2,875
sujeto 5	5	4	3	4	3	5	4	4	4,00
Sujeto 6	5	2	2	4	2	3	3	4	3,13
sujeto 7	5	2	2	2	2	3	3	3	2,75
sujeto 8	5	1	3	4	3	4	4	3	3,38
Sujeto 9	4	2	3	3	3	4	3	3	3,13
sujeto 10	4	2	3	4	4	4	4	4	3,63
sujeto 11	5	3	3	4	3	3	4	3	3,50
sujeto 12	5	2	2	5	1	3	4	3	3,13
sujeto 13	4	1	1	4	1	3	4	4	2,75
sujeto 14	4	2	2	2	2	3	4	4	2,88
sujeto 15	5	3	3	4	4	4	4	4	3,88
sujeto 16	4	3	3	4	3	4	4	3	3,225
sujeto 17	4	3	2	4	2	4	4	3	3,25
sujeto 18	5	2	2	2	3	3	5	4	3,25
sujeto 19	5	2	2	2	2	3	3	4	2,88
sujeto 20	5	3	2	2	3	2	4	3	3,00
sujeto 21	5	1	3	3	3	3	4	3	3,13
sujeto 22	5	2	2	4	2	5	4	3	3,38
sujeto 23	5	2	2	4	2	4	3	4	3,25
sujeto 24	4	3	3	5	5	5	3	3	3,88
sujeto 25	4	3	4	4	4	4	4	5	4,00
sujeto 26	4	3	3	4	3	4	3	4	3,50
sujeto 27	4	3	5	5	2	5	4	4	4,00
sujeto 28	5	2	2	4	2	4	4	4	3,38
sujeto 29	5	2	2	4	2	4	4	4	3,38
sujeto 30	5	2	2	4	2	4	4	4	3,38
Promedio	4,53	2,33	2,43	3,7	2,4	3,8	3,73	3,6	3,32

Dimensión 2: percepción en relación al proceso de evaluación del desempeño docente en el aula.

Participantes	acep. Sist. Acom.	Finalid y particip crit	comod acom	pares les gustan acom	acom oport mejora	Rol act obs	eval a mis pares	eval desem	auto y co eval	X Percepción
sujeto 1	4	4	4	3	5	4	4	5	5	4,22
sujeto 2	5	5	5	3	5	5	4	5	4	4,56
sujeto 3	5	5	5	3	5	3	5	5	5	4,56
sujeto 4	5	5	5	3	5	4	5	5	5	4,67
sujeto 5	3	4	4	3	5	4	4	4	5	4,00
Sujeto 6	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3,78
sujeto 7	4	5	4	2	5	3	4	4	5	4,00
sujeto 8	3	4	4	3	5	4	4	4	2	3,67
Sujeto 9	5	5	4	3	4	3	4	4	2	3,78
sujeto 10	3	3	4	2	4	4	5	4	1	3,33
sujeto 11	4	4	4	2	5	4	4	4	4	3,89
sujeto 12	4	4	4	3	4	4	5	4	3	3,89
sujeto 13	5	5	4	3	4	4	5	5	3	4,22
sujeto 14	5	5	5	2	5	4	4	4	5	4,33
sujeto 15	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4,89
sujeto 16	4	4	4	3	4	5	4	5	3	4,00
sujeto 17	3	4	4	4	4	4	5	5	4	4,11
sujeto 18	4	4	4	3	5	4	4	5	5	4,22
sujeto 19	4	3	4	3	5	4	5	4	3	3,89
sujeto 20	4	3	4	3	4	4	4	5	4	4,00
sujeto 21	5	5	5	3	5	4	4	5	5	4,55
sujeto 22	4	4	4	3	4	4	4	4		3,11
sujeto 23	5	5			5	4	4	5	4	4,57
sujeto 24	5	4	4	2	4	4	4	5	4	4,22
sujeto 25	5	5	4	3	5	3	4	4	4	4,11
sujeto 26	5	4	4	3	5	4	4	5	4	4,22
sujeto 27	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4,22
sujeto 28	4	4	4	3	5	4	5	5	4	4,33
sujeto 29	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4,44
sujeto 30	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4,33
Promedio	4,26	4,26	4,2	3	4,66	3,96	4,36	4,56	4	4,4

Tabla 2: para recogida de datos globales.

Criterios	P1	P2	P3	P4	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Criterio 1														
Criterio 2														
Criterio 3														
Criterio 4														
Criterio 5														
Criterio 6														
Criterio 7				,										
Criterio 8														
Criterio 9														
Criterio 10														
Criterio 11														
Criterio 12														
Criterio 13														
Criterio 14														
Criterio 15														
Criterio 16														
Criterio 17														
Criterio 18														
Criterio 19														
Criterio 20														
Criterio 21														
Criterio 22														
Criterio 23														
Criterio 24														
Criterio 25														
criterio 26														
criterio27														
criterio 28														
criterio 29														
Promedio														

Tabla 3: recogida de datos por dominio e indicador.

Dominio A: preparación de la enseñanza.

Criterio 1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3,9
Criterio 2	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3,7
Criterio 3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3,7
Criterio 4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3,5
Criterio 5	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3,8
Criterio 6	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3,9
criterio 7	4	4	4	4	3	4	4	4		4	4	3	4	4	4	3,9
Promedio	3,57	3,86	3,57	4	3,43	4	4	4	3,5	4	4	3,3	3,6	3,4	4	3,8
Sumatoria	25	27	25	28	24	28	28	28	21	28	28	23	25	24	28	3,8

Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Dominio B	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Criterio 1	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Criterio 2	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
Criterio 3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Criterio 4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3
Criterio 5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3
Criterio 6	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
Criterio 7	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3
Promedio	3,71	4	3,86	3,7	3,6	4	4	3,6	3,4	4	4	3,7	3,9	4	3,6
Sumatoria	26	28	27	26	25	28	28	25	24	28	28	26	27	28	25

Dominio C. enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Dominio C	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Criterio 1	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Criterio 2	2	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Criterio 3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4
Criterio 4	2	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4
Criterio 5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3
Criterio 6	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
Criterio 7	3	4	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Criterio 8	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Promedio	3	3,8	4	3,6	3,1	4	4	4	3,5	4	4	3,6	4	4	4
Sumatoria	25	30	29	29	25	32	32	32	28	32	32	29	32	30	30

Dominio D. Responsabilidades profesional.

Dominio D	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
Criterio 1	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4
Criterio 2	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	2	4	3	4
Criterio 3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4
Criterio 4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	2	4	3	3
Criterio 5	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3
Criterio 6	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
Criterio 7	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3
Promedio	3,86	3,9	3,9	3	3,6	3,7	3,3	3,3	3,9	3,1	4	2,7	4	3	3,6
Sumatoria	27	27	27	22	25	26	23	23	27	22	28	19	28	21	25