



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar



Ministerio de Educación
Plan de Formación
Directores de Excelencia

La práctica docente como objeto de reflexión para la mejora escolar

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

Realizado por

Magaly del Carmen González Menares

Temuco – 2014



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar



Ministerio de Educación
Plan de Formación
Directores de Excelencia

La práctica docente como objeto de reflexión para la mejora escolar

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

Realizado por

Magaly del Carmen González Menares

Profesora tutora

Dra. María Elena Mellado Hernández

Temuco – 2014

PRESENTACIÓN

El presente estudio pretende ser una contribución a la cultura pedagógica, ya que en estos momentos en que el sistema educativo chileno enfrenta cambios estructurales se hace necesario que los docentes sean poseedores de conocimientos que les permita desenvolverse al interior del aula, donde cada profesor debe, por una parte procurar el logro de aprendizajes planteados en los programas oficiales y cautelar el cumplimiento de los propósitos explicitados en la Reforma Educacional, y por otra, atender a las necesidades y posibilidades de cada alumno, generando aprendizajes significativos.

Durante los últimos 30 años, nuestro país ha experimentado cambios que han afectado significativamente a la sociedad en su conjunto. En materia de educación estos cambios se ven reflejados en un proceso constante de modernización, proceso que empieza a gestarse en los años 80 teniendo su mayor realce en los años 90 con la Reforma Educativa.

Dichos cambios implican tanto una modificación en el contenido de la enseñanza, como en las demandas metodológicas, que tiene que ver con el saber hacer (procedimientos) y con el saber ser (actitudes) conductas relevantes para relacionarse con los otros como personas, la escuela por lo tanto debe desarrollar estrategias que permitan lo anterior expuesto.

Es fundamental, además, tener claro el principio que la finalidad de la escuela no es solo enseñar materias, contenidos o asignaturas, sino hacer uso del conocimiento para lograr cambios conductuales en los alumnos y alumnas, donde las materias de estudio son un medio que utiliza la escuela para educar y no como un fin en sí mismas. Competencias para utilizar los saberes en la construcción de un mundo más justo y en proyección de futuro.

DEDICATORIA

*Con todo mi amor y agradecimiento a mi querida madre que ya no está con nosotros,
que hizo todo en la vida para que yo lograré mis sueños, apoyándome en aquellos
momentos duros dándome su mano para seguir adelante y perseverar, y a mis queridos
hijos Felipe y Michelle que son la razón de mi existir.*

AGRADECIMIENTOS

Durante este año han sido varias las personas que de alguna forma han estado presentes y han participado en esta gran experiencia y son ellos a quienes quiero expresar mi gratitud por el apoyo, confianza y acompañamiento sostenido en el tiempo.

En primer lugar quiero agradecer al Ministerio de Educación que a través de su Plan de Formación de Directores de Excelencia me dio la oportunidad en calidad de becario, de crecer profesionalmente siendo alumna del Magister de Gestión Escolar en la Universidad Católica de Temuco.

Debo un especial reconocimiento y gratitud a la Directora del Programa, la profesora Sra. María Elena Mellado, quien siempre me acompañó en esta travesía, acogiéndome y demostrando su confianza en que era capaz de lograr el éxito en este desafío.

También agradecer a los profesores que nos entregaron sus conocimientos, el tiempo brindado, su guía oportuna, sugerencias e ideas, especialmente a la profesora Vanessa Valdebenito que con humildad, dulzura y paciencia me ayudó significativamente a mejorar procesos ya iniciados.

Sin dejar en el olvido a mis compañeras de grupo, con las que formamos realmente un equipo de trabajo compartiendo incontables horas de trabajo y dedicación, donde la amistad nació y se mantuvo en el tiempo, Sandra, Mercedes, y especialmente Lisbeth con quien forjamos una linda amistad que trascendió más allá de la Universidad.

Gracias a ellas por aguantarme y validar mi aporte a nuestra labor.

Para terminar un sincero agradecimiento a todos mis compañeros por ser buenos, tolerantes y generosos, con especial reconocimiento a Patricia Cortés, Ximena Arriagada, Soledad y Juan por su sincera amistad.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción.....	1
2. Liderazgo educativo en la escuela.....	2
3. Educación de adultos.....	4
4. Prácticas pedagógicas	6
5. Evaluación vs mejora educativa	7
6. La rúbrica como instrumento para observar clases.....	9
7. Formación del profesorado	10
8. Identificación del problema	12
8.1. Antecedentes.....	12
8.2. Justificación del problema	12
9. Objetivos de la investigación	13
10. Método	14
11. Participantes	14
12. Instrumentos y técnicas de recogida de información	15
13. Resultados	18
14. Conclusiones	31
15. Referencias Bibliográficas	34

ANEXOS

Anexo A: Pauta de Observación de clases MBE

Anexo B: Rúbrica observación de clases

Anexo C: Encuesta de satisfacción plan de acompañamiento en aula

Anexo D: Gráficos resultados encuesta de satisfacción

Anexo E: Gráficos resultados observación de clases

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1: Distribución de la muestra según sexo y edad del profesor y asignatura impartida

GRAFICOS

Gráfico N° 1: “Resultados del Dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, en observación de clases

Gráfico N° 2: Resultados Dominio C: “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”

Gráfico N° 3: “Síntesis del Dominio B y Dominio C”

Gráfico N° 4: “Grado de satisfacción del plan de acompañamiento en aula en relación al Criterio: Principios pedagógicos. Valoración MD: Muy en desacuerdo.

Gráfico N° 5: “Grado de satisfacción del plan de acompañamiento en aula en relación al Criterio: Principios pedagógicos. Valoración D: En desacuerdo.

Gráfico N° 6: “Grado de satisfacción del plan de acompañamiento en aula en relación al Criterio: Principios pedagógicos. Valoración A: De acuerdo”.

Gráfico N° 7: “Grado de satisfacción del plan de acompañamiento en aula en relación al Criterio: Principios pedagógicos. Valoración MA: Muy de acuerdo”.

Gráfico N° 8: “Síntesis valoración criterio: Principios pedagógicos”.

Gráfico N° 9: “Grado de satisfacción del plan de acompañamiento en aula en

relación al Criterio 2: Elaboración de la rúbrica”. Valoración D:
En desacuerdo”.

Gráfico N° 10: “Grado de satisfacción del plan de acompañamiento en aula en
relación al Criterio: Elaboración de la rúbrica”. Valoración A:
De acuerdo”.

Gráfico N° 11: “Grado de satisfacción del plan de acompañamiento en aula en
relación al Criterio: Elaboración de la rúbrica”. Valoración MA:
Muy de acuerdo”.

Gráfico N° 12: “Síntesis grado de satisfacción del plan de acompañamiento en
aula en función del criterio: Elaboración de la rúbrica”.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio pretende ser una contribución a la cultura pedagógica, ya que en estos momentos en que el sistema educativo chileno enfrenta cambios estructurales se hace necesario que los docentes sean poseedores de conocimientos que les permita desenvolverse al interior del aula, donde cada profesor debe, por una parte procurar el logro de aprendizajes planteados en los programas oficiales y cautelar el cumplimiento de los propósitos explicitados en la Reforma Educacional, y por otra, atender a las necesidades y posibilidades de cada alumno, generando aprendizajes significativos.

Durante los últimos 30 años, nuestro país ha experimentado cambios que han afectado significativamente a la sociedad en su conjunto. En materia de educación estos cambios se ven reflejados en un proceso constante de modernización, proceso que empieza a gestarse en los años 80 teniendo su mayor realce en los años 90 con la Reforma Educativa.

Dichos cambios implican tanto una modificación en el contenido de la enseñanza, como en las demandas metodológicas, que tiene que ver con el saber hacer (procedimientos) y con el saber ser (actitudes) conductas relevantes para relacionarse con los otros como personas, la escuela por lo tanto debe desarrollar estrategias que permitan lo anterior expuesto.

Es fundamental, además, tener claro el principio que la finalidad de la escuela no es solo enseñar materias, contenidos o asignaturas, sino hacer uso del conocimiento para lograr cambios conductuales en los alumnos y alumnas, donde las materias de estudio son un medio que utiliza la escuela para educar y no como un fin en sí mismas. Competencias para utilizar los saberes en la construcción de un mundo más justo y en proyección de futuro.

En esta sección, nos haremos cargo de los supuestos teóricos que sustentan nuestra investigación, considerando todos aquellos ejes temáticos que están implícitos

en los objetivos del estudio realizando una interpretación teórica de los conceptos incluidos en la investigación que permite comprender la realidad estudiada, se pretende articular una propuesta que apunta a mejorar las prácticas docentes y así contribuir al desarrollo de aprendizaje significativos en el aula, siendo el profesorado el principal gestor en este proceso, donde el equipo de gestión liderado por el director son responsable de que esto se manifieste al interior de las unidades educativas acompañando a los docentes en su gestión.

Liderazgo Educativo en la escuela.

Es así como consideramos relevante iniciar este apartado profundizando en el tipo de liderazgo que debe imperar en los centros educativos frente a los requerimientos y desafíos actuales.

La investigación empírica ha determinado que el liderazgo escolar exitoso crea condiciones favorables que apoyan la enseñanza y el aprendizaje eficaz y fortalecen el aprendizaje profesional y el cambio en la escuela (Fullan, 2001; Hallinger, Bickman y Davis, 1996; Hallinger y Heck, 1996; Heck, Larson y Marcoulides, 1990; Leithwood, 2010; Marks y Printy, 2003; Mulford y Silins, 2009; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Wiley, 2001).

Debido a esto, durante la última década ha habido un creciente interés en conocer las implicaciones del liderazgo escolar, ofreciendo una visión más amplia que el liderazgo únicamente centrado en el director. El principio del liderazgo en una organización educativa debe canalizar todos los esfuerzos hacia el logro de resultados de aprendizaje en los estudiantes. El liderazgo en las escuelas es ejercido en primer lugar por los directores y los profesores, pudiendo ser este último más variado en formas y funciones (Leithwood, 2009), y puede ser distribuido a otros agentes escolares. (Escudero, 2012). Gronn, 2002; Leithwood et al., 2009; Ogawa y Bossert, 1995). Aunque los investigadores han propuesto distinciones significativas entre términos como liderazgo distribuido (Gronn, 2002; Spillane, 2006), liderazgo

compartido (Marks y Printy, 2003; Pounder, Ogawa y Adams, 1995), y liderazgo colaborativo (Hallinger y Heck, 2010), así los tres términos: liderazgo distribuido, compartido y colaborativo reflejan una preocupación similar por la ampliación de los actores que ejercen dirección en la escuela.

En nuestro contexto país el Marco para la Buena Dirección (2005), señala que el nuevo rol que la sociedad actual espera de sus directores es la capacidad de esos profesionales de convertirse en líderes del Proyecto Educativo de sus establecimientos, preocupados por obtener logros de aprendizaje para todos sus alumnos, logros institucionales y de satisfacción de la comunidad educativa, con capacidad de participar en las definiciones pedagógicas, administrativas y de clima organizacional que se presenta en sus respectivas comunidades de aprendizaje, el liderazgo educativo tiene efectos significativos sobre los logros escolares, los líderes escolares exitosos deben centrar sus esfuerzos en las formas que se gestiona el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el ámbito de Gestión Curricular el marco para la buena dirección señala los criterios que deben considerar el director y equipo directivo para promover el diseño, planificación, instalación y evaluación de los procesos institucionales apropiados para la implementación curricular en aula, de aseguramiento y control de la calidad de la estrategia de enseñanza, y de monitoreo y evaluación de la implementación del currículum, los cuales orienta y ayuda a los directores en su gestión a clarificar cuales deben ser sus prioridades para ser realmente un gestor pedagógico en sus establecimientos.

Uno de los desafíos claves de esta gestión pedagógica es mejorar la enseñanza poniendo especial atención a las problemáticas que surgen a nivel de aula, donde las prácticas tienen gran influencia, los estudiantes tienden a aprender más cuando sus profesores tienen sólidas calificaciones formales y cuando utilizan técnicas apropiadas y de calidad, así como un currículo bien diseñado (Brophy y Good, 1986; Monk, 1994; Wang, Haertel, y Walberg, 1992). No existe una receta o fórmula única

para lograr la mejora de la enseñanza, sino sólo un marco de referencia que debe posicionarse de acuerdo a cada contexto, interpretarlo y realizar lo que sea posible en materia de mejora de los centros y las aulas. La voluntad institucional y de las personas que trabajan en las organizaciones escolares, la dedicación de esfuerzos y energías deliberadas y concertadas para que ocurran cambios es una condición necesaria, donde el liderazgo debe ser colegiado, participativo, horizontal y democrático (Escudero, 2012).

Para instalar procesos de mejora el trabajo en equipo constituye una necesidad. Crear y sostener comunidades de aprendizaje al interior de los centros educativos, donde el profesorado trabaje en forma colaborativa es un trabajo difícil y complejo. No se puede esperar que surja de manera espontánea o de que se den todas las condiciones para que esto ocurra, la creación y sostenimiento de dicha comunidad no depende de líderes carismáticos, sino, más bien, de una conveniente conjunción de voluntades y propósitos de toda la comunidad escolar que active y sume ideas, compromisos, inteligencia y propósitos centrados en la mejora de la educación entre todos, desempeñando cada cual sus tareas en un concierto de corresponsabilidades (Escudero, et al 2012).

Educación de adultos.

Algunas hipótesis sostienen que la práctica pedagógica de los docentes de escuelas vulnerables, está fuertemente asociada a los modelos e imágenes que ellos construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas, (Marcela Román, 2003) generándose formas estables e inefectivas en muchos casos en el proceso de enseñanza aprendizaje, reflejado principalmente en la dinámica que se establece en el aula escolar. Así los resultados alcanzados siguen siendo muy desiguales entre quienes provienen de familias de mayores v/s menores ingresos y recursos socioculturales. En otras palabras, la educación chilena sigue siendo fuertemente inequitativa, pero esta inequidad radica y se expresa hoy día en la trayectoria, el

egreso del sistema y no en el ingreso a él, debido a que en los últimos años la preocupación de las distintas autoridades han sido la cobertura y la inclusión convirtiéndolas en prioridades en educación. Desde otra mirada, el fracaso escolar, expresado fundamentalmente en bajo rendimiento, repitencia y sobre-edad de los alumnos respecto al nivel que cursan, afecta en mayor medida a los niños y adolescentes que viven en condiciones de pobreza o exclusión social y en zonas rurales, quienes tienen las mayores probabilidades de fracasar en su paso por la escuela. Así Román et al (2003) también plantea que un porcentaje significativo de estos alumnos/as que fracasan en el sistema regular de educación o desertan del sistema ven como otra alternativa la educación de adultos.

Uno de los estigmas de la educación de adultos ha sido su baja calidad, teniendo como argumento de que los contenidos que allí se imparten son menos y de menor profundidad comparados con los de la educación regular. Parafraseando a Isabel Infante, son tres los objetivos que persigue actualmente la educación de adultos: que las personas logren terminar su enseñanza básica o media en primer lugar, que puedan irse capacitando en aspectos que son importantes para la inserción laboral, y que se inserten en la sociedad como una persona que entiende todo lo que se le dice, todo lo que escribe, y que pueda manejarse bien como ciudadano responsable y activo.

Si hay una característica que distingue las acciones de alfabetización y educación de adultos es la diversidad, lo que refleja la heterogeneidad de la población como también la intención de generar ofertas que respondan a las características de la población y que, al mismo tiempo sean inclusivas, así, la educación en este contexto requiere de docentes especializados. Actualmente los docentes que ejercen en esta modalidad, la especialización la han logrado básicamente a través de la experiencia. Esto ha debido ser así ya que dentro de las múltiples ofertas de formación docente existentes en el país, no se ofrece la de educación de adultos.

Prácticas pedagógicas

Es difícil señalar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que sea eficaz en todas las situaciones y contextos de enseñanza y aprendizaje, esto requiere la capacidad de leer e interpretar los diferentes contextos donde se sitúan los alumnos y alumnas. Según Díaz-Barriga, (2002) es necesario tener presente cinco aspectos esenciales para considerar que tipo de estrategias es la indicada para utilizar en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión o una secuencia instruccional a saber:

- Consideración de las características generales de los aprendices.
- Tipo del dominio del conocimiento.
- La intencionalidad o meta que se desea lograr, y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
- Vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
- Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento compartido) creado con los alumnos hasta ese momento.

Cada uno de estos factores debe estar presente al momento de seleccionar las estrategias y de qué modo se van a utilizar en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Dado que desde una visión vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje

Desde esta perspectiva Díaz-Barriga et al (2002), un modelo de enseñanza situada, resaltará la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco.

Los estudiantes desarrollan competencias y construyen sistemas de significados en torno a los contenidos de aprendizaje mediante la implicación y participación que llevan a cabo conjuntamente con sus compañeros y su profesor. La actividad conjunta proporciona al mismo tiempo el contexto inmediato en el que tiene lugar el proceso de construcción de conocimiento de los estudiantes y el marco que hace posible que los agentes educativos –el profesor en primera instancia, pero también los compañeros– puedan proporcionar una ayuda sistemática y ajustada a este proceso de construcción (Coll y otros, 1992; Coll y Onrubia, 1997).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos suelen caracterizarse, entre otros aspectos, por presentar formas de organización de la actividad conjunta cuya secuencia revela un ajuste progresivo en la cantidad y calidad de las ayudas ofrecidas a los estudiantes. En la medida en que la naturaleza y la intensidad de las ayudas que los estudiantes pueden recibir de su profesor y de sus compañeros están estrechamente relacionadas con la manera como unos y otros organizan su actividad conjunta.

Evaluación vs mejora educativa

La finalidad principal de la evaluación, es la mejora de la práctica educativa que se realiza en las escuelas, a través de la discusión, de la comprensión y de la toma racional de decisiones. La evaluación no se puede ver como un simple añadido que se coloca al final del proceso. Tampoco tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar o para evaluar sino para mejorar la calidad de la práctica. De ahí la importancia de garantizar las condiciones que permitan aprovechar la evaluación para alcanzar este fin de la mejora (Santos, 1995). La autoevaluación representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica; su meta principal es ayudar a los aprendices a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo al contrastarlo con estándares públicos y consensuados, al poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje. Por consiguiente, el concepto de progreso académico, entendido como el

refinamiento y mejora de lo aprendido, constituye la base del trabajo independiente, autodirigido y automotivado. (Díaz, Barriga, 2007)

La evaluación debe servir para dar la oportunidad a las personas de emitir juicios y opiniones en condiciones de libertad, sin que nadie se sienta amenazado por su actuar, y pudiendo desde esto generar la comprensión de lo que hacen. Es imprescindible, pues, la captación de los significados que la acción tiene para los protagonistas de la misma.

Los evaluadores no son los que dicen a los protagonistas qué hacen bien o qué hacen mal. Tampoco les dicen lo que tiene que cambiar. Sencillamente les ayudan a verse con claridad para que ellos puedan tener un juicio más fiel sobre lo que están haciendo. De ese juicio, de esa comprensión surgirán las decisiones de cambio. (Santos, et al 1995).

Al existir la convicción de que detrás de cualquier mejora significativa en la escuela subyace la actividad del profesorado, surge la necesidad de evaluación en este ámbito. Cada centro educativo independiente del nivel que atienda debe tener la capacidad de articular procedimientos eficientes y eficaces para promover el mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas en el aula ya que de estas depende la calidad de los aprendizajes, donde todo modelo de evaluación del profesorado deberá plantearse como primer paso el contar con la participación activa del mismo en su diseño. La participación del profesorado en los procesos de evaluación no se ha de entender únicamente como una estrategia de gestión, sino que presenta un valor formativo intrínseco (Mateo, 2006).

Acompañar los procesos que acontecen en el aula, implica observar, luego reflexionar en torno a lo observado y tomar decisiones y acuerdos de mejoramiento. Este proceso debe ser muy bien diseñado y discutido en las comunidades educativas, para que cumpla el propósito antes definido y no resulte contraproducente, dañando la confianza y la motivación, constituyéndose en un mero control sin una debida devolución y retroalimentación a los docentes.

Entre los sistemas más utilizados para evaluar el desempeño de los docentes, tenemos la observación en el aula, en ella se analizan las características de la actuación del profesor y de sus estudiantes en el contexto real en el que tiene lugar el proceso educativo. (Stronge (1997

Este sistema de evaluación aporta evidencias muy difíciles de conseguir de otra forma como son: el clima en el aula, la naturaleza y calidad de las interacciones alumnos-profesor; lo que permite observar los procesos de instrucción directamente y el funcionamiento general de la clase (Everston y Holley, 1981).

Para recoger información acerca de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje se utilizan distintas técnicas de indagación donde es necesario aplicar un instrumento que contenga una descripción de las conductas del objeto de estudio y los niveles de logros de desempeño esperados, en este sentido cobra relevancia el uso de una rúbrica para evaluar la clase.

La rúbrica como instrumento para observar clases

Para darle fidelidad al proceso los instrumentos de recogida de información deben ser cuidadosamente diseñados aportando información significativa que permita la mejora en el desempeño docente.

En la rúbrica según Arends (2004), se hace una descripción detallada del tipo de desempeño esperado lo que es fundamental para generar aprendizaje, donde los involucrados con la ayuda de ésta toman conciencia de su nivel de desempeño generado a lo largo de una actividad, convirtiéndose de esta manera en un instrumento de autoevaluación, pues permite aprender a monitorear su propio progreso o desempeño. Al permitir que el aprendiz se autoevalúe, este podrá identificar las áreas en las que tiene fallas, encontrando junto con la persona que observa estrategias alternativas de mejoramiento y superación, por lo que se le considera como una excelente herramienta de retroalimentación que ayuda a identificar fortalezas y debilidades. La rúbrica refleja diferentes tipos de criterios

explícitos asociados al desempeño ideal de un experto. Se busca que los novatos, a través del uso de la rúbrica, mejoren o adquieran gradualmente diversas competencias conceptuales o procedimentales (López, 2007).

Ahumada (2005), concibe la rúbrica como una herramienta de evaluación formativa ya que puede involucrar a los aprendices en el proceso de diseño de la misma.

De acuerdo con Ahumada et al (2005), una rúbrica permite especificar con claridad los niveles de desempeño, en este contexto lo que se pretende evaluar son las prácticas pedagógicas que los docentes desarrollan en el aula, las cuales pueden generar o no aprendizajes entre el alumnado.

La rúbrica en este sentido se transforma en un experto que permite la reflexión y autorregulación de los procesos desarrollados en el aula y desde aquí instalar procedimientos que van a permitir una mejora de las prácticas pedagógicas y promover la formación del profesorado.

Formación del Profesorado

Dada la importancia de desarrollar aprendizajes significativos y la complejidad que esto conlleva se hace necesario que la comunidad educativa instale prácticas de formación continua de profesores donde exista no solo un aprendizaje cooperativo, colaborativo sino que también tutoría de pares Parr y Townsend, (2002). En esta misma línea, Topping (2005) en su modelo teórico de aprendizaje asistido entre pares, señala que los grupos de procesos que explican el aprendizaje entre pares son la forma de organización y el compromiso, el conflicto cognitivo, el andamiaje y el manejo del error, la comunicación y la afectividad. Todo con el objetivo central de fortalecer el saber pedagógico de los profesores entendiéndose como tal doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, o sea, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas, más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa (Tardif, 2001).

El proceso de reflexión y retroalimentación realizado entre pares puede y debe incrementar la colegialidad dando los docentes la oportunidad de iniciar conversaciones acerca de lo que hacen al interior de sus aulas y por qué lo hacen, comprendiendo así las formas en que se aproximan a la enseñanza y el aprendizaje (Farrell, 2007). Permitiendo instancias de autorregulación donde se reconoce lo que se está haciendo bien y lo que tengo que mejorar.

La reflexión o pensamiento, tiene su origen en la práctica, pues surge de una situación directamente vivida, Dewey, (1989), y cuya función es, en palabras del autor transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, estable y armoniosa.

Senge (1992) que contribuyó a popularizar el término organizaciones que aprenden (OA), las define como organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende en conjunto. Son organizaciones que tienen una marcada visión de futuro, tienen institucionalizados proceso de reflexión, planifican y evalúan su acción como una oportunidad para aprender, en suma, aprenden cómo aprender, siendo la evaluación quizás, uno de los componentes más importantes de este proceso.

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Antecedentes

- La población beneficiaria de esta escuela de adultos, está constituida por una gran diversidad de alumnos, diferentes en género, cultura, estilos de aprendizaje, creencias, competencias y limitaciones por nombrar algunas.
- Escasa interacción y protagonismo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, estudiantes pasivos, clases descontextualizadas, sin considerar conocimientos previos de los estudiantes ni sus NEE (Necesidades Educativas Especiales).
- En la práctica de los docentes se advierte una tendencia a realizar clases frontales donde predomina un modelo academicista o tradicional, donde el docente es el portador de la información y el alumno el receptor de esta.
- Existe un alto porcentaje de deserción y fracaso escolar.
- Se observa una escasa crítica a las prácticas pedagógicas del profesorado no existiendo instancias de reflexión y trabajo colaborativo.
- En resumen los docentes no se sitúan en el contexto de la Modalidad de Educación de Adultos, lo que se evidencia en la utilización de estrategias descontextualizadas.

Justificación del problema

Los criterios fundamentales que justifican este estudio son:

- Relevancia social: La experiencia a la que hace referencia este artículo tiene, el gran valor del realismo. Acontece en un establecimiento donde los principales actores son profesores y profesoras, liderados por equipos directivos que actúan en contextos reales y que reflejan lo que sucede en la mayoría de los establecimientos de educación pública en nuestro país. Visto desde esta perspectiva se convierte en una experiencia válida, útil también para otros que la pueden replicar en sus centros educativos, considerando significativamente el proceso más que los resultados, permitiendo el desarrollo profesional docente inserto en una escuela que aprende, favoreciendo así el trabajo colaborativo y las comunidades de aprendizaje.

-Implicaciones prácticas: Los resultados obtenidos de esta investigación acción podrían dar inicio a una reflexión personal como docentes en relación a la experticia que se debe tener de los conocimientos del curriculum y como se gestiona a través de la mejora de las prácticas de enseñanza para lograr aprendizajes significativos.

-Valor teórico: este estudio pretende instalar en la escuela procesos de cultura evaluativa formativa que permita la reflexión y la autorregulación del profesorado mediante el acompañamiento en aula y el trabajo colaborativo.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Gestionar un plan de acompañamiento al aula que permita la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes a través de la reflexión y el trabajo colaborativo en función de las debilidades del actuar docente.

Objetivos Específicos

1. Identificar las debilidades de los docentes en las prácticas de aula, en relación al dominio B y C del Marco para la Buena Enseñanza.
2. Diseñar un plan de acompañamiento al aula en función de las debilidades detectadas considerando como estrategias la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo.
3. Evaluar el grado de satisfacción del profesorado del plan de acompañamiento en aula en función de los siguientes criterios: 1. Principios pedagógicos y 2. Elaboración de la rúbrica.

Método

El enfoque metodológico se circunscribió a la perspectiva de la “investigación educativa”, que tiene como propósito aportar a comprensión y a la mejora de la educación (Bisquerra, 2004).

Es un estudio cualitativo de carácter descriptivo, entendida en su aplicación al ámbito escolar, como el estudio de una situación social en la que participan maestros y estudiantes a objeto de mejorar la calidad de la acción.

En este contexto la metodología de este estudio centra su interés en la comprensión, interpretación y análisis de los fenómenos que ocurren en el aula de clase, a través de una descripción lo más ajustada posible de la realidad. Para el logro de los objetivos se aplica una metodología que permita desarrollar un análisis participativo, donde los profesores se convierten en los protagonistas del proceso, reflexionando sobre la realidad que ocurre en la escuela a nivel de aula, detectando los problemas y necesidades y elaborando propuestas y soluciones, por otra parte se considera un estudio cualitativo que permita conocer el grado de satisfacción de los participantes en el proceso del plan de acompañamiento en aula.

El conocimiento de la realidad se construye progresivamente en un proceso participativo en el cual los directivos y profesorado tienen la palabra, y de esta forma se crean las condiciones que permiten espacios de reflexión para generar propuestas de intervención y mejora.

Participantes

La selección de la muestra es intencionada, no probabilística, participan el 100% del profesorado que corresponde a 21 docentes que imparten clases en los niveles básica y media de la Modalidad Educación de Adultos, de entre 27 y 60 años de edad, con una edad promedio de 48 años, tal como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la Muestra según Sexo y Edad del profesor y Asignatura Impartida

Sexo	Edad	Asignatura
Hombres (6)	30 años o menos (1)	Matemáticas (4)
Mujeres (15)	Entre 31 y 40 años (3)	Ciencias (3)
	Entre 41 y 50 años (2)	Lenguaje (6)
	Entre 51 y 60 años (12)	Inglés (2)
	60 años o más (3)	Historia (3)
		Talleres (3)
N= 21		

Instrumentos y técnicas de recogida de información

Las técnicas utilizadas para recoger la información en este estudio corresponden a tres instrumentos:

- Pauta de observación de clases construida en directa relación con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (Chile, Ministerio de Educación [MINEDUC] & Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2003):* Evalúa el desempeño de profesores que trabajan en establecimientos municipalizados, midiendo aspectos de habilidades y conductas en el aula. Basada en el Dominio B, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, compuesto de 4 criterios y el C, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, compuesto de 6 criterios los que se describen a continuación.

Dominio b: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Criterio 1: Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.

Criterio 2: Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

Criterio 3: Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

Criterio 4: Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Dominio c: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Criterio 1: Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.

Criterio 2: Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

Criterio 3: El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

Criterio 4: Optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.

Criterio 5: Promueve el desarrollo del pensamiento.

Criterio 6: Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

La valoración de cada uno de los criterios se puntúa de la siguiente forma:

1= insatisfactorio, 2= básico, 3=competente y 4=destacado.

b. En segundo lugar se aplicó un breve cuestionario para recoger información acerca del grado de satisfacción en el plan de acompañamiento en aula. Para la elaboración de este instrumento se consideraron dos criterios con 10 indicadores cada uno, cuyo desglose es el siguiente:

1. Principios pedagógicos

1.1. Contextualización de la enseñanza en función de los estudiantes y su entorno

- 1.2. Trabajo colaborativo entre pares
- 1.3. Atención a la diversidad
- 1.4. Uso de Tic's para desarrollar aprendizajes
- 1.5. Aprendizaje centrado en el estudiante
- 1.6. El error como fuente de aprendizaje
- 1.7. La retroalimentación permanente y oportuna
- 1.8. Altas expectativa de los estudiantes
- 1.9. La evaluación como un proceso formativo
- 1.10. El dominio de contenidos y la didáctica asociada a la disciplina que enseña
- 2. Elaboración de la rubrica
 - 2.1. La rúbrica favorece la evaluación de la práctica pedagógica
 - 2.2. La rúbrica entrega retroalimentación
 - 2.3. El proceso de elaboración de la rúbrica produjo aprendizaje pedagógico
 - 2.4. La rúbrica permite autoevaluar el desempeño
 - 2.5. La elaboración en conjunto con el profesorado fue una instancia de reflexión pedagógica
 - 2.6. La rúbrica permite la evaluación entre pares
 - 2.7. La rúbrica permite autorregular el desempeño en el aula
 - 2.8. La rúbrica favorece la autorreflexión acerca de las prácticas pedagógicas
 - 2.9. La rúbrica favorece la autonomía del docente
 - 2.10. La rúbrica es un instrumento de evaluación formativa

Resultados

En función del objetivo específico de estudio N°1: Identificar las debilidades de los docentes en las prácticas de aula, en relación al dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” y C “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” del Marco para la Buena Enseñanza, a través del uso de un pauta de observación, los resultados se muestran en los gráficos 1, 2 y 3.

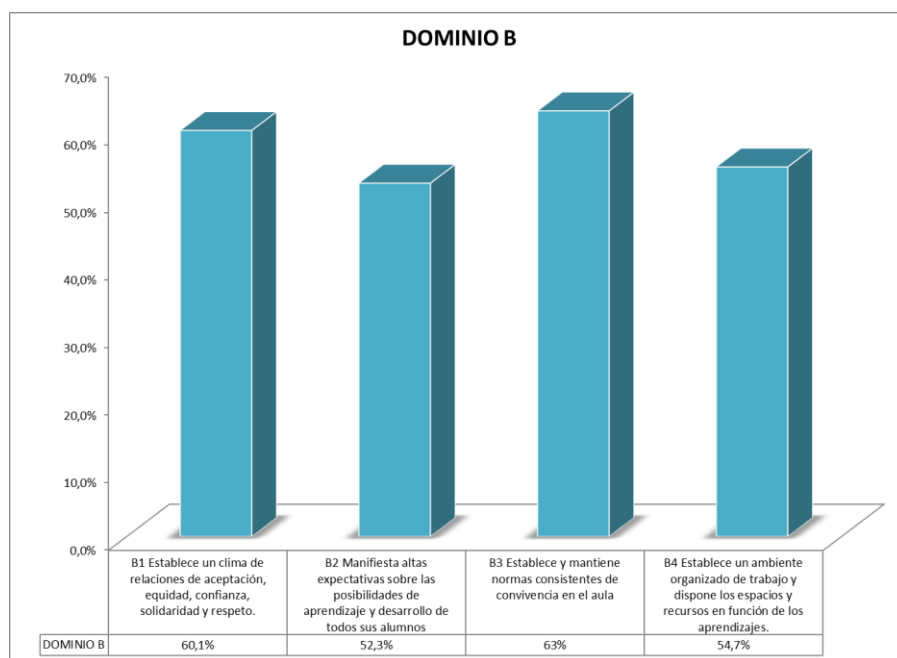


Gráfico N° 1.

“Resultados del Dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” en observación de clases”

Análisis: En lo que respecta al criterio B1, los resultados reflejan que un 60,1% de los docentes establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto; en el criterio B2 (el de menor puntuación), un 52,3% manifiestas altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de

todos sus alumnos, en el criterio B3 (el de mayor puntuación), un 63% establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula, y por último en el criterio B4, un 54,7% establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

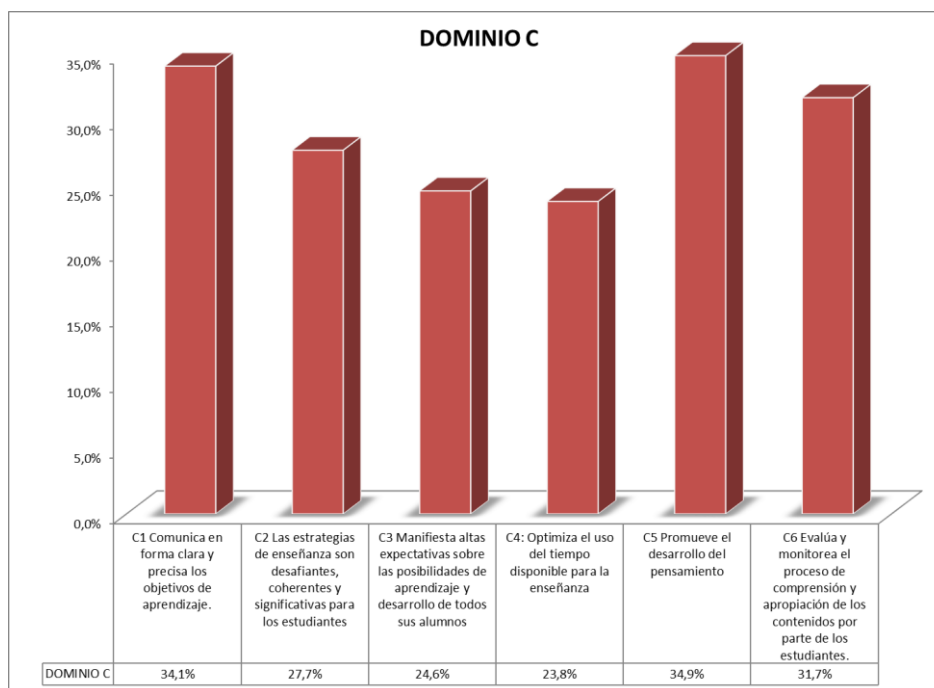


Gráfico N° 2.

Resultados Dominio C: “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”

Análisis: En lo que respecta al criterio C1, los resultados reflejan que un 34,1% de los docentes comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje, en el criterio C2, un 27,7 % del profesorado demuestra que las estrategias de enseñanza implementadas son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes, en el criterio C3, solo un 24,6 % manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos, en el criterio C4 (el de menor puntuación), solo un 23,8 % optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza, en el criterio C5 (el de mayor puntuación), un 34,9% del profesorado promueve el desarrollo del pensamiento, y por último en el criterio C6, un 31,7% evalúa y

monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

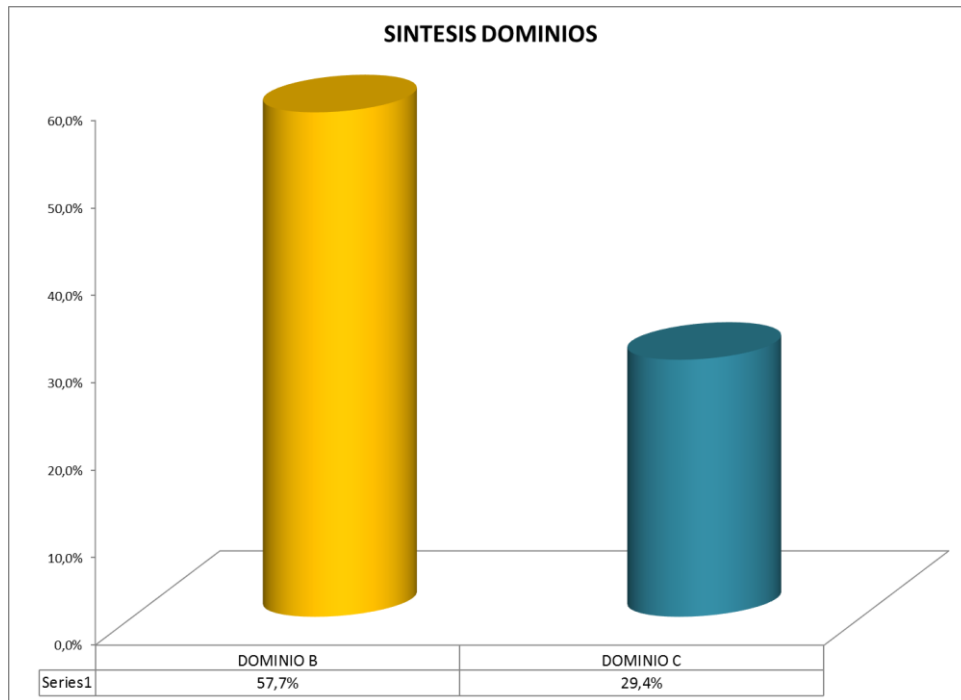


Gráfico N° 3.

“Síntesis del Dominio B y Dominio C”

Análisis: Al contrastar el nivel de logro en ambos dominios, se observa que los docentes logran una mayor puntuación en el Dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” obteniendo un promedio de un 57,7% en relación al Dominio C “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” que solo alcanza un 29,4 % existiendo una diferencia de un 28,3 % entre ambos dominios.

2. Para responder al objetivo de diseñar un plan de acompañamiento al aula en función de las debilidades detectadas considerando como estrategias la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo, el plan se diseñó considerando las siguientes etapas:

Fase 1: Definición de los principios pedagógicos que deben permear el proceso pedagógico a través de un taller de reflexión pedagógica.

Fase 2: Elaboración de la rúbrica en función de los principios pedagógicos.

Procedimiento

Para elaborar la rúbrica se completaron los siguientes pasos que se describen a continuación:

- Revisión bibliográfica de los principios de la educación de adultos de acuerdo a los planes y programas del MINEDUC.

- Definición de los criterios a ser evaluados, de forma compartida entre el profesorado y equipo técnico.

- Construcción de una rúbrica preliminar en grupos de trabajo, especificando los niveles de logro para cada uno de los criterios.

- Presentación de resultado grupal en reunión técnica, para ser consensuada e integración de las propuestas de los grupos en una rúbrica conjunta.

- Producto de los resultados se elabora la rúbrica definitiva consensuada y aprobada por el consejo de profesores.

- Puesta de la rúbrica a disposición de todo el profesorado.

Fase 3: Autoevaluación con la rúbrica de una clase grabada permitiendo la autorreflexión y autorregulación del desempeño en el aula.

Fase 4: Coevaluación y acompañamiento para favorecer el aprendizaje entre pares utilizando la rúbrica como instrumento de evaluación.

3. Para responder al objetivo de evaluar el grado de satisfacción del profesorado del plan de acompañamiento en aula en función de los siguientes criterios: 1. Principios pedagógicos y 2. Elaboración de la rúbrica, se diseñó un breve cuestionario con una escala tipo Likert (escala 1 a 4), siendo 1 muy en desacuerdo y 4 muy de acuerdo para que el profesorado expresará su opinión al respecto. Los resultados obtenidos fueron los que se muestran en los siguientes gráficos.

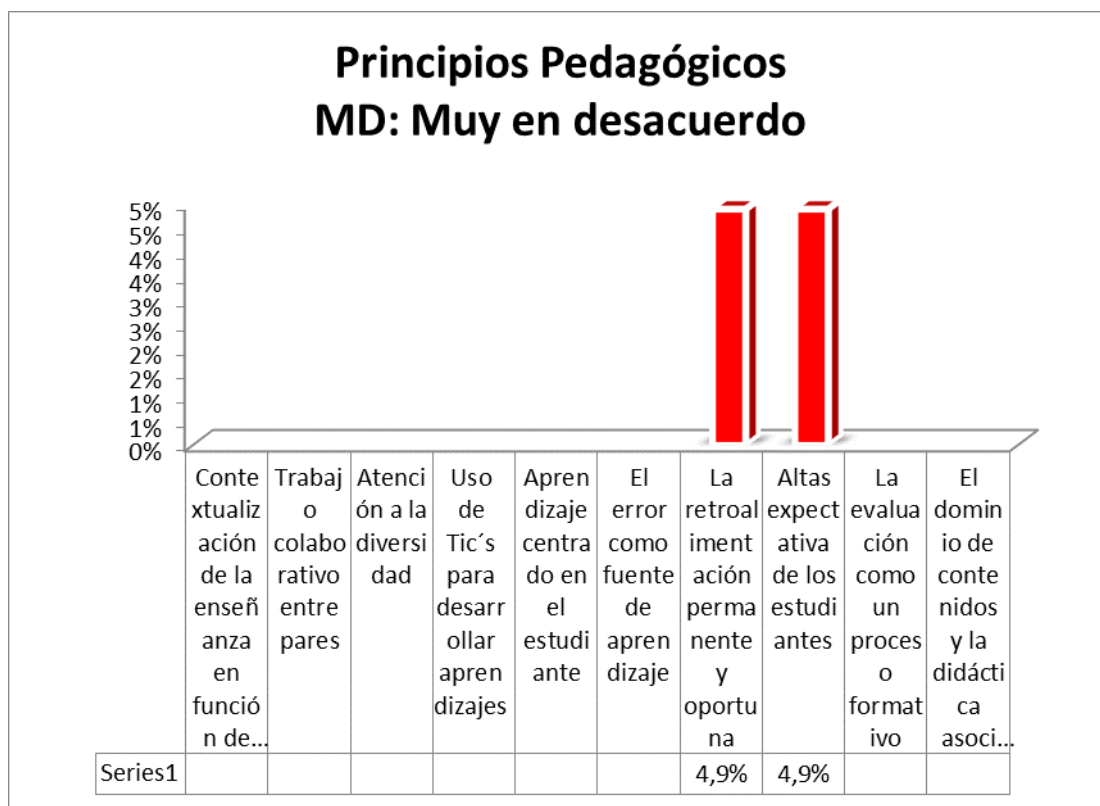


Gráfico N° 4.

“Grado de satisfacción del plan de acompañamiento en aula en relación al Criterio: Principios pedagógicos. Valoración MD: Muy en desacuerdo.

Análisis: Como se puede evidenciar en este gráfico, solo dos indicadores de acuerdo a los principios pedagógicos son evaluados con baja puntuación por el profesorado, que

corresponde al 1.7. La retroalimentación permanente y oportuna que puntúa 4.9 % y el indicador 1.8. Altas expectativas de los estudiantes que obtiene el mismo resultado.

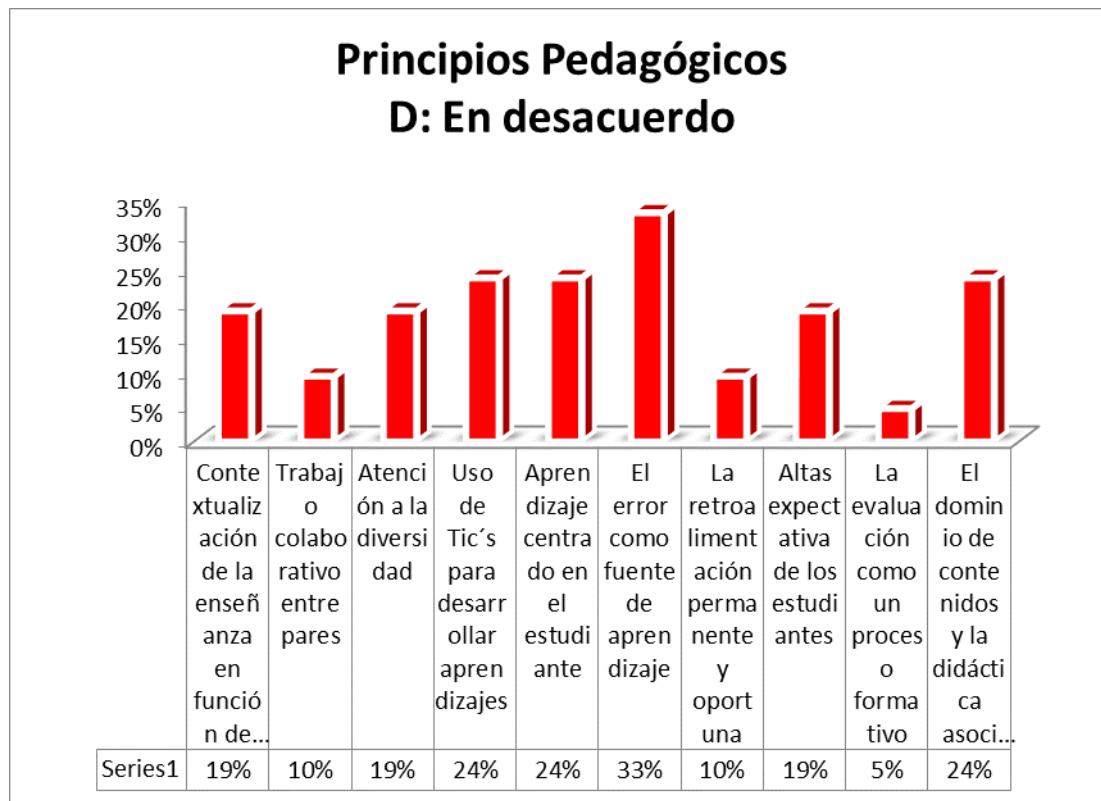


Gráfico N° 5.

“Grado de satisfacción del plan de acompañamiento en aula en relación al Criterio: Principios pedagógicos. Valoración D: En desacuerdo.

Análisis: Como se puede evidenciar en este gráfico el profesorado manifiesta estar en desacuerdo en un porcentaje bajo en los indicadores del criterio principios pedagógicos, siendo el más bajo el 1.9. La evaluación como proceso formativo. Que registra solo un 5%, y donde dos indicadores logran una mayor puntuación manifestándose en desacuerdo en los indicadores 1.4. Uso de Tic's para desarrollar aprendizajes y 1.5. Aprendizaje centrado en el estudiante.

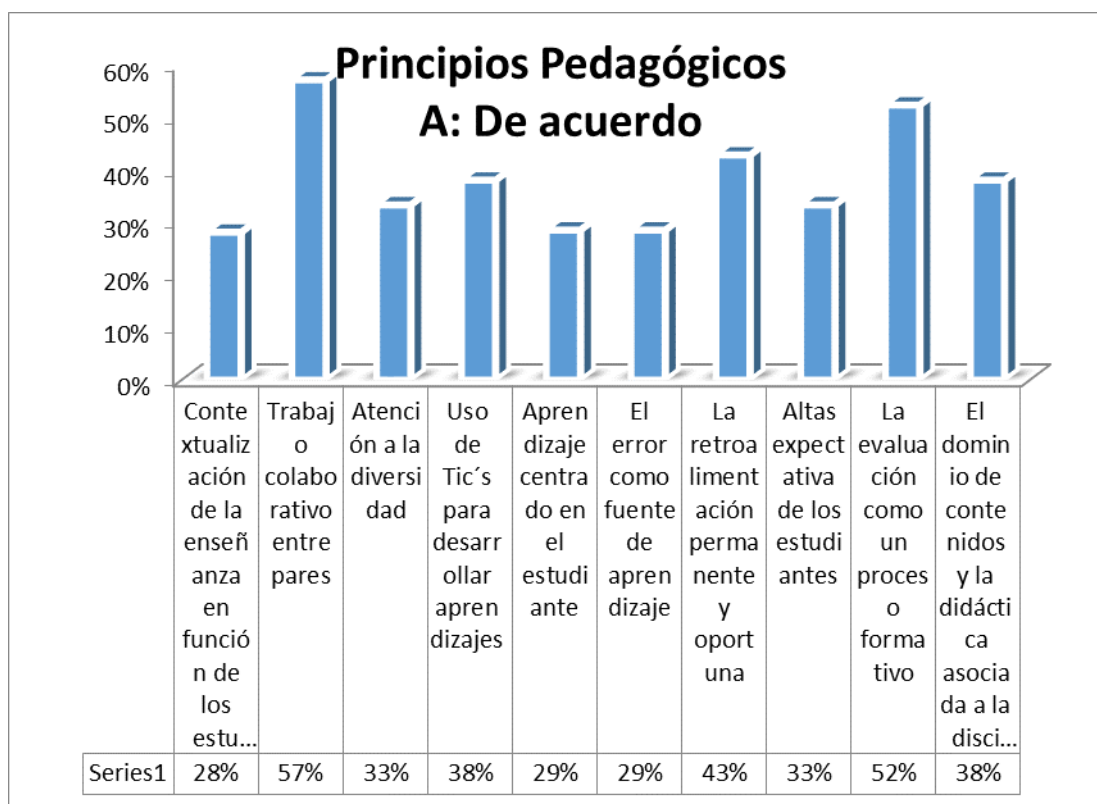


Gráfico N° 6.

“Grado de satisfacción del plan de acompañamiento en aula en relación al Criterio: Principios pedagógicos. Valoración D: De acuerdo”.

Análisis: Como se puede evidenciar en este gráfico los profesores presentan un adecuado grado de satisfacción en relación a la mayoría de los indicadores de este criterio, principios pedagógicos implícitos en el plan de acompañamiento, donde el que registra el puntaje más alto es el 1.2. Trabajo colaborativo entre pares, que puntúa un 57% de aprobación.

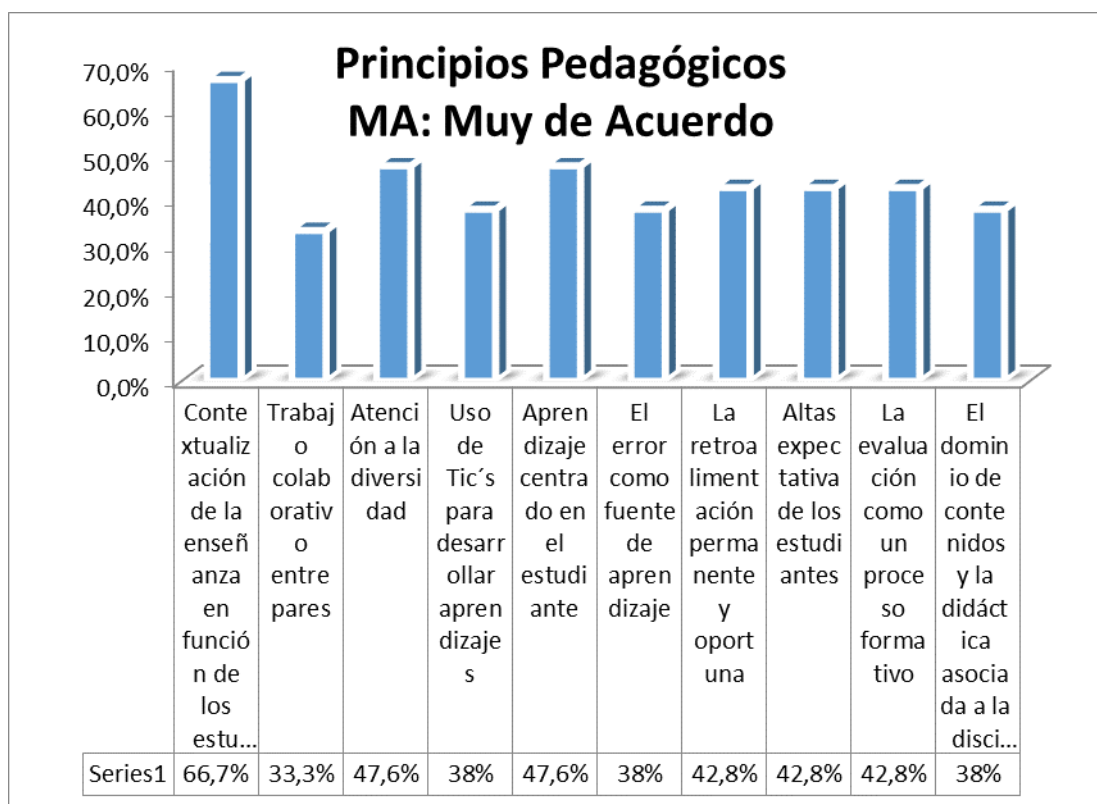


Gráfico N° 7.

“Grado de satisfacción del plan de acompañamiento en aula en relación al Criterio: Principios pedagógicos. Valoración MA: Muy de acuerdo”.

Análisis: Como se puede evidenciar en este gráfico los profesores presentan un adecuado grado de satisfacción en relación a la mayoría de los indicadores de este criterio, principios pedagógicos implícitos en el plan de acompañamiento, donde el que registra el puntaje más alto es el 1.1. Contextualización de la enseñanza en función de los estudiantes y su entorno, que puntúa un 66,7 % de aprobación.

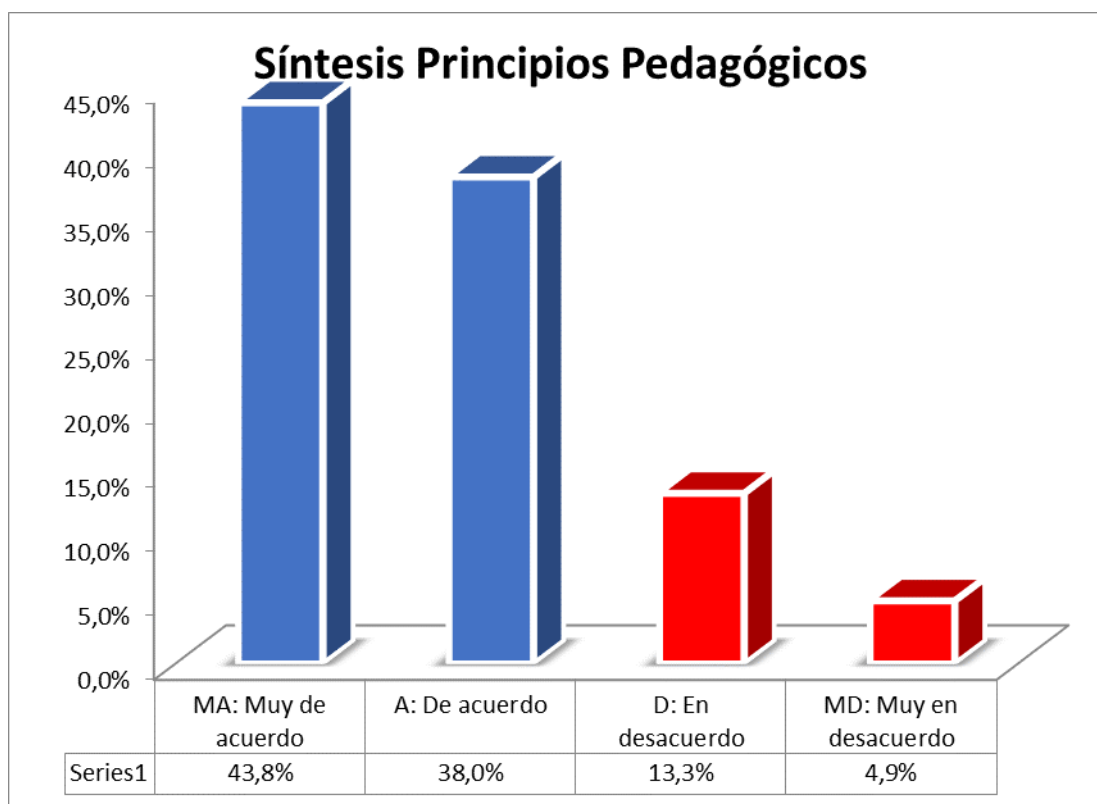


Gráfico N° 8.

“Síntesis valoración criterio: Principios pedagógicos”.

Análisis: Como se puede evidenciar en este gráfico los profesores valoran positivamente el plan de acompañamiento en función del criterio principios pedagógicos, concentrando un 81,8 % de valoración positiva y solo un 18,2 de valoración negativa.

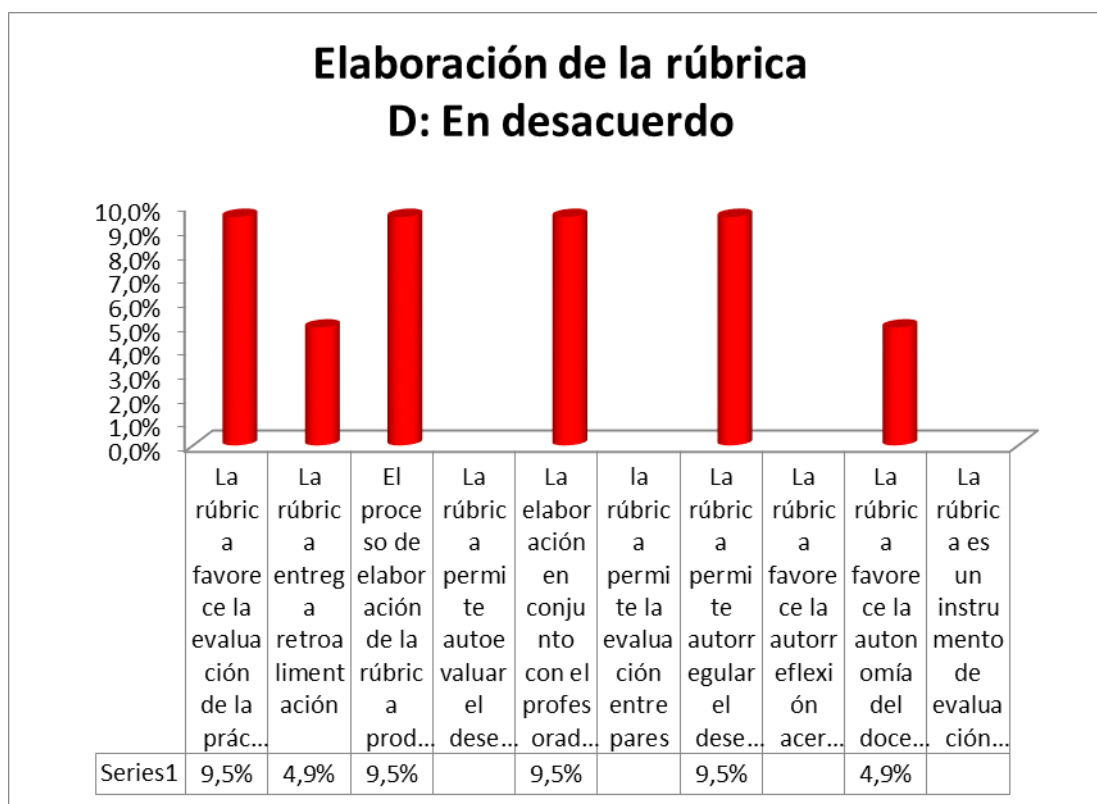


Gráfico N° 9.

“Grado de satisfacción del plan de acompañamiento en aula en relación al Criterio 2: Elaboración de la rúbrica”. Valoración D: En desacuerdo”.

Análisis: Como se puede evidenciar en este gráfico, el profesorado, de acuerdo al criterio elaboración de la rúbrica manifiesta en un bajo porcentaje estar en desacuerdo con este proceso. Los indicadores 2.1 La rúbrica favorece la evaluación de la práctica pedagógica, 2.3. El proceso de elaboración de la rúbrica produjo aprendizaje pedagógico resultado, 2.5. La elaboración en conjunto con el profesorado fue una instancia de reflexión pedagógica y 2.7. La rúbrica permite autorregular el desempeño en el aula, son los que concentran el mayor % de valoración negativa que puntúa solo un 9,5 % de desaprobación en cada uno de estos indicadores.

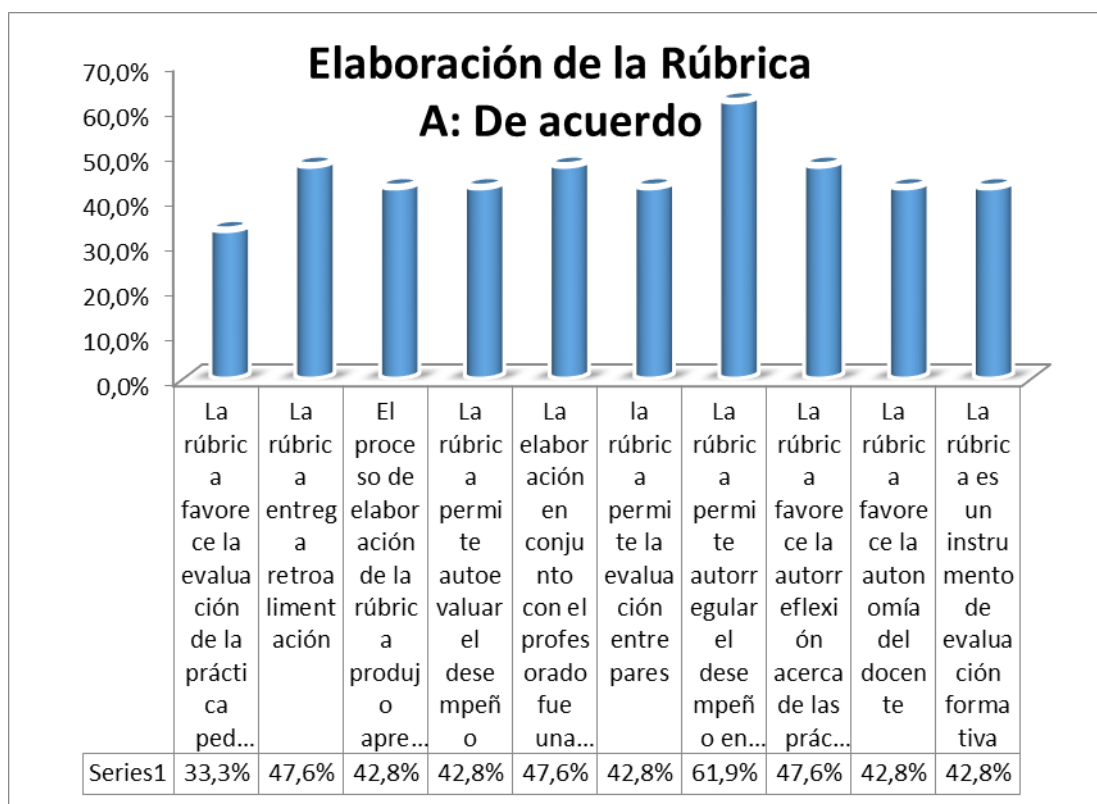


Gráfico N° 10.

“Grado de satisfacción del plan de acompañamiento en aula en relación al Criterio: Elaboración de la rúbrica”. Valoración A: De acuerdo”.

Análisis: En relación a este ítem, el profesorado, de acuerdo al criterio elaboración de la rúbrica manifiesta en un porcentaje adecuado estar de acuerdo con este proceso. Donde el indicador 2.7. La rúbrica permite autorregular el desempeño en el aula, presenta la mayor valoración concentrando el mayor puntaje que suma un 61,9 % de aprobación. Luego el indicador 2.2. La rúbrica entrega retroalimentación, 2.5. La elaboración en conjunto con el profesorado fue una instancia de reflexión pedagógica y el 2.8. La rúbrica favorece la autorreflexión acerca de las prácticas pedagógicas, presentan la misma puntuación 47.6 % de aceptación, el indicador 2.1. La rúbrica favorece la evaluación de la práctica pedagógica, presenta la valoración más baja, Solo registra un 33,3 % de aprobación.

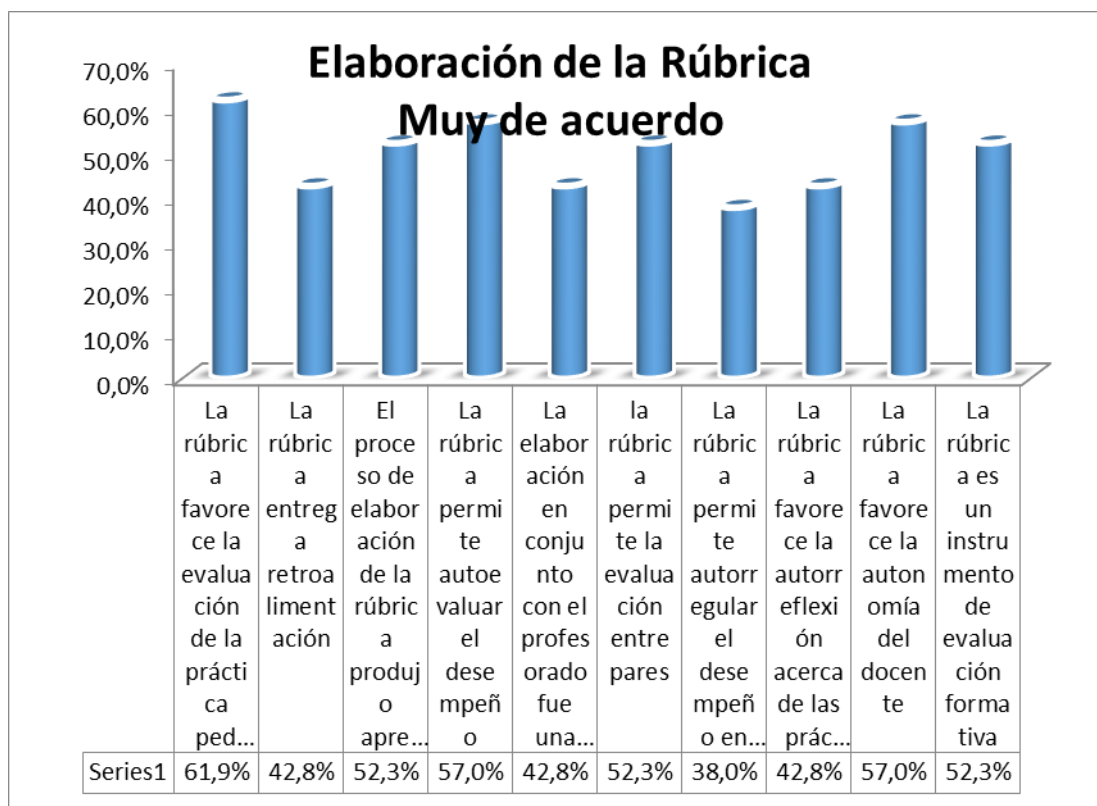


Gráfico N° 11.

“Grado de satisfacción del plan de acompañamiento en aula en relación al Criterio: Elaboración de la rúbrica”. Valoración MA: Muy de acuerdo”.

Análisis: En relación a este ítem, el profesorado manifiesta estar muy de acuerdo en general valorando positivamente el criterio elaboración de la rúbrica. Donde el indicador 2.1. La rúbrica favorece la evaluación de la práctica pedagógica presenta la valoración más alta, el 61,9 % opinó estar muy de acuerdo, lo siguen los indicadores 2.4. La rúbrica permite autoevaluar el desempeño y el 2.9. La rúbrica favorece la autonomía concentran un 57,0 % de aceptación cada uno.

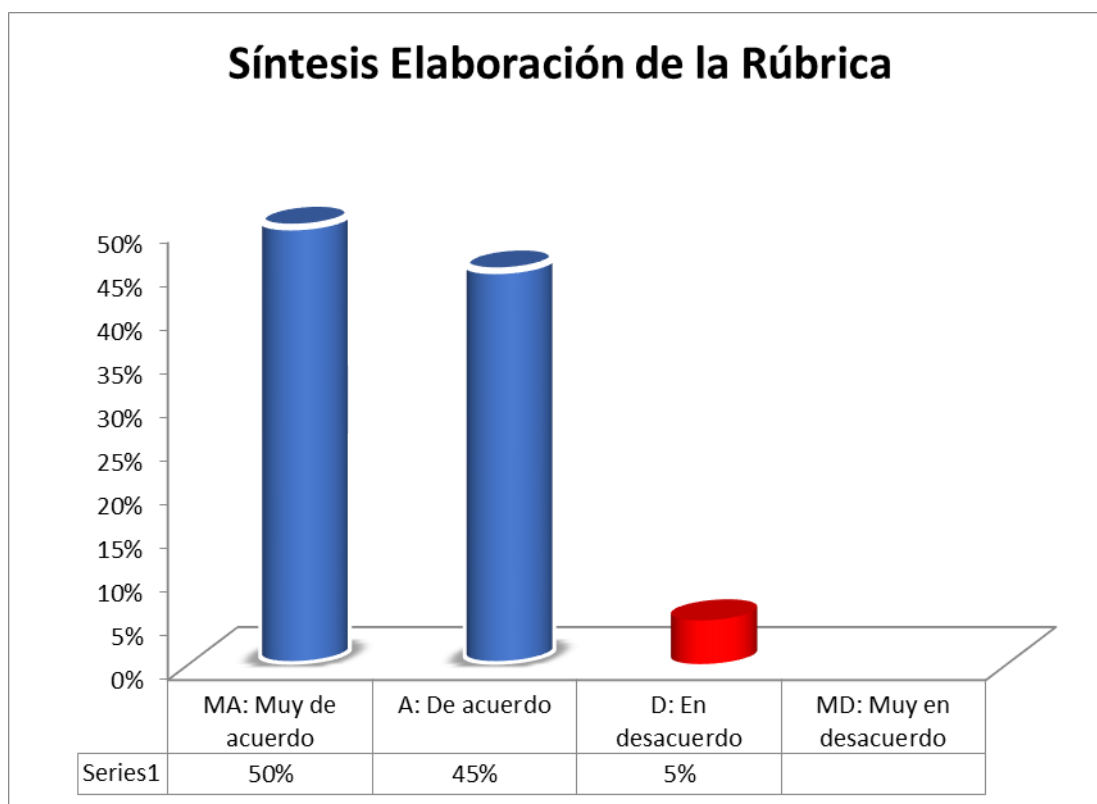


Gráfico N° 12.

“Síntesis grado de satisfacción del plan de acompañamiento en aula en función del criterio: Elaboración de la rúbrica”.

Análisis: Como se puede evidenciar la totalidad del profesorado valora positivamente y manifiesta un alto grado de satisfacción al evaluar el plan de acompañamiento en aula en función de los criterios: principios pedagógicos y elaboración de la rúbrica. La valoración positiva, al sumar los niveles de aceptación muy de acuerdo y de acuerdo es de un 95%, quedando solo un 5 % que manifiesta estar en desacuerdo, la valoración muy en desacuerdo no registra puntuación.

Conclusiones

Realizar el recorrido por las distintas etapas que conforman este estudio, nos permite tener una visión global e integradora de todos los acontecimientos o eventos ocurridos durante la misma. Por ello, este estudio cualitativo de investigación nos ha permitido comprender, analizar, explicar e interpretar el proceso que se vive al interior del aula, con el propósito fundamental de contribuir a generar cambios sustanciales en la práctica pedagógica ejecutada por el docente dentro del contexto del aula.

En función de los objetivos planteados donde el objetivo general de este proyecto es gestionar un plan de acompañamiento al aula que permita la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes a través de la reflexión y el trabajo colaborativo en función de las debilidades del actuar docente, queda de manifiesto que esta estrategia provocó un cambio positivo en el actuar de los docentes donde se pudo observar un ambiente positivo de trabajo colaborativo, potenciando las relaciones interpersonales entre el profesorado y generando instancias de reflexión constructivas y empáticas.

El proceso en su totalidad fue monitoreado permanentemente por el equipo técnico pedagógico, especialmente la investigadora que cumplió cabalmente el rol de líder pedagógico, el rol del líder es operar con los procesos, no utilizarlos como instrumentos para que las cosas sucedan (Elmore, 2010), moderando, facilitando y dirigiendo la discusión pedagógica hacia los aprendizajes y resultados esperados.

En el objetivo identificar las debilidades de los docentes en las prácticas de aula, en relación al dominio B y C del Marco para la Buena Enseñanza, se evidencian debilidades importantes en como los docentes realizan su gestión en el aula siendo el criterio enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes el que presenta las mayores debilidades, esta información es muy relevante para la gestión directiva porque permite implementar planes de mejora acotadas para apoyar a los docentes en su gestión en el aula y de esta forma desarrollar aprendizajes significativos en todos los estudiantes, fijando estándares más altos respecto del curriculum escolar,

considerando como una prioridad la atención a la diversidad, parafraseando a Kenneth Leithwood (2009), en las escuelas que muestran grandes avances en resultados escolares los líderes educativos mantienen un claro y consistente foco en mejorar la enseñanza y no aceptan excusas para el incumplimiento de las metas fijadas.

El profesorado, tras su participación en el diseño de un plan de acompañamiento al aula en función de las debilidades detectadas considerando como estrategias la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo, valora significativamente esta gestión donde se involucra y trabaja integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan en el aula y dentro de la unidad educativa en su conjunto. Durante la experiencia se comparten, temores, logros y dudas; se comparten problemas en el aula, se buscan formas de resolverlos, se toman acuerdos y se proponen cambios para mejorar las prácticas de enseñanza.

Lo más relevante de este proceso fue sentarnos a diseñar y planificar una estrategia para lograr cambios que nos permitan mejorar, donde el cambio es un proceso más o menos planificado para la introducción de una manera que haga más eficaz aquel aspecto sobre el que se incide. (González y Escudero, 1987).

De acuerdo a la elaboración colaborativa de la rúbrica el objetivo que subyace en este proceso es el que plantea Mateo (2006), todo modelo de evaluación del profesorado deberá plantearse como primer paso el contar con la participación activa del mismo en su diseño. Solo desde la participación es posible detectar las necesidades del profesor y compatibilizarlas con las de la escuela haciendo de esta evaluación un proceso formativo y no un generador de incultura evaluativa.

En un futuro cercano donde la autoevaluación permita concentrarse en las propias prácticas de enseñanza, reflexionar sobre el propio desempeño, y la coevaluación entre pares se conviertan en prácticas institucionalizadas incrementando así el trabajo colaborativo, sin duda dará a los docentes la oportunidad de mantener conversaciones permanentes de lo que hacen al interior de la sala de clases,

comprendiendo mejor como ellos se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo interactúan con sus estudiantes.

Terminar este apartado diciendo que al evaluar el grado de satisfacción del profesorado del plan de acompañamiento en aula en función de los siguientes criterios, principios pedagógicos y elaboración de la rúbrica, donde el 95 % del profesorado evalúa positivamente esta experiencia, en términos generales, esto demuestra lo exitoso de la experiencia, que aún no ha terminado, y hemos aprendido a desarrollar procesos de mejora en la unidad educativa, a fortalecer el trabajo colaborativo en función de lo que nos moviliza cada día que son los aprendizajes de todos los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Carrasco, M. Á. L. (2007). *Guía básica para la elaboración de rúbricas*.

Colás, M. P. (1994). La metodología cualitativa. COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1994): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Colás, M. P. (1994). Los métodos descriptivos. *Investigación educativa*, Sevilla: Alfar, 177-199.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.

Gairín Sallán, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educar*, (22), 239.

González, M. T., & Escudero, J. M.(1987). *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*.

González, R., & Latorre, A. (1987). El maestro investigador. *La investigación en el aula*.

Guerra, S. MA (1998). *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

Guerra, S. MA (1990). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. *Akal*. Madrid.

Guerra, S. MA (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.

Kemmis, S. & McTarggart, R. (1992). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Laerles. Barcelona.

- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. *La Investigación-Acción Participativa: Inicios y Desarrollos*, 13-25.
- Mineduc, C. P. E. I. P. (2003). Marco para la buena enseñanza.
- Rincón Igea, D., & Rincón Igea, B. (2000). Revisión, planificación y aplicación de mejoras. *Revista interuniversitaria del profesorado*, 39, 51-73.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables. *Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128.
- Román, M., & Torrecilla, F. J. M. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.



Pauta de acompañamiento en Aula

Nombre: Asignatura: Fecha: Evaluador:

	Niveles de desempeño				Total
	Insuficiente 1	Básico 2	Competente 3	Destacado 4	
DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.					
Criterio 1: Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.					
Criterio 2: Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.					
Criterio 3: Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.					
Criterio 4: Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.					
DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.					
Criterio 1: Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.					
Criterio 2: Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.					
Criterio 3: El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.					
Criterio 4: Optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.					
Criterio 5: Promueve el desarrollo del pensamiento.					
Criterio 6: Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.					

RÚBRICA OBSERVACIÓN DE CLASES

Criterios	Niveles de desempeño			
	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
Motivación y organización de la clase Enuncia claramente objetivos, activa conocimientos previos a través del planteamiento de problemas desafiantes asociados a los aprendizajes esperados de la clase.	No realiza actividades al inicio para motivar el interés del alumno. No se presenta una situación, inicia directamente con el tema de la clase.	Introduce el tema nuevo, realiza una conexión con temas anteriores y no logra captar la atención del grupo curso.	Realiza actividades de inicio para despertar el interés de los estudiantes respecto del tema a tratar, logra conectar el tema anterior con el nuevo, presentando claramente el objetivo.	Logra conectar el tema anterior con el nuevo a través del planteamiento de problemas y situaciones desafiantes captando la atención e interés por parte de todos los alumnos.
Construcción del aprendizaje a través del tratamiento del contenido.	Se limita a exponer el contenido seleccionado; formula preguntas sin preocuparse de obtener una respuesta, continuando con su exposición.	Expone el contenido seleccionado se detiene a formular preguntas simples de contexto explícito para promover la participación en la construcción del aprendizaje.	Realiza actividades que permiten construir activamente el aprendizaje a través de variadas estrategias: preguntas, análisis de casos, resolución de problemas, elaboración de cuadros comparativos entre otras.	Realiza actividades que permiten construir activamente el aprendizaje a través de variadas estrategias, promoviendo activamente el diálogo el debate y la reflexión.
Incorpora en las actividades variedad de recursos adecuados y pertinente a las	En la clase no se hace uso de diversos recursos para apoyar el logro de los aprendizajes	En la clase se hace uso limitado de recursos pedagógicos con el fin de lograr los	En la clase se hace uso de recursos pedagógicos con el fin de lograr los	En la clase se hace uso de variedad de recursos pedagógicos para apoyar el logro de

características de los alumnos/as.	esperados.	aprendizajes esperados, no considera las características de los estudiantes.	aprendizajes que se pretenden lograr considerando las características de los estudiantes.	los aprendizajes esperados considerando las características de los estudiantes.
Utiliza y promueve estrategias que favorecen el desarrollo del pensamiento creativo y reflexivo de sus estudiantes, aprovechando los errores como oportunidades para enriquecer su aprendizaje.	No utiliza ni suscita estrategias que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de sus estudiantes ya que no se les promueve al análisis de su propio desempeño.	Realiza actividades creativas en donde sus estudiantes analizan su propio desempeño. (mediante el monitoreo) Sin embargo, no son utilizados los errores de los alumnos en estas estrategias.	Utiliza y promueve estrategias que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de sus estudiantes, en donde aprovecha los errores de estos como oportunidades para enriquecer su aprendizaje y analizar su propio desempeño y el de sus pares.	Las estrategias que favorecen el desarrollo del pensamiento creativo y reflexivo, están orientadas a estimular los propios conocimientos y experiencias de los estudiantes, enfocados sobre su propia forma de adquirir aprendizajes, reconociendo sus errores, mediante actividades lúdicas de investigación lo que le ayuda a opinar lo realizado y mejorarlo.
Relación profesor – alumnos.	Relación laxa. No se establece claramente en esa relación el rol docente. Los estudiantes no reconocen su autoridad	La relación tiende a ser autoritaria. Escasa participación de los estudiantes. No provee instancias de participación.	La relación es asimétrica, ambos asumen el rol que les corresponde. Incentiva la participación de los estudiantes.	La relación es asimétrica, ambos asumen el rol que les corresponde. Incentiva y reconoce la participación de los estudiantes.
Clima de la clase	El profesor no propicia un clima de equidad, confianza y no fomenta la	El docente trata de crear un clima de confianza y equidad,	El profesor propicia medianamente un clima de equidad, confianza,	El profesor propicia un clima de equidad, confianza, libertad

	interacción entre los estudiantes.	sin embargo sigue siendo un tanto autoritario lo que hace que los alumnos se sientan presionados a participar y opinar	libertad y respeto entre los alumnos.	y respeto en su interacción con los alumnos. Los cuales se sienten en confianza para opinar y responder.
Diseña estrategias de evaluación coherentes con los objetivos, la disciplina, contenido que enseña y/o habilidades de trabajo y permite a todos los estudiantes demostrar lo aprendido, considera la diversidad y los diferentes estilos de aprendizaje.	Las estrategias de evaluación no son coherentes con los objetivos y contenidos que entrega, no se observa tratamiento de la diversidad y los estilos de aprendizaje.	Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos y los contenidos. Sin embargo, no considera la diversidad y los diferentes estilos de aprendizaje.	Diseña estrategias de evaluaciones apropiadas y variadas a los objetivos, contenidos y/o habilidades de trabajo permitiendo a los estudiantes aplicar lo aprendido a través de situaciones variadas..	Las estrategias de evaluación están orientadas y diseñadas a evaluar coherentemente los objetivos, disciplina y contenidos, basándose en sus formas de aprendizaje y características de los estudiantes lo que les permite aplicar lo aprendido mediante nuevos procedimientos.
Establece normas de convivencia permanente en el aula, utiliza situaciones de conflicto para propiciar la reflexión y resolución de conflictos en forma pacífica.	Establece normas de convivencia permanente en el aula, utiliza situaciones de conflicto para propiciar la reflexión y resolución de conflictos en forma pacífica.	Establece normas de convivencia permanente en el aula, utiliza situaciones de conflicto para propiciar la reflexión y resolución de conflictos en forma pacífica.	Establece normas de convivencia permanente en el aula, utiliza situaciones de conflicto para propiciar la reflexión y resolución de conflictos en forma pacífica.	Establece normas de convivencia permanente en el aula, utiliza situaciones de conflicto para propiciar la reflexión y resolución de conflictos en forma pacífica.
Atención a la diversidad y presencia de	No se reconoce la diversidad de disposiciones de	Se reconoce diversidad, pero las estrategias no son	Se reconocen grupos con diferentes NEE y se establecen	Se reconocen grupos con diferentes NEE de aprendizaje diferentes

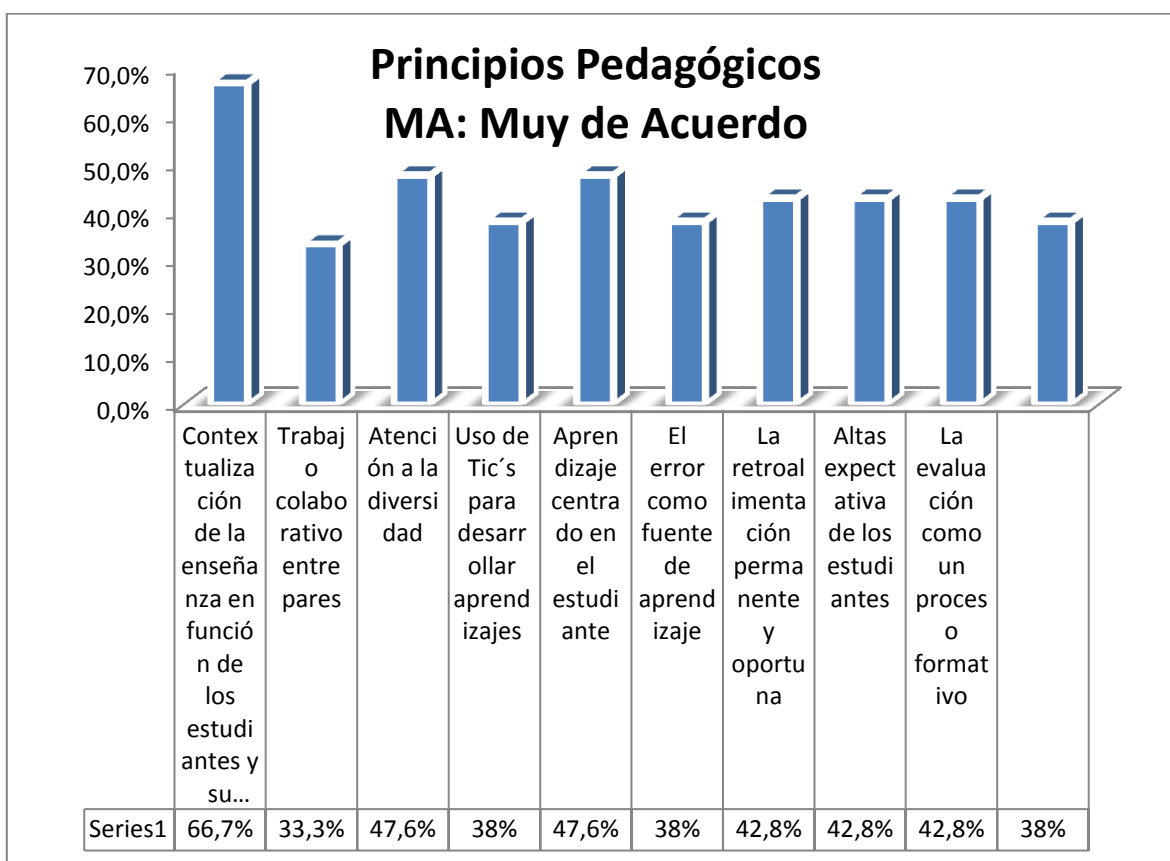
actividades que favorecen la inclusión	aprendizaje. El discurso docente es dirigido a todos los estudiantes sin establecer diferencias. No hay estrategias de inclusión.	las adecuadas para tratar diferentes disposiciones de aprendizaje. Las estrategias de inclusión son difusas.	estrategias para atenderlos.	y se establecen estrategias para atenderlos. Se evidencian estrategias explícitas de inclusión.
Monitoreo y Retroalimentación para evaluar niveles de logro.	No realiza un monitoreo durante la clase, mantiene una actitud frontal sin entregar retroalimentación ni evaluar niveles de logro.	Monitoreá en forma intermitente entregando retroalimentación vaga y confusa.	Monitorea las actividades y el proceso que van desarrollando los estudiantes durante la clase, sin embargo, proporciona escasa retroalimentación.	Monitorea todas las actividades, entregando retroalimentación individual a los estudiantes de forma clara y precisa.
Cierre de la clase. Coherencia objetivo y actividades de evaluación.	La clase no se cierra, dejando las actividades y el tratamiento del contenido incompleto.	El cierre se realiza. No obstante, la evaluación no es coherente con el objetivo de la clase, ni permite al estudiante demostrar lo que ha aprendido.	La clase se cierra adecuadamente, mediante actividades de evaluación formativa coherente con el objetivo de la clase.	La clase se cierra adecuadamente, mediante actividades de evaluación formativa coherente con el objetivo de la clase. Estas actividades de evaluación permiten a los estudiantes demostrar lo que aprendieron.

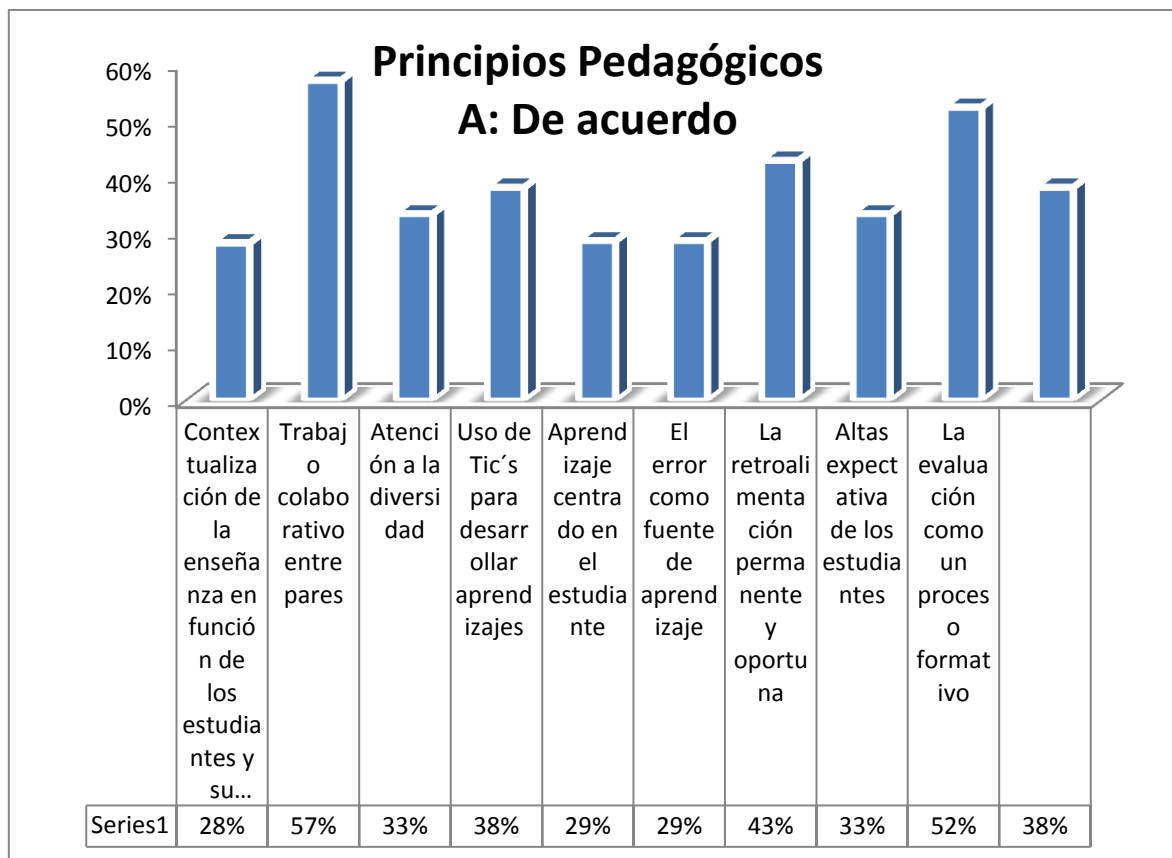
GRADO DE SATISFACCION DEL PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO EN AULA EN FUNCIÓN DE LOS CRITERIOS ESPECIFICADOS

INSTRUCCIONES: Frente a cada uno de los enunciados marque **MD:** Muy en desacuerdo **D:** En desacuerdo **A:** De acuerdo y **MA:** Muy de acuerdo, según su grado de satisfacción de acuerdo al plan de acompañamiento en aula.

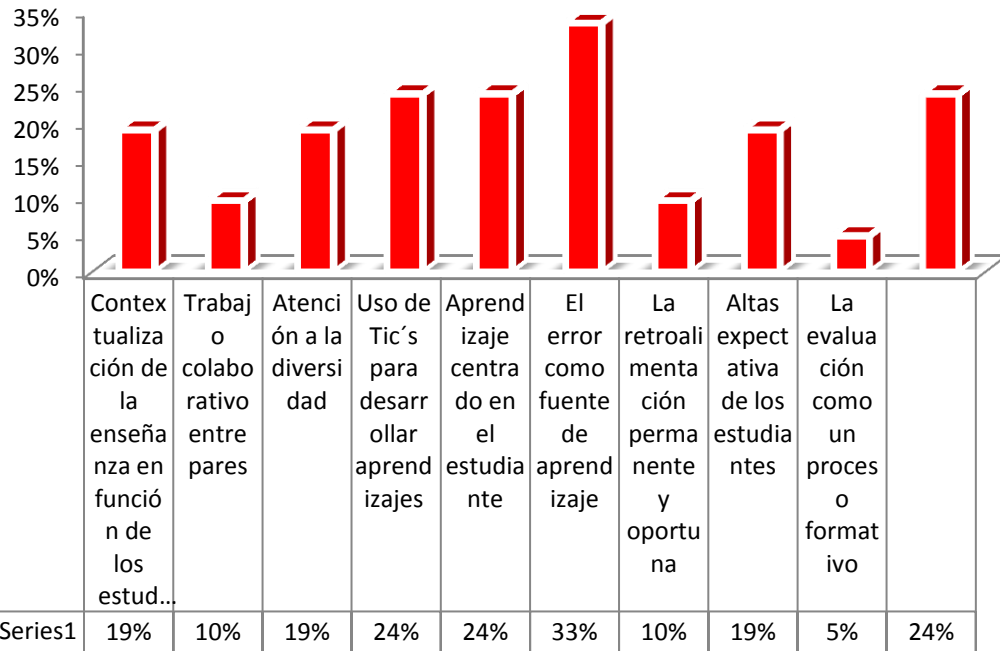
CRITERIOS	1. MD	2.D	3.A	4.MA
1. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS				
1.1. Contextualización de la enseñanza en función de los estudiantes y su entorno				
1.2. Trabajo colaborativo entre pares				
1.3. Atención a la diversidad				
1.4. Uso de Tic's para desarrollar aprendizajes				
1.5. Aprendizaje centrado en el estudiante				
1.6. El error como fuente de aprendizaje				
1.7. La retroalimentación permanente y oportuna				
1.8. Altas expectativa de los estudiantes				
1.9. La evaluación como un proceso formativo				
1.10. El dominio de contenidos y la didáctica asociada a la disciplina que enseña				
2. ELABORACIÓN DE LA RUBRICA				
2.1. La rúbrica favorece la evaluación de la práctica pedagógica				
2.2. La rúbrica entrega retroalimentación				
2.3. El proceso de elaboración de la rúbrica produjo aprendizaje pedagógico				
2.4. La rúbrica permite autoevaluar el desempeño				
2.5. La elaboración en conjunto con el profesorado fue una instancia de reflexión pedagógica				
2.6. la rúbrica permite la evaluación entre pares				
2.7. La rúbrica permite autorregular el desempeño en el aula				
2.8. La rúbrica favorece la autorreflexión acerca de las prácticas pedagógicas				
2.9. La rúbrica favorece la autonomía del docente				
2.10. La rúbrica es un instrumento de evaluación formativa				
TOTAL				

Anexo D. Resultados encuesta de satisfacción



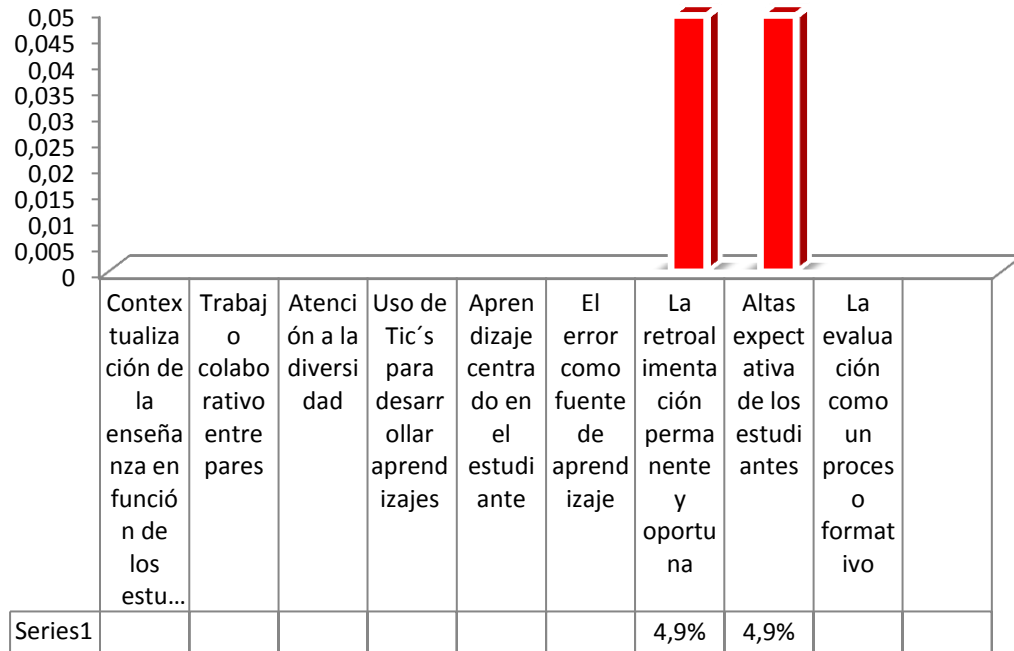


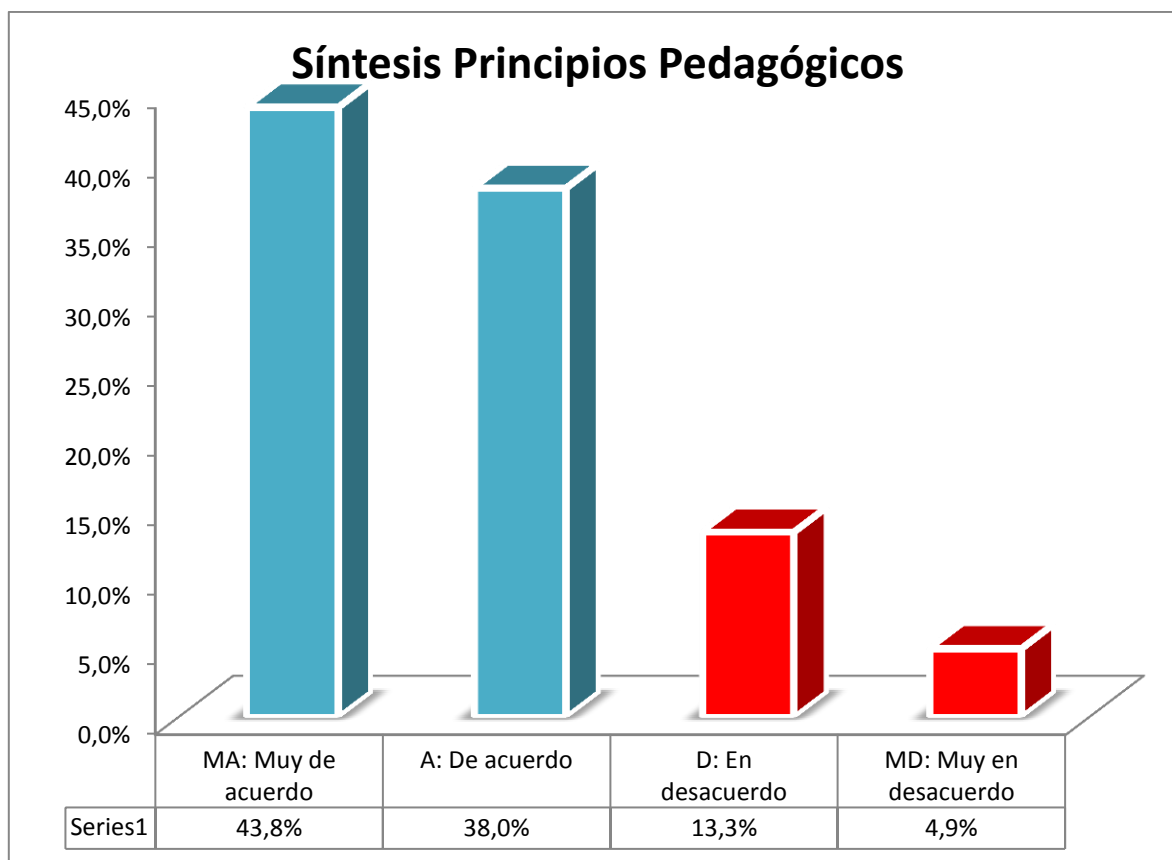
Principios Pedagógicos D: En desacuerdo

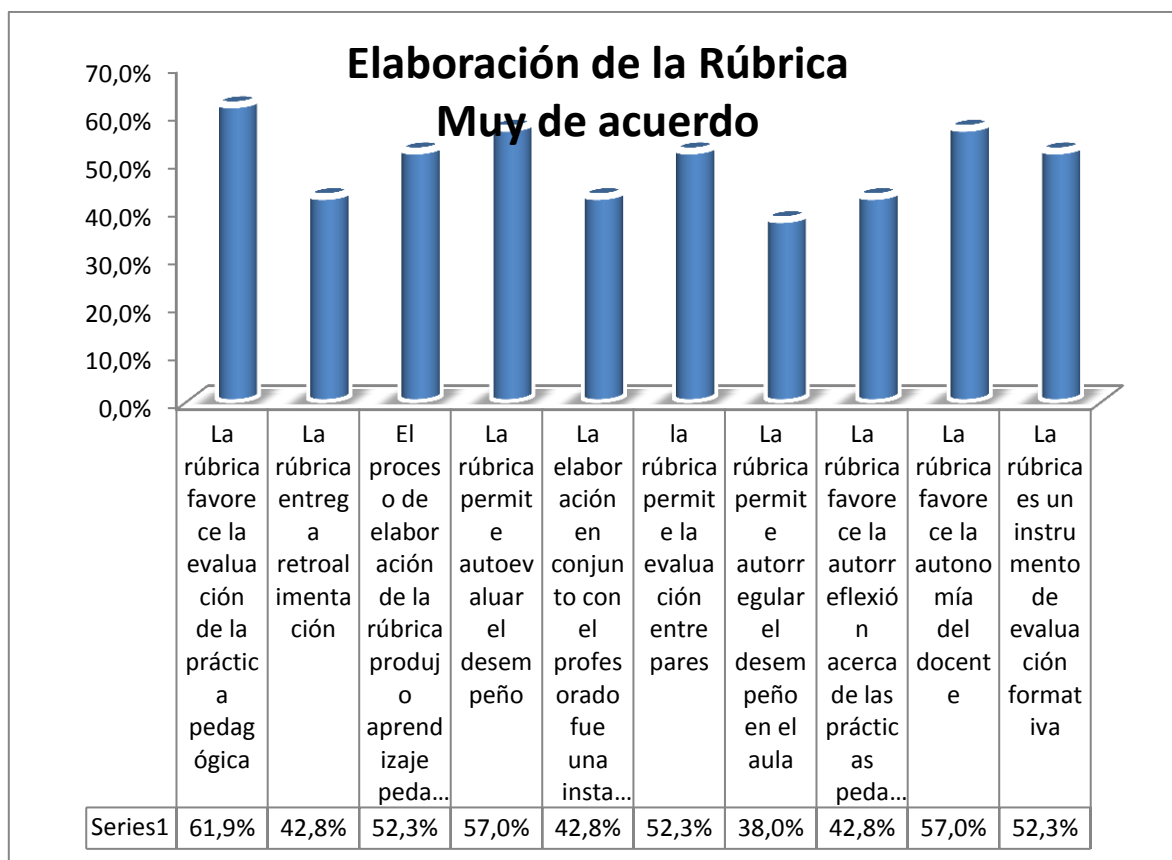


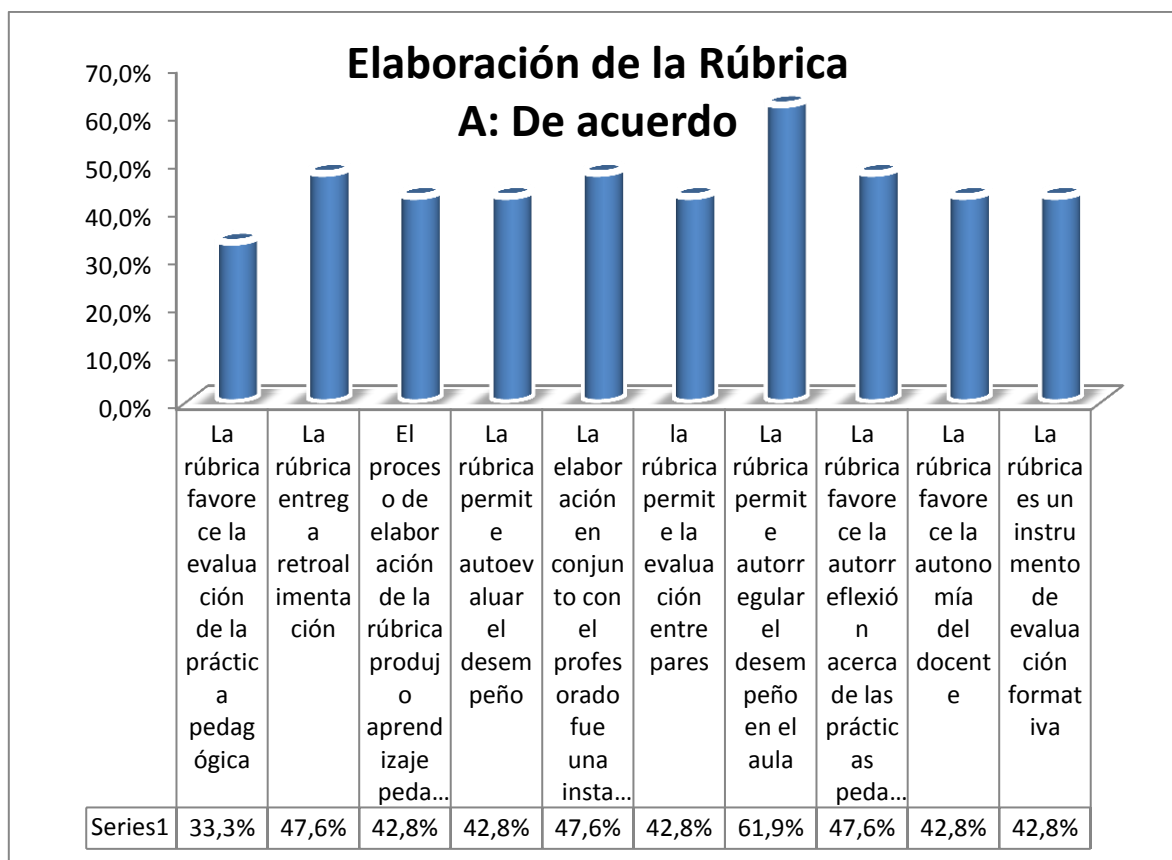
Principios Pedagógicos

MD: Muy en desacuerdo



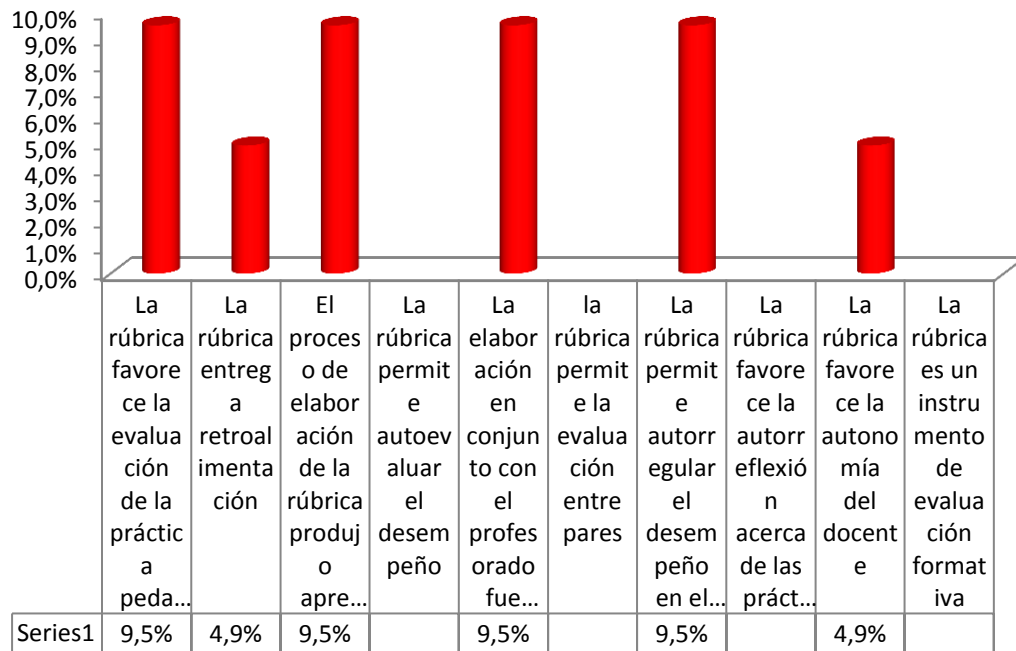




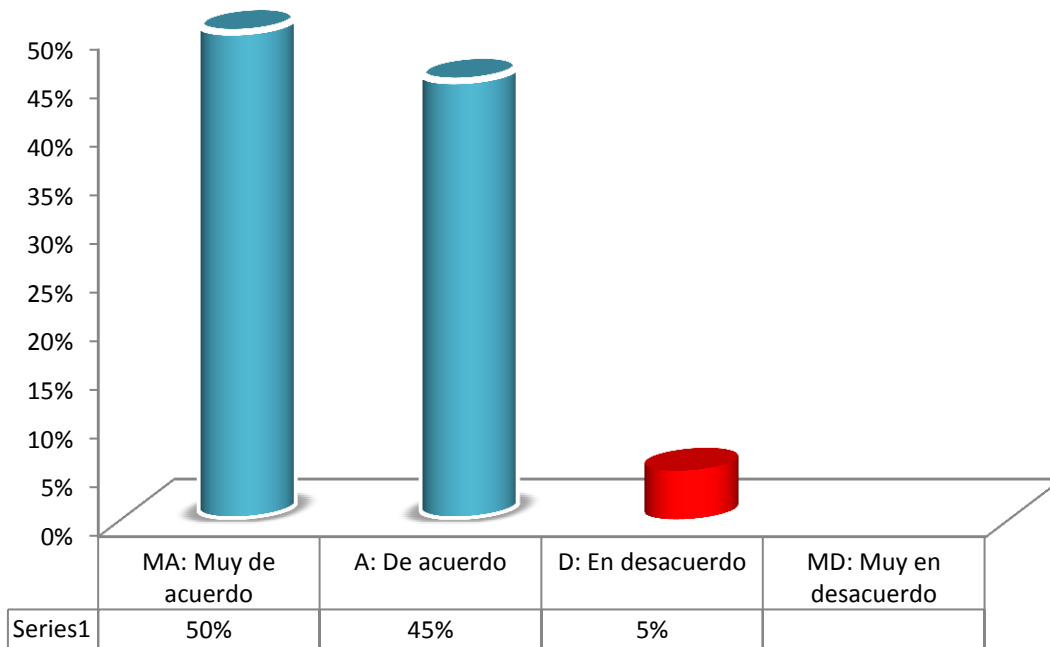


Elaboración de la rúbrica

D: En desacuerdo



Síntesis Elaboración de la Rúbrica



Anexo E. Resultados observación de clases.

