



Dirección de Posgrado

Facultad de Educación

Magíster en Gestión Escolar

Mejora de las prácticas pedagógicas del profesorado a través de la estrategia de acompañamiento pedagógico

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

Realizado por

Marlene Helena Arias López

Temuco, enero de 2019



Dirección de Posgrado

Facultad de Educación

Magíster en Gestión Escolar

Mejora de las prácticas pedagógicas del profesorado a través de la estrategia de acompañamiento pedagógico

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

Realizado por

Marlene Helena Arias López

Profesora Guía

Mg. Carolina Pilar Villagra Bravo

Temuco, enero de 2019

AGRADECIMIENTOS

A mi esposo René, por ser la persona que día a día me insta a seguir con esta constante tarea de aprender y desarrollarme profesionalmente, por el amor que me brinda, por los cafés de traspnoche y su compañía eterna.

A mis hijos, Agustín y Lautaro, por entender las ausencias diarias, los fines de semana sin juegos ni paseos entretenidos, por los besos y abrazos desinteresados y por pensar que la familia es lo más importante.

A mis padres, José y Marlene, por ser las personas que siempre han creído en mí y han visto el esfuerzo que coloco a diario en las tareas que la vida me ha puesto. Por cuidar de mis niños todos los fines de semana para poder asistir a clases, por amarme y enseñarme de humildad, perseverancia, responsabilidad y amor.

A mis familiares, suegros y amigas por darme ánimo a seguir, por ayudarme con sus experiencias, buenas energías y por sobre todo por estar siempre para responder dudas o inquietudes que se me presentaban al respecto.

A la “Vais”, por cuidar de mis hijos cuando yo no podía, acompañarme en los momentos de trabajo, animarme y escucharme cuando las cosas no iban tan bien.

A mi colegio y colegas, por creer en mi labor, por ayudarme a aprender de sus experiencias y hacer que día a día mejore en la tarea diaria, que significa educar.

A mi profesora guía, por orientar siempre con mucha paciencia mi proceso, por sus palabras de aliento, por creer en mi trabajo y hacer de este momento una instancia enriquecedora de constante aprendizaje.

CONTENIDO

CAPÍTULO I	1
INTRODUCCIÓN	1
1.1. Antecedentes del Problema	1
1.2. Planteamiento del problema	1
1.3. Justificación del estudio	2
1.4. Objetivos de estudio	4
1.4.1. Objetivo general	4
1.4.2. Objetivos específicos	4
CAPÍTULO II	6
MARCO TEÓRICO	6
2.1. Liderazgo pedagógico.....	6
2.2. Trabajo colaborativo	13
2.3. Comunidades de aprendizaje y acompañamiento pedagógico	15
2.4. Reflexión, competencias pedagógicas y desempeño docente	17
CAPÍTULO III.....	29
MARCO METODOLÓGICO.....	29
3.1. Diseño del estudio.....	29
3.2. Contexto y participantes	29
3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de información	30
3.3.1. Fase de diagnóstico/autoevaluación	31
3.3.2. Fase de diseño e implementación del plan	35
3.3.3. Fase Evaluación de seguimiento	36
3.4. Análisis de los datos	36
3.5. Procedimientos	37
CAPÍTULO IV	40
RESULTADOS	40
4.1. Diagnóstico de la gestión pedagógica.....	40

4.1.1. Proceso de gestión pedagógica de la UTP	41
4.1.1.1. Categoría Escaso Trabajo colaborativo.....	41
4.1.1.2. Categoría Administración Burocrática.....	43
4.1.1.3. Categoría gestión pedagógica	44
4.1.1.4. Categoría Desarrollo profesional docente	45
4.1.2. Procesos pedagógicos en el aula	48
4.1.2.1. Proceso pedagógico en el aula (trabajo colaborativo y reflexión)	49
4.1.2.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje (momento de inicio).....	52
4.2. Diseño e implemetacion del plan de acompañamiento pedagógico.....	59
4.2.1. Diseño del plan de acompañamiento pedagógico	61
4.2.2. Resultados del proceso de implementación del plan.....	65
4.2.2.1. Competencia de reflexión de su práctica pedagógica	65
4.2.2.2. Resultados de la implementación del plan de acompañamiento de acuerdo a las competencias de diseño, enseñanza y evaluación de los aprendizajes.....	78
4.3. Evaluación de la Propuesta de Mejora.....	89
CAPÍTULO V	92
CONCLUSIONES	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS	102
Anexo 1 Diagnóstico Gestión Pedagógica 2018	102
Anexo 2 Encuesta Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.....	103
Anexo 3 Entrevista a docentes (reflexión y trabajo colaborativo).....	107
Anexo 4 Los momentos de la Reflexión Docente.....	109
Anexo 5 Reflexionando sobre mi Práctica Docente	110
Anexo 6 Pauta de Acompañamiento Pedagógico	112
Anexo 7 Pauta de acompañamiento docente_educación párvularia 2018	115
Anexo 8 Pauta de acompañamiento docente_educación básica 2018	118
Anexo 9 Reflexión y evaluación de la propuesta de mejora	121

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N°1	Las 3 olas en la mejora de los centros escolares.....	9
Tabla N°2	Niveles de reflexión según propuesta de Van Monen.....	22
Tabla N°3	Tipos de pensamiento reflexivo	23
Tabla N°4	Niveles de reflexión según Hatton y Smith	24
Tabla N°5	Niveles de reflexión según Moon	25
Tabla N°6	Niveles de reflexión según Larrivee	26
Tabla N°7	Fases de aplicación del estudio.....	30
Tabla N°8	Diagnóstico de gestión pedagógica	31
Tabla N°9	Trabajo colaborativo y reflexión	32
Tabla N°10	Proceso de enseñanza- aprendizaje. Momento de la clase	33
Tabla N°11	Proceso de enseñanza- aprendizaje. Recursos educativos.....	33
Tabla N°12	Niveles de reflexión	34
Tabla N°13	Niveles de reflexión alcanzados por los docentes	66
Tabla N° 14	Cuadro comparativo. Momentos de reflexión	77
Tabla N° 15	Cuadro comparativo. Gestión pedagógica	88
Tabla N° 16	Cuadro comparativo. Procesos pedagógicos en el aula	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N° 1	Trabajo colaborativo y reflexión.....	50
Figura N° 2	Proceso de enseñanza- aprendizaje (inicio de la clase)	52
Figura N° 3	Proceso de enseñanza- aprendizaje (desarrollo de la clase).....	53
Figura N° 4	Proceso de enseñanza- aprendizaje (cierre de la clase)	55
Figura N° 5	Proceso de enseñanza- aprendizaje (recursos educativos)	55

Figura N° 6	Proceso de enseñanza- aprendizaje (evaluación de los resultados).....	56
Figura N° 7	Reflexión A.....	57
Figura N° 8	Reflexión B.....	58
Figura N° 9	Reflexión C.....	59
Figura N° 10	Nivel de reflexión Docente 1.....	73
Figura N° 11	Nivel de reflexión Docente 2.....	74
Figura N° 12	Nivel de reflexión Docente 3.....	75
Figura N° 13	Nivel de reflexión Docente 4.....	76
Figura N° 14	Cuadro comparativo. Momentos de reflexión	78
Figura N° 15	Propósito del acompañamiento.....	79
Figura N° 16	Aspectos a abordar durante el acompañamiento.....	79
Figura N° 17	Consideraciones del acompañamiento	80
Figura N° 18	Definición del acompañamiento	80
Figura N° 19	Participantes del acompañamiento	81
Figura N° 20	Tiempo del acompañamiento	81
Figura N° 21	Presentación de la estrategia de acompañamiento	82
Figura N° 22	Función del acompañamiento	82
Figura N° 23	Diálogo pedagógico	83

RESUMEN

La presente investigación se ha generado a partir del análisis de los problemas de práctica detectados en una escuela, entre los que destacan, evaluaciones basadas en la medición, clases tradicionales centradas en el contenido, rol protagónico del profesor. Estas y otras problemáticas, han afectado el proceso de aprendizaje de los estudiantes, quienes evidencian en clases escaso compromiso y motivación escolar. Considerando estos antecedentes se implementa la estrategia de acompañamiento pedagógico para mejorar las prácticas docentes desde una gestión directiva y pensada en el desarrollo de cada uno de los estudiantes. La estrategia de acompañamiento se concibe como la existencia de diversas instancias de trabajo colaborativo basado en la reflexión y la acción. La metodología de la investigación es mixta, se utilizan entrevistas y cuestionarios. Los participantes son la jefa de UTP, docentes, educadoras de párvulos y profesoras de educación diferencial de la escuela. Los resultados demuestran mayor foco en el aprendizaje de los estudiantes, a través de la consideración de sus características y conocimientos previos en los procesos de diseño de la enseñanza y reflexión del proceso pedagógico del profesorado. Se evidencia, además, la valoración positiva de la experiencia de acompañamiento como estrategia de desarrollo profesional. Se concluye sobre la relevancia de la planificación de estrategias y acciones que favorezcan el trabajo colaborativo, el diálogo pedagógico y la reflexión entre profesionales para el mejoramiento de las prácticas con foco en el aprendizaje escolar.

Palabras claves: acompañamiento pedagógico, reflexión docente, trabajo colaborativo.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes del Problema

Dentro de los antecedentes del problema, encontramos cinco datos de importancia, los cuales repercuten de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes. Algunos de estos son: clases tradicionales centradas en el contenido y en el profesor, debilidad en el manejo del currículum, horarios desfavorables de acuerdo a su distribución, la evaluación como medición y por último un escaso uso de los recursos para el aprendizaje de los educandos.

Todos los antecedentes mencionados generan, a su vez, parte de los síntomas evidentes que se visualizan en el establecimiento educacional, afectando de manera directa el proceso de enseñanza- aprendizaje que se establece al interior del centro educativo, ya que a raíz de lo anterior se manifiesta una escasa participación por parte de los estudiantes, un escaso trabajo colaborativo, una gran cantidad de educandos con falta de compromiso en la realización de sus tareas, baja diversificación de las estrategias utilizadas por los docentes, disminuidos aprendizajes significativos y perdurables en el tiempo, así como restringidas instancias de análisis y reflexión pedagógica.

Con respecto a lo mencionado se puede señalar que este colegio de carácter municipal centra sus actividades tanto de liderazgo como de gestión en lo administrativo, estableciéndose un débil foco pedagógico en las prácticas docentes, lo que afecta directamente al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

1.2. Planteamiento del problema

Al momento de plantear el problema se puede dar a conocer en primera instancia que el liderazgo transcurre desde el autocrático al delegativo, con énfasis en lo

administrativo. Por lo mismo, hay un escaso uso de los recursos dispuestos para lo pedagógico, donde se le da énfasis a la exposición por parte de los docentes en la realización de las clases, así como la transmisión de conocimiento. Además, se establece el diseño de la enseñanza de manera individual y descontextualizado, así como también queda de manifiesto una debilidad en el manejo curricular por parte de los docentes. Por lo mismo, mirado desde un paradigma constructivista, el centro escolar no tiene un foco en los procesos de aprendizaje, ni favorece la reflexión como instancia para mejorar la práctica pedagógica.

1.3. Justificación del estudio

La sociedad actual está en un proceso de cambio con respecto a nuevas normativas que se encuentran preocupadas de atender de mayor y mejor manera a la educación. Lo anteriormente expuesto no deja ajeno a nuestro país, ya que uno de los fundamentos de nuestra educación en Chile atiende, a la educación para todos y de calidad, transformándose en una preocupación, en el que no sólo la enseñanza llegue a todos, sino que a la vez la forma como se le entrega a los estudiantes sea realmente de calidad, con estrategias diversificadas, materiales adecuados y por sobre todo con el deseo de que lo fundamental sea el aprendizaje de ellos (Ministerio de Educación, 2006).

Sumado a lo anterior y de acuerdo a lo señalado por la OCDE (2016) el esfuerzo de impulsar y mantener como parte de las políticas vigentes en nuestro país, el fortalecimiento del liderazgo educativo, ha creado bajo esos lineamientos la ley de inclusión, así como el desarrollo profesional docente, que fortalece y favorece tanto a los equipos docentes profesionales, como a los estudiantes de nuestro país.

Producto de lo señalado, el dar un énfasis más pedagógico a los procesos que se viven en los colegios, saber realmente lo que los niños están aprendiendo y cómo lo están haciendo no sólo debe ser una preocupación de los docentes de aula, sino más bien de todas las personas que conforman la institución educativa. Debido a esto, se hizo un

cambio radical a nivel país, ya que también se le dió importancia a las acciones que las personas que se encontraban en el equipo directivo tenían, cerrando su proceso a lo netamente administrativo. Esto queda en evidencia, con la reformulación que se le hace al Marco para la buena dirección (MINEDUC, 2005) y se crea por parte del Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógica (CPEIP) el Marco para la buena dirección y liderazgo escolar (MBDLE, 2015), consolidando de esta manera el rol del directivo que la actualidad requiere.

De acuerdo a lo planteado en los antecedentes del problema, se evidencia claramente una preocupación por enfrentar las situaciones que de una u otra manera afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del establecimiento. Es así como se pretende mejorar las prácticas pedagógicas, a través de un plan del desarrollo profesional docente, específicamente a través del proceso de acompañamiento pedagógico, evidenciando de esta manera las competencias empleadas en sus tres momentos: antes, durante y después de la enseñanza, centrando la atención en el proceso de reflexión pedagógica, ya que si bien, las prácticas docentes se pueden observar y reconocer las debilidades, si estas necesidades no son conversadas y reflexionadas por los docentes, los cambios no serán efectivos, así también lo plantea Murillo y Román (2008), explicando que los cambios de un centro solo son posibles con reflexión de las personas implicadas para asumir esos cambios. Debido a esto es importante destacar que este plan de trabajo se orienta no sólo hacia la observación de clase, sino al acompañamiento pedagógico, de manera que a partir de esto se reconozca la importancia de trabajar con el otro, de manera colaborativa.

En lo que respecta netamente al problema de liderazgo y gestión pedagógica, es importante mejorar este tipo de procesos al interior del establecimiento educativo, en primera instancia porque afectan directamente al aprendizaje de los estudiantes y con ello al desarrollo profesional docente que se realiza por parte de los educadores, ya que cuando los procesos no tienen un foco centrado en lo pedagógico, y el liderazgo se centra en lo administrativo, la mayoría de las acciones llevadas a cabo no se enmarcan en lo que es

verdaderamente valioso para los estudiantes (Bolívar 2013; Leithwood y Duke 1999; Weinstein et al, 2009). Es así como lo planteado por Leithwood, Harris y Hopkins (2008) y Barber y Mourshed (2007) es relevante, ya que dan cuenta que el liderazgo directivo es el segundo factor que afecta el aprendizaje de los estudiantes, por lo mismo, se determina que mejorar las prácticas al interior de las instituciones educativas mejora el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a lo planteado, adquiere trascendencia lo señalado por (Bolívar, 2010) quien manifiesta que los directores deben promover cambios oportunos en la estructura y los procesos organizativos. El directivo debe motivar a los profesores para favorecer el aprendizaje en los estudiantes y acciones de enseñanza para el equipo de trabajo (Muñoz y Marfán, 2011; Anderson, 2010; Leithwood, 2009). Así también se considera el desarrollo profesional docente una instancia motivadora y fundamental para desarrollar las capacidades profesionales con las que cuentan los docentes (Ministerio de Educación, 2015).

1.4. Objetivos de estudio

1.4.1. Objetivo general

Fortalecer las prácticas pedagógicas del profesorado a través de la estrategia de acompañamiento pedagógico, propiciando instancias de reflexión del propio desempeño docente con foco en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Identificar desde la perspectiva del profesorado la calidad de los procesos de gestión pedagógica desarrollados en el aula y desde la Unidad Técnico Pedagógica del Liceo.

2. Diseñar e implementar un plan de acompañamiento pedagógico que favorezca la transformación de las prácticas docentes desde el enfoque de aprendizaje significativo.
3. Evaluar la estrategia de acompañamiento pedagógico desarrollado en el aula desde la perspectiva del docente y desde la Unidad técnico pedagógica del Liceo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Liderazgo pedagógico

A lo largo del tiempo, las investigaciones han sido considerables en cuanto a la importancia de un buen líder, tanto en ámbitos empresariales, económicos como educativos. Sabido es, que el sello que define a un colegio no se debe centrar en el director, ya que este no debe influir al momento de dejar el centro educativo y llevarse consigo la esencia del colegio.

De acuerdo a Elmore (2010) no se trata de una característica personal del líder, sino más bien de un conjunto de acciones, por lo que el liderazgo debe estar en la escuela y no en la persona del director. Con respecto a lo anterior, esto ha sido foco de estudio hace décadas, ya que una incidencia importante en el aprendizaje escolar es la influencia de un buen líder, que idealmente se centre tanto en la mejora como en la eficacia escolar. Ya que bien se sabe que, a pesar de todos los avances a nivel educativo, aun encontramos en los centros equipos directivos con débil conocimiento pedagógico para asumir un liderazgo efectivo para el aprendizaje (Mellado, Chaucono y Villagra, 2017).

Con respecto a lo que se entiende por liderazgo y su eficacia Fiedkler (1967) hace mención a la relación líder- miembro, poniendo énfasis en la reciprocidad *afectiva entre el líder y sus subordinados*, ya que esto asegura un buen cumplimiento de las metas y los objetivos que el líder haya planteado.

En la búsqueda de la tipología de la investigación sobre el estilo de liderazgo, elaborada por Leithwood, Begley y Cousins (1990), establecen cuatro tipos de liderazgo. De acuerdo a Leithwood (1990) el estilo D, está caracterizado casi exclusivamente por la atención hacia lo administrativo, es decir hacia las tareas prácticas de la organización y mantenimiento diario del centro. Los directivos en este estilo se preocupan por lo

presupuestos, los horarios, el personal administrativo y por responder a las demandas de la información de los demás. Parecen tener poco tiempo para tomar decisiones sobre cuestiones pedagógicas y tienden a involucrarse únicamente con respuestas a una crisis o una demanda concreta. En este contexto se puede manifestar que lo central tiene que ver con la resolución de problemas administrativos, sobre todo en lo que corresponde al cumplir ante las supervisiones.

De acuerdo a variados autores (TALIS, 2009; Bolívar, 2010; Uribe y Celis, 2012) los directivos escolares que han logrado un destacado liderazgo en lo pedagógico, en general han desarrollado una buena gestión en lo administrativo, ratificando la complejidad de ambos aspectos. Según Bolívar (1997) mientras la gestión se encarga de los procesos organizacionales el liderazgo se preocupa de realizar los cambios para proyectar la organización hacia un proceso dinámico. De acuerdo al liderazgo transformacional, introducido por Bass (1985, 1988) se caracteriza por ser un proceso dinámico, variante en funciones y generador de cambios (Cioronel 1995; Leithwood, Tomlinson y Genge, 1996).

Sabido es que no existe un solo tipo de liderazgo, por el contrario, podemos encontrar variados tipos como lo son: el facilitador, persuasivo y sostenible, los que al ser considerados hacen que adquiera importancia lo manifestado por Rincón-Gallargo y Fullan (2016). Cuando los directivos movilizan a los docentes a mejorar sus prácticas pedagógicas, ellos a su vez, también lo hacen, denominando a este proceso el “líder aprendiz”. A partir de este momento, no sólo se mejoran los saberes pedagógicos, sino también se fortalecen las relaciones humanas y el trabajo colaborativo.

Efectivamente desde los primeros años del siglo XXI se están multiplicando los aportes que buscan un nuevo marco teórico- práctico que contribuya sobre un modelo de dirección hacia el cambio y que mantenga un planteamiento del liderazgo compartido por la comunidad escolar en su conjunto Spillane, Hañlverson y Diamond (2001) Macbeath (2005). El liderazgo distribuido es de gran importancia, ya que significa un cambio de

cultura, e implica a todos los miembros de la comunidad tanto en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela (Harris y Chapman, 2002). Por consiguiente, este tipo de liderazgo es fundamental para el nuevo cambio que se quiere lograr en nuestra sociedad, ya que considera las habilidades de cada persona, abarcando de esta manera un liderazgo en todos los niveles. Si bien, todos estos cambios apuntan a las redefiniciones del “nuevo director”. Todos los miembros de la comunidad deben tener orientaciones hacia metas comunes, ya que, de lo contrario, se retrocede hacia un enfoque individualista.

De acuerdo a lo mencionado, estas transformaciones implican, a su vez, un fuerte impulso al liderazgo del profesorado. De acuerdo a Crawford (2005), esto espera facilitar el desarrollo profesional por parte de los directivos, rompiendo con el individualismo y aislamiento de las prácticas docentes, trabajando de forma más eficiente. Mellado y Chaucono (2017) hacen mención a que el líder escolar debería asumir en las escuelas un liderazgo más centrado en lo pedagógico, que de esta manera permita afectar el pensamiento docente y tensionar el quehacer en el aula.

Según Murillo (2003) en la actualidad se entiende por escuela eficaz si se consigue un desarrollo integral de todos, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, la situación económica, social y cultural de las familias. Tratar de conseguir donde todos puedan cumplir funciones, apuntar hacia metas comunes, con deseos de trabajar y ser parte de ese desafío educativo, donde realmente la persona que lidera, movilice e influya en el resto, para lograr los objetivos de forma compartida. Donde este centro busque la sana convivencia, el establecer relaciones humanas cordiales, con espacios de trabajos responsables, respetados y valorados, con humanos y no con números, con vivencia, con sentido, con amor y por, sobre todo, con el deseo de formar personas felices.

Si bien con esto, queda de manifiesto que la escuela a lo largo de los años ha ido experimentando cambios notorios en relación a los aprendizajes tanto a nivel conceptual, procedimental como actitudinal. Esto hoy en día adquiere una mayor relevancia, ya que se ha transitado desde un enfoque centrado en el docente para llegar de manera paulatina

a que el estudiante se sitúe en la parte central y primordial de la enseñanza- aprendizaje, generándose hoy una mayor conciencia de aquello.

Una manera de visualizar estos cambios, es a través de lo que Murillo (2003) denominó las tres olas en la mejora de los centros escolares. Para esto establece una tabla que muestra la evolución que se ha ido experimentando en tres periodos la mejora de los centros escolares, considerando para ello cuatro criterios, el de mejora, política, profesorado y currículum.

Tabla 1

Las tres olas en la mejora de los centros escolares

	Primera ola (1983-1986) Política centralizada	Segunda ola (1986- 1995) Centro escolar	Tercera ola (1996 y S.S.) Aulas: buenas escuelas
Mejora	Externa: dependiente de programas diseñados por expertos, generalizables a los centros.	Descentralizada: protagonismo a los centros y profesorado. Compromiso de los agentes.	Aula: Rediseñar con el foco en un aprendizaje de calidad para todos los alumnos.
Política	Mandatos para implementar de modo uniforme el currículum prescrito.	Autonomía y gestión basada en el centro. Reestructurar los centros escolares.	Nueva política activa que estimule y capacite a los centros y profesorado.
Profesorado	Ejecutar y aplicar programas externos, prácticas docentes uniformes.	Re profesionalización y capacitación. Agentes activos.	Recrear la profesión: su formación y competencia, factor crítico de la mejora.
Currículum	Plan determinado a implementar fielmente por los centros.	Reconstrucción por los centros. Enseñanza para la comprensión.	Establecer estándares, sin estandarización.

Fuente: Fullan, 2002, p.12

Muchas de las actividades que se realizan al interior de los centros educativos, como lo son conformación de proyectos, planes de mejora, innovaciones entre otras actividades parecen ser simples, ya que son parte de nuestra realidad cotidiana; pero no es así, ya que estos centros, si bien son organizaciones complejas y dinámicas, muchas aún mantienen un sello fuertemente centrado en lo administrativo, que es lo tratado

anteriormente. Por lo mismo, hoy la idea es propiciar prácticas directivas con un foco más marcado en el quehacer pedagógico (Leithwood y Louis, 2011; Macbeath, 2011; Bolívar, 2015). Para poder concretar lo señalado se hace necesario ir más allá de una buena gestión, buscar un liderazgo de carácter pedagógico, así como lo plantea el Marco para la buena dirección y liderazgo escolar (MINEDUC, 2015), donde la escuela posea una visión de futuro, generando espacios de confianza y participación.

Así también y de acuerdo a lo señalado por Bolívar (2011), el liderazgo pedagógico, se centra en la mejora, asumida por todos, se basa en un trabajo dinámico, con un conjunto de actitudes y relaciones sociales, donde su base es el intercambio de conocimiento y habilidades, es una unión de voluntades y propósito que busca una real transformación de los sujetos en comunidad; ya que a partir de compromisos, inteligencia y objetivos comunes focalizados en la mejora, se realiza una modificación en las actitudes, motivaciones y comportamientos. De esta manera se consigue lo señalado por Elmore (2010) cuando menciona que el liderazgo consiste esencialmente en crear, alimentar y lograr desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un buen aprendizaje, que es lo verdaderamente trascendental.

De acuerdo al Marco para la Buena dirección y liderazgo Escolar del MINEDUC (2015) se otorga notoriamente un sentido de relevancia al liderazgo pedagógico, proponiendo a los directivos a que desarrollen sus capacidades profesionales, así como también que sean gestores del mejoramiento de la enseñanza –aprendizaje. El liderazgo hoy en día ya tiene un propósito claro y dirección, según lo señalado por Leithwood y Riehl (2005), entendiendo por liderazgo escolar el movilizar e influenciar a otros para lograr las metas, las cuales deben ser compartidas. De esta manera, se pretende que los directivos escolares dejen de ser vistos como meros administradores de políticas, normas y programas que deben aplicar en sus establecimientos, para ser considerados crecientemente como actores proactivos y propositivos, que tienen que liderar proyectos educacionales y poner en marcha complejos procesos de cambio pedagógico e institucional (Wenstein, 2016) donde su centro sea lo pedagógico, el conocimiento se

movilice y consiga influenciar a otros, donde se trabaje en base a la colaboración entre docentes, de manera que se establezca un trabajo articulado, y se logren compartir los puntos de vista con los otros, basado en el respeto y la buena convivencia.

Una primera instancia para el trabajo participativo y colaborativo se establece en torno a la elaboración y actualización del Proyecto Educativo, ya que es una instancia en que la comunidad educativa se reúne para definir o renovar el propósito formativo común del establecimiento, generando adhesión y sentido de pertenencia, considerando que son parte de la definición de una ruta clara hacia una meta trazada, conocida y consensuada por toda la comunidad educativa (MINEDUC, 2014).

Hoy en día los equipos de gestión que se establecen dentro de los establecimientos educacionales tienen una importancia fundamental, ya que cuentan con la responsabilidad de movilizar todas las herramientas posibles para hacer de los establecimientos educacionales lugares que se centren en el desarrollo de los estudiantes. Por lo mismo y a raíz de lo anterior han experimentado cambios no solo de forma sino de fondo, haciendo que los enfoques cambien con el paso del tiempo. Ya que, si recordamos la educación más de los años 80, nos encontramos bajo una educación tradicional, centrada en la dirección autócrata, donde los directores de ese entonces tenían todo el poder, donde se hacía lo que durante ese momento el cargo señalaba.

Hoy, a diferencia de esos años, hablamos de equipos de trabajo, con un foco no solo en lo administrativo, sino también en lo pedagógico y donde el establecimiento se va fortaleciendo bajo procesos de trabajo, donde el mando no se encuentra en una persona, sino más bien varios son los responsables. Es así como llegamos a hablar de liderazgo distribuido, es donde se presenta como principios de acción el compartir las responsabilidades entre las personas que se encuentran liderando el establecimiento, de tal manera, que cada integrante que se encuentra bajo la responsabilidad de un área pueda desarrollar su función de la mejor manera posible.

Todos estos cambios desde un proceso administrativo, hasta llegar a un liderazgo distribuido, se debe a un cambio de enfoque. De esta manera las miradas se actualizan y los caminos comienzan a presentar rumbos distintos, donde el centro de atención pasa de estar en el docente al estudiante, donde todos los procesos a nivel país comienzan a tener esa orientación, ya que hay políticas públicas que intervienen en esta área. Por lo mismo, hoy en muchos establecimientos educacionales se habla de equipo directivo, con un liderazgo distribuido y con foco en lo pedagógico.

Bien es sabido que el equipo de gestión y liderazgo de un establecimiento es el segundo factor que incide en el buen desarrollo de los estudiantes (Leithwood, Harris, y Hopking 2008; Barber y Mourshed 2007). Por lo que el liderazgo juega un papel muy relevante en la promoción de cambios para la mejora, ya que cuando hablamos de liderazgo pedagógico, nos referiremos a todos aquellos actores, motores de la educación que desarrollan una comprensión centrada en el progreso y mejora de los estudiantes. Además, es de gran relevancia reconocer que, si bien las creencias de los docentes pueden cambiar, las prácticas lo hacen de forma anticipada. De esta manera se reconoce como primer factor de cambio a los docentes, ya que son los que interactúan de manera directa con los estudiantes. Así también cabe destacar la importancia de señalar que, en todo ámbito, tanto el liderazgo como la mejora deben ir de la mano, ya que sin liderazgo no hay mejora posible, pero sin una perspectiva de mejoramiento no hay norte para el liderazgo (Weinstein, 2018).

Investigaciones internacionales, basadas en las experiencias de centros educativos, manifiestan la importancia de ampliar la gestión, pasando de una netamente administrativa a otra con un mayor foco en lo pedagógico, ya que de esta manera se incide directamente en la mejora de la educación. Es así como también la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009), decide realizar un programa denominado “Mejorar el Liderazgo Escolar”, considerando que su finalidad es principalmente política de los Estados que son miembros de esta organización, también pone su énfasis en situaciones sociales que los afecten. De esta manera se afirma que el liderazgo escolar se

ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

Se ha desempeñado por su parte una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los docentes, así como en el entorno y ambiente escolar. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación, donde los responsables de las políticas educativas de hoy en día necesitan mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo viable.

2.2. Trabajo colaborativo

Otro aspecto importante de destacar, es en primera instancia reconocer que los establecimientos educacionales no son lugares aislados, se originan y desenvuelven en una dinámica social, no hay escuelas que trabajen siempre de manera individualizada, tanto a nivel de docentes como de estudiantes, el trabajo se realiza con el otro o con los otros, es un diario vivir de salas numerosas, reuniones técnicas con varios docentes, asistentes de la educación, que opinan desde sus realidades, pero que siempre sitúan su trabajo en un grupo de personas.

Además, es sabido que cuando se trabaja colaborativamente, a través del diálogo, de las relaciones interpersonales, se aprende más y de mejor manera. Por lo tanto, se menciona la importancia que se da al interior de cada establecimiento para un trabajo distribuido, donde varios se responsabilicen de materias específicas y generales, al interior de los centros educativos, no podemos dejar de hablar de un trabajo que indudablemente va de la mano con el trabajo colaborativo.

Debido a lo anteriormente señalado ya no se habla de una educación verticalista, sino más bien horizontal, donde el director no se encuentra en la cúspide de la torre, sino es un integrante más del equipo, donde todos son importantes y parte de la misma. A través

de estas instancias de trabajo colaborativo, se consiguen instancias de diálogo efectivo que no busca otra cosa que mejorar las relaciones interpersonales, basadas en la confianza y el respeto mutuo y donde no se evidencia otro fin que no sea generar un trabajo de importancia para los estudiantes, que son el centro y motor de un establecimiento educativo.

De acuerdo a lo señalado por Escudero (2009) el trabajo colaborativo, fortalece e influye hacia una cultura o norma institucional, donde se valore y practique el trabajo en conjunto, la coordinación, el cuidado y apoyo mutuo, así como también la confianza entre las personas. Lo señalado recientemente es de mucha importancia para la conformación de comunidades de aprendizaje, así como también para desarrollar un trabajo de acompañamiento al aula, ya que en ambos casos a través de la colaboración se fortalece posteriormente el análisis crítico y constructivo de ideas.

Una instancia de participación “no se crea por generación espontánea o por decreto; se conforma en la dinámica de las relaciones humanas que se establecen” (MINEDUC, 2015, p. 6). Es por lo anterior que una propuesta de trabajo cooperativo necesariamente debe ser planteado y gestionado desde un principio de la participación y democratización de las relaciones entre diversos actores debido a que todos los agentes que forman parte de una Comunidad Educativa son relevantes para poder construir de manera conjunta un establecimiento, bajo el principio de la cooperación.

En una primera instancia para el trabajo participativo y colaborativo se establece, a modo de ejemplo, elaboración y actualización del Proyecto Educativo, ya que es una instancia en que la Comunidad Educativa se reúne para definir o renovar el propósito formativo común del establecimiento, generando adhesión y sentido de pertenencia, considerando que son parte de la definición de una ruta clara hacia una meta trazada, conocida y consensuada por toda la comunidad educativa (MINEDUC, 2014).

De acuerdo a lo señalado por Escudero (2009) el trabajo colaborativo, fortalece e influye hacia una cultura o norma institucional, donde se valore y practique el trabajo en conjunto, la coordinación, el cuidado y apoyo mutuo, así como también la confianza entre las personas. Según autores como Torrego y Negro (2012), el aprendizaje cooperativo no es solo una alternativa metodológica de gran potencial, eficaz para enseñar, sino que además genera gran capacidad para articular actitudes y valores participativos e inclusivos para nuestra sociedad.

2.3. Comunidades de aprendizaje y acompañamiento pedagógico

Las comunidades de aprendizaje son instancia de enriquecimiento profesional. Así también lo plantea Krichesky y Murillo (2011) las comunidades profesionales de aprendizaje, nacen de la propia práctica reflexiva de los profesores, lo que no solo le otorga un gran protagonismo, sino que también le otorga una gran satisfacción a la tarea que ellos desarrollan. Además, es de gran importancia como característica dentro de las comunidades de aprendizaje el hacer sentir comprometidos a los docentes en sus labores. Sabido es que cada docente presenta diferencias que lo hacen particular, por lo mismo, una de las características que presenta esta comunidad es que puede brindar la oportunidad a distintos profesionales para que desarrollen sus capacidades, siendo alguno capaz de desplegar su liderazgo en distintas áreas, conocido actualmente como liderazgo distribuido (Pankake y Moller, 2002).

De acuerdo a lo señalado por Molina (2005) las comunidades de aprendizaje, tienen rasgos que la caracterizan, siendo algunas de ellas fundamentales, ya que pueden causar un gran cambio a nivel de docentes, como lo son: los ambientes enriquecedores donde se promueve la cooperación mutua, sintiéndose respaldados. Se da también la comunicación de los conocimientos y en conjunto con esto, el valor que se le otorga al compartir experiencias, teniendo mucho sentido el diálogo reflexivo, donde su centro se basa en el mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Otra estrategia de trabajo, muy conocida es el acompañamiento al aula, de acuerdo a Maureira (2015) se entiende como un proceso que no solo cuida de la calidad técnica del proceso, sino que también asume un carácter dialógico, horizontal, donde se tiene mucha más potencialidad de mejora que la tradicional supervisión jerárquica, realizada anteriormente. A través de este proceso se consigue establecer la observación entre pares, conocidos como “amigos críticos”, lo que de acuerdo a Escudero y García (2006) son observaciones de clases que se realizan de acuerdo a criterios conceptuales y de confianza, donde se establecen claramente las categorías de observación, análisis y reflexión, orientado siempre hacia una renovación pedagógica.

Con respecto al acompañamiento pedagógico, son variados autores lo que hacen referencia a este tipo de estrategia (Salazar y De la Luz Marqués, 2012; Mellado, Villagra y Aravena, 2017). Antiguamente se hablaba de la observación docente, la cual muchas veces tenía un carácter punitivo, de castigo. Donde la persona que observaba solo hacía su intervención en el momento mientras el profesor se encontraba dando la clase. Hoy en día los enfoques han cambiado y junto con ellos los conceptos. De esta manera el acompañamiento pedagógico se espera que pase de ser punitivo a formativo. También es importante reconocer que el acompañamiento va desde el antes, durante y luego de la enseñanza. Ya que es un proceso que se da desde que se diseña el aprendizaje, la puesta en práctica y el análisis crítico, reflexivo que se realiza de manera posterior.

Se demuestra claramente, que los establecimientos educacionales, lejos de ser instancias que ofrecen al docente solo enseñar, cuando se trabaja de manera conjunta en pro de los estudiantes y el logro de sus aprendizajes, también se vuelve un lugar del cual los docentes pueden aprender. En relación al acompañamiento pedagógico, Salazar Marqués (2012) permite mirar de manera crítica la práctica pedagógica, evaluando su desempeño y determinando de manera clara las áreas que se deben mejorar, tomando las consideraciones de sus pares evaluadores de manera positiva, contando con herramientas que permiten cambiar su quehacer docente, ya que no se sienten solos, los aportes e insumos se hacen en el acto educativo, mejorando los aspectos vulnerables.

2.4. Reflexión, competencias pedagógicas y desempeño docente

Se espera que la evaluación del desempeño docente no sea una instancia de observación parcial, sino que se trabaje de manera global a través de un acompañamiento real al aula, donde el docente acompañante sea un par de trabajo o dupla pedagógica y vea en la persona que lo observa, un ser cercano, con el que puede establecer una comunicación sincera en torno a las debilidades que se observan en el proceso de evaluación de su desempeño. De esta manera se propone que el acompañamiento sea un proceso global, que parta con el diseño de la enseñanza, de manera conjunta, llegando a su proceso final, donde en todo momento se den instancias de reflexión, de manera que estos tiempos puedan incidir de manera efectiva en el aprendizaje de los estudiantes. Además, que sea un proceso formativo, una etapa de crecimiento personal y profesional, tanto para el acompañante como para el docente evaluado, considerándolo como propuesta que ésta no incida en la continuidad laboral, sino más bien en el fortalecimiento de la labor docente como un ser integral.

Un factor determinante en la mejora de una institución educativa, radica en la instalación de procesos evaluativos de inicio, desarrollo y resultado, en el marco de un ciclo de mejoramiento continuo y en el contexto de una cultura de participación, asociada a los propósitos educativos, tal como lo plantea Landi y Palacios (2010), donde manifiestan que esto corresponde a una situación y recurso que promueve el interés, la reflexión colectiva, los acuerdos necesarios sobre los puntos a evaluar y la decisión de los modelos de evaluación. Es por ello, que se hace necesario generar relaciones de horizontalidad que propicien la construcción progresiva y permanente de espacios escolares más democráticos.

El generar cambios, tiene que ser entendido como un proceso, y no como acciones aisladas (Coronel, 1996; Bolívar, 2002; Fullan, 2002) para resolver una dificultad puntual de cada dimensión, es por ello, que el cambio es un proceso largo y complejo en el que intervienen factores simultáneamente, la mejora debe verse como un ciclo por etapas, la

que además debe gestarse desde el interior de la institución, es decir, debe ser una decisión de centro y liderada por sus propios actores, donde esta iniciativa sea parte de un compromiso y reflexión colectiva, pensando de lo que la escuela pretende (Villagra y Fritz, 2017). Este proceso comienza con un diagnóstico participativo que permite la recogida de información que evalúe el estado en que se encuentra la institución, determinando fortalezas y debilidades, para así poder generar un plan estratégico compartido que contemple objetivos, metas y acciones a realizar.

Todo lo anteriormente señalado, hoy en día se materializa en dimensiones del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento, el cual se articula con los objetivos estratégicos de su proyecto educativo institucional, para fortalecer sus 4 dimensiones, desde el currículo, liderazgo, convivencia y recursos, llegando a ser un centro dinámico, que considera la mejora como un proceso continuo (Murillo, 2012). En la cotidianeidad del establecimiento liderado por la dirección, en donde se denota un alto nivel de compromiso con el proceso de mejora en la comunidad escolar, centrada principalmente en fortalecer la dimensión pedagógica, por ello el PME pasa a ser una importante herramienta de articulación de los procesos pedagógicos, fortaleciendo las competencias formativas de los estudiantes, profesorado, personal y también apoderados.

Se entiende a su vez la competencia como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el ser humano aplica para aprender, adaptarse y desempeñarse en el mundo (Camargo y Pardo, 2008). La competencia corresponde a un saber-hacer en contexto, donde se movilizan recursos cognitivos, integrando conocimientos, habilidades y valores para enfrentarse a distintas situaciones del quehacer en el ámbito profesional (Perrenoud, 2007). Por su parte la estrategia se reconoce como un “Tiempo para pensar”, ya que la reflexión guía el crecimiento profesional, estimula la construcción de conocimientos constituyéndose en una estrategia formativa. Es así como los cambios en el centro solo son posibles con la reflexión (Murillo y Román, 2008).

La evaluación de desempeño docente es un proceso que se realiza al interior de los centros educativos de forma regular. Es una instancia de generar juicios de valor en relación a si un docente es “bueno” o “malo” con respecto a lo que hace. Mirada desde la objetividad es una instancia enriquecedora, siempre y cuando este sea un proceso verdadero, consciente y orientado hacia la mejora, donde el énfasis está en hacer de este momento un proceso formativo, y como parte de un desarrollo integral y global del docente.

Es importante destacar que las instancias evaluativas del desempeño profesional, son planteadas a su vez por el Marco para la Buena Enseñanza del MINEDUC (2008) donde menciona que los profesores tanto de forma individual como colectivamente pueden llegar a examinar sus prácticas de enseñanza y educación, comparando su análisis personal con parámetros consensuados por el colectivo de la profesión para así mejorar y perfeccionarse. De esta manera se habla de evaluación global, ya que se pretende que aborde, de acuerdo al MBE los 4 dominios de manera que sea un proceso que genere instancias verdaderas de reflexión, de manera que se logre un proceso educativo completo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios, la enseñanza propiamente tal, hasta lograr una evaluación y reflexión sobre el quehacer pedagógico, para llegar a través de estos pasos a la retroalimentación y al enriquecimiento propio de este proceso. Por lo mismo, de acuerdo a estos fundamentos no puede ser parcial, ya que el proceso de enseñanza – aprendizaje no se basa solo en una instancia específica, sino más bien en ser parte de un desarrollo integral.

Así como lo señala Mateo (2006) si bien la observación que se realiza al profesor en el aula representa un aporte significativo y vital, no es suficiente por si sola. También ha de considerarse importante la evaluación que realizan tanto los apoderados como los estudiantes al proceso que realiza el docente como aporte, tanto al aula como al centro educativo, aunque muchas veces este tipo de instancias generan resquemores y lo reconocen como ambiguo, ya que pueden evaluar más características personales que profesionales.

Importante es reconocer que el proceso de evaluación es transversal a todos los momentos de la clase, si se quiere llevar directamente a lo que sucede dentro del aula, no obedece solo a la etapa final, como muchas personas lo creen. La evaluación es parte de todos los momentos de la clase, se puede hacer una evaluación diagnóstica al principio, para saber, por ejemplo, como son los conocimientos previos de los estudiantes, se puede evaluar durante el transcurso de la clase para evidenciar como va su comprensión como parte del proceso y también se puede evaluar al final para evidenciar como estuvo la apropiación de habilidades. Es por esto que dentro de esta perspectiva la evaluación debe ser considerada como una herramienta al servicio de la gestión y no como un fin en si misma (Villagra y Fritz, 2017).

El Marco para la buena enseñanza (2015), señala a los docentes en ejercicio lo que deben cumplir en cuanto a su desempeño al interior de los establecimientos educativos. Tener conocimientos disciplinares, didácticos, fomentar en los estudiantes los valores, así como también reflexionar sobre sus prácticas, como una forma permanente de mejora tanto para con ellos como con los estudiantes que se relacionan a diario.

En lo que respecta a la reflexión pedagógica esta es una instancia muy significativa en el enfoque hacia la mejora, ya que este proceso genera optimizar las acciones futuras que se llevarán a cabo, es decir a partir de la reflexión se pretende movilizar la práctica, donde se reconozca la importancia de generar instancias como estas para los procesos de diseño, enseñanza y evaluación. Donde todos estos momentos sean parte de una pretensión global.

Aunque el concepto de reflexión no es un término nuevo, sino por el contrario, viene aproximadamente del año 1933 de manos del educador norteamericano John Dewey, quien consideraba a la reflexión “como un proceso cognitivo activo y deliberativo” (Hatton y Smith, 1995, p. 34), manifiestan que estos procesos pertenecen a lo vivido, a experiencias reales, a problemas considerados prácticos.

El proceso de reflexión, va acompañado de variados factores que los educadores, en este caso, deben fomentar a lo largo de su formación, mirar críticamente su práctica, identificando dificultades, pero siendo capaces también de pensar en el garantizar los aprendizajes de los estudiantes. No sólo ver lo que se encuentra más débil, sino también ser capaz de identificar las fortalezas y como estas se considerarán para lograr la formación democrática, participativa y real por parte de los estudiantes.

Así también, encontramos a Schön (1987), quien, a partir de sus postulados sobre la reflexión, defiende un modelo educativo que propicia la práctica reflexiva, basada en el hacer o el aprender haciendo, donde exista un acompañamiento por parte de un tutor a un aprendiz, donde se retroalimente constantemente, como forma de aprendizaje y mejora.

El reconocer que no todo se sabe y que, a partir del descubrimiento de eso, de la reflexión crítica y del análisis se pueden generar situaciones de mejora, es lo que plantea a su vez Freire (2004), señalando que los profesores deben reflexionar sobre su práctica pedagógica de modo permanente, no tan sólo en lo netamente educativo, sino también en el marco de un análisis socio-político, económico-cultural más amplio. “La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer.” (Freire, 2004, p.16).

Todas las prácticas deben estar de la mano siempre con la reflexión, de esta manera también lo plantea Perrenoud (2004), quien manifiesta que la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción.

Mucho más trascendente que la reflexión en sí, es que a partir de estas instancias la reflexión ayude a los profesores a tomar “conciencia de sus estructuras mentales, someterlas a un análisis crítico, y si es necesario, reestructurarlas” (Korthagen, 2001a, p. 51). De esta manera queda en evidencia que la reflexión tiene un sentido orientado hacia el cambio, la transformación. Movilizar de esta manera todos los conocimientos para

favorecer la construcción de saberes, ya que la reflexión no obedece a procesos aislados, sino más bien integrales, es por eso que para Moon (2007) la práctica reflexiva está vinculada con el hábito de reflexionar sobre aspectos relacionados con la actividad de un sujeto, a fin de mejorar su práctica.

Villa y Poblete (2007) definen la competencia del pensamiento reflexivo como “un comportamiento mental que facilita el reconocimiento y el crecimiento de los modos de pensar que utilizamos en la resolución de algún problema o en la realización de alguna tarea” (p. 94). Estos autores identifican tres niveles de dominio:

- 1) Comprender el modo de pensar de uno mismo y de las demás personas ante situaciones diversas.
- 2) Desarrollar un modo propio de pensar y razonar, a partir de diversas situaciones y tareas académicas habituales, y adoptar estrategias para mejorarlo.
- 3) Identificar y usar, de forma consciente y sistemática, diversas estrategias y recursos para analizar y desarrollar el propio pensamiento en el curso de su práctica profesional.

Existen evidencias que dan cuenta del momento en el que se realiza la reflexión. Por ejemplo, de acuerdo a los estudios llevados a cabo por Schön (1998) propone que se da de manera simultánea el hacer y el reflexionar. Otros estudios que se han realizado lo distancian, señalando que la reflexión se da posteriormente a la acción. Así también hay diferentes autores que hablan en torno a los niveles de reflexión. Un ejemplo de ello es Van Manen, quien en el año 1977 plantea sus niveles de reflexión, los cuales se muestran a continuación en la tabla N°2.

Tabla 2

Niveles de reflexión

Nivel	Descripción
Racionalidad técnica	El profesor aplica eficazmente el conocimiento, las teorías y las técnicas educativas. Sin embargo, no toma en cuenta los contextos del aula, de la escuela, de la comunidad o sociedad, para la toma de decisiones. Van Manen llama a este nivel como el "paradigma empírico-analítico".
Práctico	La acción del docente va unida a compromisos de valor particular, y no evalúa las consecuencias educativas de las decisiones y prácticas. Prevalece el paradigma de la

	"hermenéutica-fenomenológica". El profesor está preocupado por analizar y clarificar las experiencias individuales y culturales, las creencias, los juicios, los significados, con el propósito de orientar la práctica. Se enfoca en el análisis de los comportamientos y en el cumplimiento de los objetivos.
Crítico	El docente toma en cuenta criterios morales y éticos en la reflexión sobre la acción educativa, y sobre el valor social del conocimiento, desde una mirada autocrítica. En este nivel, la reflexión integra un análisis crítico de las instituciones y de la autoridad.

Fuente: Van Manen, 1977

La importancia que destaca Van Manen en las reflexiones, se centra principalmente en aspectos sociales y políticos. Los cuales describe a partir de tres niveles. El primero de ellos lo denomina racionalidad técnica y habla fundamentalmente sobre el conocimiento, las teorías y las técnicas educativas, sin embargo, en esta categoría no son consideradas como relevantes las características del aula y sus contextos. El segundo nivel lo denomina práctico, donde lo central de acuerdo a Van Manen son los deseos de clarificar las experiencias individuales y culturales, las creencias, los juicios, los significados, con el propósito de orientar la práctica, específicamente, se enfoca en el análisis de los comportamientos y en el cumplimiento de los objetivos. El tercer nivel de reflexión lo denomina como crítico, ya que las reflexiones realizadas por los docentes cuentan con criterios morales y éticos, integrando una mirada a su vez a las instituciones y sobre las autoridades.

Tabla 3

Tipos de Pensamiento Reflexivo

Nivel	Descripción
1	No utiliza un lenguaje descriptivo. Demuestra nula conexión con los eventos o los métodos de evaluación en el aula.
2	Describe los eventos en el aula de forma sencilla y con un lenguaje poco técnico
3	Describe los hechos o los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula recurriendo a la jerga adecuada, sin indicar el motivo o razón de ser de su adopción
4	Explica los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula y las razones para adoptarlos, guiado sobre todo por las prácticas habituales o preferencias personales.
5	Explica los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula y las razones para adoptarlos, guiado por las teorías o principios introducidos en el curso
6	Al momento de declarar los eventos o la razón de ser de ciertos métodos, no sólo se basa en teorías o principios utilizados como guía, sino que hace adecuaciones considerando el contexto de la clase o de la escuela.

7	Al describir su práctica docente, no sólo toma en cuenta el contexto escolar, sino que también menciona asuntos ajenos a la escuela, tales como la moral, la ética, las necesidades de la sociedad y las políticas del gobierno.
---	--

Fuente: Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko, 1990

Posteriormente a Van Manen, aparecen autores como Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko, que en el año 1990 dan cuenta sobre los niveles de pensamiento reflexivo, que es como titularon a su propuesta, la cual se basa en siete niveles, desde el 1 al número 7, los cuales van aumentando progresivamente. Pasando de acuerdo a su propuesta, desde el nivel 1 donde no utilizan lenguaje descriptivo, ni conexión entre lo descrito con lo que pasa en el aula. En el nivel 2, se describen los eventos en el aula de forma sencilla. En el tercer nivel, existe una descripción de los hechos con un lenguaje adecuado, pero sin el motivo de lo ocurrido. En el nivel 4, se explican los métodos y las razones para acogerlos, basado principalmente en las prácticas personales. En el nivel 5 se explican los métodos y las estrategias, guiados por la teoría. En el sexto nivel se declaran los eventos, basados no sólo en teoría, sino también en el contexto de la clase o de la escuela. Por último, en el nivel 7, se describe la práctica docente, se considera el contexto, además de las necesidades sociales y las políticas del gobierno.

Tabla 4

Niveles de Reflexión

Reflexión técnica	Es una reflexión centrada en la toma de decisiones sobre las destrezas y acciones que emprendieron o emprenderán. La preocupación se centra en las prácticas de la enseñanza, en los métodos necesarios para transferir la información y en los procesos utilizados para mejorar las clases de un año a otro.
Reflexión descriptiva	Analiza su actuación profesional y razona sobre las decisiones tomadas. La reflexión descriptiva contribuye a que el maestro examine los conocimientos que tiene sobre la materia, las habilidades, las relaciones interpersonales, etc.
Reflexión dialógica	Implica pensar, solo o en compañía de pares, sobre las alternativas posibles para resolver los problemas identificados. A través de este proceso valoran y analizan sus competencias, sus destrezas, los métodos de enseñanza que están utilizando y exploran alternativas de mejora.
Reflexión crítica	Ponen atención en los efectos que sus acciones pueden tener sobre otros. Implica analizar las situaciones y su trabajo profesional desde perspectivas y dimensiones éticas, sociales, políticas y / o culturales.

Fuente: Hatton y Smith, 1995

Transcurrido 5 años, ya en el 1995, Hatton y Smith, establecen niveles de reflexión, los cuales dividieron en 4 categorías. Al primer nivel lo denominaron reflexión técnica, la cual se centra en la toma de decisiones sobre las destrezas y las acciones que se emprenderán. Este nivel se enfoca en las prácticas de enseñanza y en los métodos que se utilizan para mejorar las clases anualmente. El segundo nivel de reflexión se denomina reflexión descriptiva, donde se analiza el actuar profesional y razona sobre las decisiones tomadas, de manera que cada docente reconozca los conocimientos que tiene de acuerdo a materias, habilidades y relaciones que propicia con los otros. El nivel 3, lo denominaron Reflexión dialógica, donde se espera que los docentes piensen en cómo resolver problemas que han identificado, analizando sus competencias, métodos que enseña, así como el explorar por las alternativas de mejora. Por último, el nivel más alto propuesto por ambos autores, se denomina reflexión crítica. Este último nivel pretende analizar las situaciones y su trabajo profesional desde perspectivas y dimensiones éticas, sociales, políticas y culturales.

Tabla 5

Niveles de escritura reflexiva

Nivel	Descripción
Escritura descriptiva	Relato descriptivo, narra eventos y contiene muy poca reflexión. El relato puede relacionarse con ideas o información relacionada a un contexto más externo, aunque este contexto no es considerado o cuestionado.
Escritura descriptiva con alguna reflexión	Se trata de un relato descriptivo que da algunas pautas para la reflexión, aunque ésta no es lo suficientemente profunda para activar el aprendizaje. Sin embargo, el relato es más que una simple historia.
Escritura reflexiva 1	Hay descripción y un especial énfasis en comentarios reflexivos. Los relatos cuentan con cierto nivel de análisis. El autor muestra ser crítico con su propia acción o con la de otros. Se toma en cuenta varios puntos de vista, aunque no son analizados en profundidad.
Escritura reflexiva 2	El relato muestra una profunda reflexión y está implícito el reconocimiento de que el marco de referencia con el que se considera un evento puede ser cambiado. Se asume una postura metacognitiva (es decir, tiene conciencia crítica de los propios procesos mentales de funcionamiento, incluyendo la reflexión). El relato reconoce que los acontecimientos se desarrollan en un contexto histórico o social, lo que puede influir en la reacción de una persona. Son analizadas las múltiples perspectivas de una situación. Se observa un "diálogo interno" del autor.

Fuente: Moon, 2007, p. 198-199

Posteriormente a los autores ya mencionados, Moon, en el año 2007 establece los niveles de escritura reflexiva, dividiéndolos en cuatro niveles. El primero de ellos, lo denominó escritura descriptiva, y en él es donde se relatan eventos, pero contienen poca reflexión, con un contexto externo y el cual no es considerado ni cuestionado. El segundo nivel descrito por Moon, lo denomina escritura descriptiva con alguna reflexión, donde se describe un relato, que sí se acerca un poco a la reflexión, pero esta no es profunda y no presenta fundamento. El tercer nivel, lo denomina escritura reflexiva 1, este nivel se caracteriza por tener descripción y comentarios reflexivos, pero el nivel de análisis no es mayor, son considerados variados puntos de vista, pero estos no son analizados en profundidad. Por último, el cuarto nivel, también lo denomina escritura reflexiva, pero le da la categoría de 2, por lo que se denomina escritura reflexiva 2. En este nivel existe un marco teórico de sustento, así como los relatos tienen profundidad en la reflexión, existe conciencia crítica, así como también existe un contexto histórico-social y por último se analizan a partir de diversas perspectivas las situaciones.

Posteriormente, a partir de sus estudios Larrivee (2008) modificado por (Rodrigues, 2013) varía su escala inicial de niveles de reflexión, otorgándole una nueva denominación, clasificándolos en cuatro niveles desde el más básico al más complejo. Estos se denominan: pre reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica. Designando las siguientes características a cada una de ellas, las que se ven a continuación en la tabla N°6

Tabla 6

Niveles de reflexión según Larrivee

Nivel de reflexión	Características
Pre reflexión	Reacción a las situaciones del aula de forma automática y rutinaria, sin un análisis previo, atribuyéndose la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en la experiencia, la teoría o la investigación. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes.
Reflexión superficial	Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no se toman en cuenta las teorías pedagógicas. Se centra

	en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Reconoce la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes. Este nivel se define como el examen de aspectos “tácticos” de la enseñanza. En este nivel se examinan cuestiones tales como las mejores formas para alcanzar objetivos y estándares predefinidos. Las creencias y posturas del profesor se sustentan en la experiencia, pero no en resultados de investigación ni teoría. El profesor identifica diferencias entre sus estudiantes y es capaz de acomodarse a ellas.
Reflexión pedagógica	Implica un alto nivel de reflexión sobre las metas educativas, basado en un marco conceptual pedagógico y en la aplicación de conocimientos didácticos o investigaciones educativas, así como en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre dichos principios y la práctica en el aula. Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. El docente tiene como objetivos la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. Implica un examen de la práctica docente a la luz de la teoría educacional, de resultados de investigación y de la experiencia. El profesor está constantemente pensando en cómo sus prácticas de enseñanza afectan el aprendizaje de los alumnos y en cómo expandir las experiencias de aprendizaje.
Reflexión crítica	Se refiere a la reflexión sobre las implicancias de las realidades sociales y políticas, así como de la moral y la ética, y las consecuencias de las prácticas en el aula, centrando su atención en el contexto y en las condiciones en las que se desarrollan. Se evidencia la actividad investigativa y la reflexión crítica de las acciones de enseñanza y sus consecuencias, así como sobre los procesos de pensamiento. involucra un análisis de las condiciones de posibilidad y las consecuencias éticas, sociales y políticas de sus prácticas.

Fuente: Larrivee, 2008 en Lamas y Vargas-D'Uniam 2016, p. 57-78

De acuerdo a lo planteado por Larrivee el primer nivel, denominado pre-reflexión se caracteriza por no existir un análisis previo para reaccionar a situaciones planteadas. Por lo general las creencias de las prácticas son generalizadas y no tienen fundamentos teóricos y empíricos y no se adapta la enseñanza a las necesidades presentadas por los estudiantes.

En el segundo nivel, llamado reflexión superficial las creencias son congruentes con las experiencias, pero no hay fundamentos teóricos- pedagógicos. Se consideran las necesidades de los estudiantes y lo operativo de la enseñanza. Las creencias de los docentes, se basan en la experiencia, pero no hay investigaciones que las sustenten. El profesor identifica diferencias entre sus estudiantes y se acomoda a ellas.

El tercer nivel denominado reflexión pedagógica, posee un alto nivel de reflexión tanto de conceptos pedagógicos como de la didáctica, todo subyace bajo enfoques pedagógicos y la práctica en el aula. En este nivel se analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje y su

práctica continua. Por lo tanto, conjuga tres factores trascendentales la práctica docente, la teoría educacional y la experiencia. Debido a esto siempre los docentes están preocupados de recoger evidencias de cómo sus prácticas afectan el aprendizaje de los estudiantes y cómo se puede ampliar esas experiencias de aprendizaje.

Por último, el cuarto nivel denominado reflexión crítica, hace mención a la reflexión, pero abarcando más allá de tan sólo el aula y el centro educacional, sino también, las realidades sociales y políticas, la moral, ética y las consecuencias de sus prácticas docentes. Se centra en el contexto y el desarrollo de ésta. Hay investigación teórica, acciones y consecuencias de la enseñanza, bajo un análisis crítico.

Vale destacar que Larrivee considera que el desarrollo de la práctica reflexiva no es un proceso lineal, y un profesor puede estar en diferentes niveles de manera simultánea. La mejora de la calidad reflexiva debe ser concebida como un proceso constante y en “capas” o en espiral, donde los profesores, especialmente los nóveles, deben ser acompañados por profesores más experimentados en un ambiente que genere seguridad y soporte emocional (Larrivee, 2008, p. 345).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación tiene como objetivo generar procesos para favorecer la gestión pedagógica en el establecimiento así como los procesos pedagógicos en el aula mediante el acompañamiento docente. Este tipo de estrategia pedagógica establece cuatro competencias docentes las cuales a su vez se transforman en la cuatro categorías de mejora, que pretenden generar más posibilidades a los docentes de avanzar en su quehacer en beneficio de los estudiantes.

3.1. Diseño del estudio

Esta investigación se encuentra orientada al área de la educación y está basada en un estudio de carácter mixto (cualitativo y cuantitativo). Considera 3 fases de trabajo: La inicial o fase 1, denominada autoevaluación-diagnóstica, la segunda fase, de desarrollo de la estrategia con el diseño e implementación del plan de acompañamiento pedagógico y la fase 3 o final, denominada evaluación de seguimiento. De manera que se puedan identificar las apreciaciones entregadas por los docentes.

3.2. Contexto y participantes

El contexto en que se desarrolla este estudio, corresponde a un establecimiento educacional municipalizado perteneciente a la Región de La Araucanía, con un Proyecto Educativo Institucional centrado en el desarrollo artístico-cultural y con un Plan de Mejoramiento Educativo, en el cual las acciones establecidas se relacionan directamente con su PEI. Posee una vulnerabilidad de un 95% con niños/as categorizados como prioritarios y preferentes, con elevados índices de ruralidad, con baja escolarización por parte de los padres y apoderados, donde el promedio de estudio son 8 a 10 años de educación formal escolar, con maestros comprometidos con la educación de sus estudiantes, pero con falta de instancias de conversación, análisis, reflexión, ya que los

tiempos disponibles para esto, en las reuniones técnicas, por lo general son utilizados para la entrega de información proveniente principalmente desde la administración local.

Los participantes de este estudio son 1 educadora de párvulo, 3 educadoras diferenciales, 1 UTP, 3 profesoras de educación general básica, dos de ellas con especialidad de lenguaje y comunicación y 1 de educación matemática. De los 8 docentes, 2 de ellas trabajan en el nivel de transición, una en UTP, y las otras 5 tanto en primer como en segundo ciclo básico. En relación a los años de experiencia de los docentes participantes, poseen entre 2 y 15 años de experiencia.

3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de información

La aplicación de técnicas y los instrumentos de recolección de información van en concordancia con las fases en las que se organiza el trabajo. La primera de ellas es la fase asociada a la autoevaluación/diagnóstico y que responde coherentemente con el primer objetivo específico de la investigación. La segunda fase va en relación con el desarrollo de estrategias de mejora, asociado al acompañamiento pedagógico y, por último, encontramos la etapa de evaluación, que corresponde a la tercera fase y es donde se evalúan las fortalezas y debilidades de lo planificado y desarrollado a nivel educativo. A continuación, las tres fases de aplicación del estudio se detallan en la tabla 7.

Tabla 7

Fases de aplicación del estudio

Fase	Objeto de evaluación	Instrumento	Participantes
Autoevaluación/ Diagnóstico	Proceso de gestión pedagógica de la UTP	Entrevista aplicada a docentes	1 educadoras de párvulo
	Procesos pedagógicos en el aula	Cuestionario aplicado a docentes	
Diseño e implementación del plan	Diseño plan de acompañamiento pedagógico	Plan de acompañamiento pedagógico	3 docentes de educación básica
		Cuestionarios aplicados de docentes (Competencia de reflexión sobre los	

Resultados de implementación del plan	de momentos y el nivel de reflexión alcanzado)	3 educadoras
	Pauta de acompañamiento pedagógico (educación parvularia y para educación básica) para evidenciar las competencias de diseño, enseñanza y evaluación de aprendizajes de los resultados del plan	diferenciales 1 UTP
Evaluación de seguimiento	Evaluación en consideración de las cuatro competencias (diseño, enseñanza, evaluación y reflexión)	Cuestionario aplicado a los docentes

Fuente: elaboración propia

3.3.1. Fase de diagnóstico/autoevaluación

El primer instrumento aplicado es el diagnóstico de los procesos de la gestión pedagógica, con el propósito de establecer las necesidades y /o debilidades que se evidencian al interior del establecimiento educacional por parte de los docentes en relación específicamente a la unidad técnico pedagógica, de manera que a través de este instrumento se pueda evidenciar de manera clara los cambios que hay que movilizar, así como también reconocer la importancia de ellos tanto para los docentes como para los estudiantes. Este instrumento cuenta con 4 preguntas abiertas, en el que los docentes de manera anónima dan su punto de vista ante las interrogantes expuestas. Las preguntas diseñadas y aplicadas se detallan en la tabla 8, que encontramos a continuación.

Tabla 8

Diagnóstico de gestión pedagógica

Dimensiones	Preguntas
<i>Trabajo colaborativo</i>	1. ¿Qué necesidad o debilidad evidencia dentro del trabajo pedagógico al interior del liceo? Comente.
<i>Administración Burocrática</i>	2. ¿Cuáles son los cambios que les gustaría experimentar en esta área, de manera concreta? Fundamente.
<i>Gestión pedagógica</i>	3. ¿Cuál será la importancia de realizar este tipo de propuesta para el aprendizaje de los docentes? Explica.

Fuente: elaboración propia

El segundo instrumento aplicado es una Autoevaluación del desempeño docente según Marco para la Buena Enseñanza el cual busca evidenciar los procesos pedagógicos en el aula. Se utiliza como instrumento una encuesta aplicada a todos los docentes considerados como parte de esta investigación, la que es respondida de manera anónima por cada uno de ellos, orientada hacia la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. La encuesta se divide en dos grandes apartados. El primero de ellos se denomina “Trabajo colaborativo y reflexión” y presenta nueve criterios. En relación a ellos la recogida de datos nos muestra la mirada que cada uno de los docentes tiene de su trabajo en relación a estas temáticas en específico, de acuerdo a las interrogantes que se presentan en la tabla 9.

Tabla 9

Interrogantes sobre trabajo colaborativo y reflexión

1. Participa con otros miembros de la comunidad educativa en instancias de diálogo sobre aspectos pedagógicos que tienen como propósito mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes.
2. Comparte sus puntos de vista sobre aspectos pedagógicos, sus inquietudes y experiencia, para ir construyendo consensos y tomando decisiones en conjunto.
3. Analiza el impacto del trabajo colaborativo que realiza con otros y otras en su propia práctica y en la comunidad educativa.
4. Comprende la importancia de trabajar con otros y otras en el contexto del trabajo colaborativo.
5. La experiencia de trabajo colaborativo involucra espacios de diálogo y reflexión sobre aspectos pedagógicos.
6. De acuerdo a su experiencia es de importancia trabajar la comunidad de aprendizaje al interior del colegio.
7. La experiencia de trabajo colaborativo podría seguir llevándose a cabo al interior del colegio.
8. Usted cree que la reflexión es un proceso importante al interior de los diseños de la clase.
9. Usted cree que la reflexión es un proceso importante como parte de la finalización de la clase.

Fuente: elaboración propia

El segundo apartado de esta encuesta lleva como título “Proceso de enseñanza-aprendizaje” y se encuentra diferenciado por los momentos de la clase (inicio, desarrollo, cierre), los recursos educativos, la evaluación y el análisis de resultados. Las preguntas realizadas a los docentes en relación a estas temáticas que se presentan en la tabla 10 y 11.

Tabla 10

Proceso de enseñanza-aprendizaje, según momentos de la clase.

Dimensiones	Preguntas orientadoras
Inicio de la clase	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo los conocimientos previos que traen los estudiantes. 2. Comunico en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje. 3. Organizo los objetivos y contenidos de manera coherente con los contenidos de la asignatura y las particularidades de mis alumnos. 4. Formulo el tipo de evaluación al momento de iniciar la clase de manera comprensible para los estudiantes.
Desarrollo de la clase	<ol style="list-style-type: none"> 1. Domino los contenidos de las disciplinas que enseño. 2. Conozco la didáctica de las disciplinas que enseño. 3. Las estrategias de enseñanza que empleo son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes. 4. El contenido de la clase lo tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes. 5. Retroalimento el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.
Cierre de la clase	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizo un repaso general de los contenidos abordados. 2. Evalúo la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes. 3. Realiza una metacognición, como forma de ver qué aprendieron.

Fuente: elaboración propia

Tabla 11

Proceso de enseñanza- aprendizaje. Recursos educativos, evaluación y análisis de resultados

Dimensiones	Preguntas orientadoras
El material (recursos educativos)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es(son) claro(s) y adecuado para el trabajo del contenido. 2. Está(n) diseñado(s) desde el marco de la teoría de actividad.
La Evaluación. Una evaluación aplicada a los estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Domino los contenidos de las disciplinas que enseño. 2. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseño, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido. 3. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
Análisis de resultados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evalúo y monitoreo el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes. 2. Como profesor reflexiono sistemáticamente sobre mi práctica.

Fuente: elaboración propia

El último apartado dentro de esta categoría denominada diagnóstico de los procesos pedagógicos en el aula tiene relación con la reflexión, considerada desde dos aspectos fundamentales, la primera de ellas a partir de las características de los estudiantes y la segunda de ellas desde el uso formativo de las dificultades de los estudiantes. Si bien la reflexión se centra en estos procesos, es importante considerarla como una herramienta transversal en el proceso educativo, ya que la reflexión puede darse en todos los momentos desde el diseño y planificación de la actividad hasta el proceso en el que ya concluye una situación de aprendizaje, detallado en la Tabla N° 12.

Tabla 12

Niveles de reflexión

Dimensiones	Preguntas orientadoras
A. Análisis a partir de las características de los y las estudiantes.	1. Conozco las características, conocimientos y experiencias de mis estudiantes
	2. Organizo los objetivos y contenidos de manera coherente con los contenidos de la asignatura y las particularidades de los alumnos.
B. Uso formativo de las dificultades de sus estudiantes.	1. Conozco las características, conocimientos y experiencias de mis estudiantes.
	2. Conoce la didáctica de las disciplinas que enseña
	4. Organizo los objetivos y contenidos de manera coherente con los contenidos de la asignatura y las particularidades de sus alumnos
	5. Promuevo el desarrollo del pensamiento
	6. Evalúo y monitoreo el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes
	7. Identifico sus necesidades de aprendizaje y procuro satisfacerlas
Construyo relaciones profesionales y de equipo con mis colegas	Promuevo el diálogo con mis pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos Participo activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento

Fuente: elaboración propia

3.3.2. Fase de diseño e implementación del plan

Considerando los instrumentos descritos anteriormente, se elabora un plan de acompañamiento pedagógico a partir de 4 competencias docentes que se transforman a su vez en las categorías de mejora. Las competencias mencionadas anteriormente se centran en el diseño, enseñanza, evaluación y reflexión. Para esto se plantea un trabajo planificado y colaborativo entre docentes de aula, con educadoras diferenciales y jefa de unidad técnica pedagógica. Para esta etapa se fortalece la reflexión docente a partir del acompañamiento pedagógico. Se realiza revisión bibliográfica atinente a la temática a trabajar, así como el análisis de la misma.

Posteriormente se implementa un sistema de acompañamiento al aula tanto desde UTP como de parte del programa de integración escolar a partir de las educadoras diferenciales del programa, que consiste en cuatro acompañamientos, a 1 educadora de párvulo y tres docentes. Reflexionando por parte de los diversos integrantes en base a las clases, el aprendizaje de los estudiantes, la metodología utilizada, los conocimientos disciplinares, la didáctica, entre otros, para de esta manera hacer los compromisos de mejora. El presente plan de acción para el acompañamiento pedagógico surge a partir de las necesidades que existen al interior del establecimiento teniendo como fin principal el aprendizaje de los estudiantes.

Un instrumento aplicado en esta etapa corresponde a una pregunta en relación a la cual los docentes analizan, evidenciando los momentos en lo que se reflexiona en relación a la práctica, el otro es un instrumento que busca detectar el nivel de reflexión que poseen en base a su quehacer docente (pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica, reflexión crítica), la cual se titulaba “reflexionando sobre mi práctica” y se planteó de la siguiente manera: Reflexionando sobre su práctica de hoy ¿Cómo evalúa su clase?

Una vez diseñado e implementado el plan de acompañamiento pedagógico, se genera una segunda parte dentro de esta fase, que se focaliza en los resultados del proceso

de implementación del plan, describiendo los resultados obtenidos en cada una de las competencias descritas anteriormente. La primera competencia que da cuenta de los resultados es la de reflexión, dando cuenta por parte de los docentes de los momentos en los que de acuerdo a sus apreciaciones se debe reflexionar, así como también, los niveles de reflexión alcanzados por cada uno de ellos en los cuatro acompañamientos de los que fueron parte.

3.3.3. Fase Evaluación de seguimiento

En esta última fase correspondiente a la tercera etapa denominada fase de evaluación los docentes evalúan el proceso de acompañamiento pedagógico, en base a las cuatro competencias mencionadas anteriormente, así como también, realizan una evaluación general considerando preguntas orientadoras, que permitan evaluar en primera instancia los aprendizajes significativos por parte de los estudiantes a lo largo de este tiempo y en una segunda etapa considerar aspectos como el trabajo colaborativo, la reflexión docente, los resultados y la continuidad de este proceso. En el caso específico de la reflexión, es una competencia que logra fortalecer el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, de manera que se evidencia el análisis en el diseño, enseñanza y evaluación de aprendizaje

En lo que respecta a la validación de los instrumentos aplicados, se realiza revisión por parte de la docente guía, de los contenidos según los propósitos para el cual fueron diseñados.

3.4. Análisis de los datos

Los datos fueron analizados descriptivamente, levantando categorías de información en base a las apreciaciones planteadas por los docentes y educadoras de párvulo de acuerdo a las interrogantes planteadas.

3.5. Procedimientos

Para poder realizar el presente estudio, en primer lugar, se llevó a cabo una conversación con el equipo directivo, de manera que ellos tres (directora- subdirector e inspectora general) se encontraran en antecedente de la realización de este estudio al interior del establecimiento, que no busca otra cosa más que ayudar en las prácticas docentes, aportar al colegio y responder principalmente a mejoras para los estudiantes. Luego en uno de los consejos técnicos, se les comunicó a los docentes que desde la unidad técnica se realizará un plan de acción que busca fortalecer las prácticas pedagógicas del profesorado a través de la estrategia de acompañamiento pedagógico, por lo que en primera instancia se dieron lineamientos generales al respecto.

Posteriormente se construyeron instrumentos de autoevaluación y diagnóstico, identificados como fase 1, los cuales fueron aplicados a los docentes en diversos consejos técnicos. Antes de comenzar con las instancias de trabajo propiamente tan como lo son el diseño e implementación. El primero de ellos fue el diagnóstico de la gestión pedagógica, que evidenció los procesos de gestión pedagógica de la UTP que es un instrumento que consta de 4 preguntas, las cuales debían ser respondidas por los docentes de la manera más honesta posible y que abordaran tanto las necesidades como debilidades de manera general al interior del centro educativo.

A raíz de esta actividad se realizó posteriormente un análisis de sus respuestas, las generalidades que en ellas se comentaron, logrando analizar pregunta por pregunta, estableciendo criterios comunes entre las respuestas dadas por las profesoras, así como también, reconociendo las diferencias planteadas, se levantaron cuatro categorías de análisis. A partir de sus respuestas y el estudio personal y grupal, se llegó a la conclusión de lo necesario que es en este proceso incluir el análisis de los documentos institucionales. Es así como en diferentes consejos se reflexionó en torno al PEI del establecimiento, posteriormente el PME y luego al Marco para la buena enseñanza, tres elementos fundamentales y que son parte trascendental de la labor docente.

A continuación, y también como parte del diagnóstico, se realizaron algunas modificaciones de horario, de manera que se generaron instancias de trabajo en el consejo técnico de los días miércoles, logrando abordar algunos temas en base a objetivos pedagógicos claros y centrados en los procesos de diseño, enseñanza y evaluación.

Posteriormente se aplicó a los docentes una encuesta basada en el marco para la buena enseñanza, con temas centrales como al trabajo colaborativo y reflexión, proceso de enseñanza aprendizaje, considerando los momentos de la clase, el uso de materiales, la reflexión docente, desde las características de los estudiantes, la evaluación y las competencias profesionales docentes. En relación a esta actividad se levantaron categorías, las cuales fueron analizadas.

En lo que corresponde a la fase 2, denominada diseño e implementación del plan, se estableció el diseño de acompañamiento pedagógico en base a cuatro categorías para la mejora, considerando competencias docentes como el diseño, la enseñanza, la evaluación y la reflexión. El plan de acción se trabajó utilizando tanto los consejos técnicos, para temáticas nuevas y revisión bibliográfica, así como también las horas de trabajo colaborativo que tienen las docentes que son parte del programa de integración. Para el acompañamiento pedagógico fueron ocho las docentes parte de este proceso, cuatro de ellas acompañantes (3 educadoras diferenciales y una UTP) y cuatro docentes acompañadas (1 educadora de párvulo y 3 profesoras de educación general básica). El proceso de acompañamiento pedagógico constó de cuatro clases para cada una de las docentes, potenciando a través de este proceso la reflexión y el trabajo colaborativo, así como también el análisis de los aprendizajes significativos por parte de los estudiantes.

Posteriormente se aplicó una encuesta que pretendía evidenciar los momentos en que los docentes reflexionan al interior de las clases. Analizando a partir de sus apreciaciones los momentos en lo que se debería reflexionar. Para esto los docentes debieron marcar y comentar si para ellos la reflexión es un proceso transversal o parcial de la enseñanza. Una vez realizada la actividad se pretendía que las profesoras analizaran en relación a una de sus clases. Se abordaron los niveles de reflexión de manera que cada

una de las profesoras, en base a soportes bibliográficos, identificaran el nivel de reflexión que poseen y la importancia de ir visualizando los diferentes niveles que existen, de manera que puedan ir avanzando en ellos hasta alcanzar niveles de reflexión pedagógicos y críticos.

En la segunda parte de la fase de diseño e implementación del plan, se evidenciaron los resultados del proceso, identificando las competencias planteadas anteriormente como lo son el diseño, enseñanza, evaluación y reflexión. Los resultados de cada una de estas competencias se describieron detalladamente, dando cuenta de sus apreciaciones. Para esta parte se consideraron en un apartado de resultado, todo lo aplicado en relación a la reflexión y en el otro, el conjunto de evidencias relacionadas con las otras tres competencias.

Posteriormente en la fase 3, denominada evaluación de seguimiento, se trabajó en conjunto con las docentes una fase individual en relación a cómo evaluaron el trabajo llevado a cabo a lo largo de este tiempo, en base a un cuestionario de preguntas, las cuales debían de responder de manera individual y que correspondía a la tercera etapa del acompañamiento. Se analizaron las respuestas dadas, de manera que se logró evidenciar las apreciaciones que tenían al respecto. Así también, trabajaron bajo la misma modalidad anterior, la reflexión y evaluación de la propuesta de mejora que consistió en una entrevista a las docentes asociadas al término de la etapa, la que planteaba, cómo ha sido este proceso de mejora y cómo ha favorecido el desarrollo de mejores prácticas para los estudiantes del establecimiento, considerando para ello el trabajo colaborativo, los aprendizajes de los estudiantes, la reflexión docente, los resultados y la continuidad de este proceso. A continuación, se conversó de manera grupal al respecto y analizó lo vivenciado tanto a la realidad propia de cada curso, como al contexto institucional y cómo este proceso les favoreció a los estudiantes y sus técnicas de aprendizaje.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del estudio en función de los objetivos específicos planteados. Para el primer objetivo correspondiente al diagnóstico, se encuentra una primera parte asociada a los procesos de la gestión pedagógica de la UTP con cuatro categorías emergentes. La segunda parte de este primer objetivo corresponde a los procesos pedagógicos en el aula.

En lo que respecta al segundo objetivo específico, correspondiente al diseño e implementación del plan los resultados se encuentran divididos también en dos apartados, el primero de ellos concierne al diseño del plan de acompañamiento pedagógico basado en cuatro categorías de competencias para la mejora y la segunda parte a los resultados del proceso de implementación del plan.

En relación al tercer objetivo específico, correspondiente al evaluar, los resultados van en coherencia con lo planteado anteriormente, por lo mismo, se evalúa en base a las cuatro competencias pedagógicas abordadas anteriormente.

4.1. Diagnóstico de la gestión pedagógica

En cuanto al diagnóstico de la gestión pedagógica aplicado en el establecimiento educacional hay dos grandes partes que se pueden identificar en él. El primero de ellos se enfoca en el proceso de gestión pedagógica de la UTP y el segundo, sobre los procesos pedagógicos llevados a cabo en el aula.

4.1.1. Proceso de gestión pedagógica de la UTP

Los resultados del diagnóstico de la gestión pedagógica se presentan organizados en 4 categorías emergentes, las cuales se generan a partir del análisis de la información, expresada como opiniones del profesorado respecto a la gestión pedagógica de la UTP. Estas categorías son: escaso trabajo colaborativo, administración burocrática, débil gestión pedagógica y por último, escaso desarrollo profesional docente.

4.1.1.1. Categoría Escaso Trabajo colaborativo

La categoría “Escaso trabajo colaborativo”, contempla las opiniones del profesorado para referirse a la falta de espacios comunes donde puedan compartir y discutir temas de carácter pedagógico, siendo este momento una instancia de trabajo real. Trabajar colaborativamente está comprobado que genera mayores y mejores resultados que realizar un trabajo individual, ya que el aprendizaje va directamente relacionado con las interacciones sociales. Al momento de consultar a los docentes en relación a la gestión pedagógica, ellos dan sus apreciaciones al respecto, donde algunos de los comentarios expresados por los docentes del establecimiento ante las interrogantes planteadas se describen a continuación:

“La verdad es que creo que es tan poco el tiempo que tiene cada docente para cumplir tantos requisitos administrativos diarios, que nos convertimos en seres tan individualistas, intentando cumplir cada necesidad o requisito que emerge, que dejamos de lado una reflexión en conjunto, entre todos, el realizar trabajo colaborativo entre colegas” (Profesora de primer ciclo).

“Deberíamos desarrollar más trabajo colaborativo entre todos los docentes que todos se involucren de forma activa en todos los procesos que llevamos a cabo dentro del establecimiento” (profesora de segundo ciclo)

“Ausencia de trabajo en equipo, colaborativo” (Profesor de segundo ciclo).

“Me gustaría que las educadoras tengan minutos para discutir con sus pares sobre las prácticas en donde se pueda retroalimentar las debilidades y fortalezas con nuestros pares, de manera constructiva” (Educadora de párvulo)

Además de lo señalado anteriormente, el profesorado manifiesta la necesidad de articularse con otros cursos o niveles de la escuela, como una forma de trabajo colaborativo, de manera que se logren traspasar los conocimientos de un nivel, a otro como forma de diagnóstico o base con la que viene el curso.

“En las articulaciones falta trabajo colaborativo, si nosotros tenemos habilidades hay que priorizarlas, para darles una mejor enseñanza a los estudiantes” (profesora de primer ciclo)

“Los docentes de segundo ciclo que tengan especialidad y gusto por lo que hacen para que sea mas grato lo que realizan con los estudiantes. Tener articulacion la docentes de kinder con primero, asi como los de cuarto con los de quinto” (profesora de segundo ciclo)

“Necesidad de coordinar mejor el trabajo pedagógico” (educadora de párvulo)

“El trabajo en equipo con el apoyo del equipo directivo conlleva a mejorar las prácticas pedagógicas” (profesora de primer ciclo)

4.1.1.2. Categoría Administración Burocrática

En relación a esta categoría, manifiestan los docentes que a raíz de tantas actividades de las que son parte los colegios, sus trabajadores y estudiantes, genera en la mayoría del tiempo instancias centradas en lo administrativo, lo que ocasiona en los docentes disconformidad al respecto, ya que esperan que el colegio se encuentre más centrado en lo pedagógico y no en lo burocrático. De esta manera y de acuerdo al diagnóstico aplicado a las docentes de educación parvularia y educación básica manifiestan sus apreciaciones principalmente enfocadas a las reuniones semanales de consejos técnicos:

“La implementación de comunidades de aprendizaje, Consejos técnicos enriquecedores para nuestras prácticas pedagógicas, por ejemplo, se puede seleccionar temáticas de trabajo por ciclos de enseñanza. Articulación entre niveles en todos los contextos de aprendizaje” (profesora de primer ciclo)

“Dividir el consejo técnico en temáticas generales y temáticas por ciclo de enseñanza, optimizando el tiempo. De esta manera se pueden conformar comunidades de aprendizaje y articular estrategias de enseñanza y objetivos transversales (hábitos, valores, disciplina, etc). Lo ideal sería que se programaran con temas determinados para cada una de las reuniones” (profesora de segundo ciclo)

“Una gran debilidad son los consejos de profesores. Se podría hacer consejos especiales o reuniones con los docentes que hacen clase en un curso en particular. Analizar aspectos disciplinarios, académicos, que estrategias debemos abordar, para que entre todos podamos potenciar un curso (un consejo especial por curso)” (profesora de segundo ciclo)

“Reuniones periódicas con jefe unidad técnica, con el fin de: formar redes de apoyo, analizar trabajo pedagógico, fomentar trabajo colaborativo, discutir distintos tipos de necesidades, tanto de estudiantes como de profesores” (profesora de segundo ciclo)

“Trabajar por temas en las reuniones sería una gran ayuda para los docentes pues se podrían realizar clases exitosas dentro de aula, compartir experiencias nuevas y que resultaron exitosas de manera que se puedan replicar” (educadora de párvulos)

“El consejo técnico es la única instancia en que docentes y educadores PIE se reúnen por lo tanto si se optimiza el tiempo estableciendo un horario y cronograma de trabajo ¿de qué otra manera podemos trabajar en equipo?” (profesora de segundo ciclo)

4.1.1.3. Categoría gestión pedagógica

En lo que respecta a esta categoría, y considerando los factores que favorecen los aprendizajes y conocimientos enfocados hacia la elaboración de nuevos saberes, con ambientes propicios para el aprendizaje, es que se genera por parte de los docentes del establecimiento, apreciaciones que se refieren a los escasos momentos donde se propicia este tipo de gestión. Tal como lo manifiestan los docentes a continuación.

“Todos los docentes empoderados del currículum, PEI, PME y desarrollar líneas de acción fundamentales en el aspecto psicosocial promueven el aprendizaje de los estudiantes. Mayor participación de profesionales PIE para que nos orienten en problemáticas comunes (dislalias, disciplina, autoconfianza, autoestima, dificultades específicas de aprendizaje y otros) psicólogas, educadoras diferenciales, trabajadora social, etc” (educadora de párvulo)

“Que en estos consejos se trate de abordar con mayor profundidad los casos de cada curso. Los niños que están en PIE, consensuar medios para avanzar con los estudiantes

que sean los más apropiados dadas las características del curso” (profesora de segundo ciclo)

“Creo que de esta forma, los docentes tendrían un conocimiento más completo de la realidad del curso, su FODA, lo que facilitaría el trabajo de planificación para los docentes y lo que se traduciría en mejorar estrategias, estudiantes más motivados, estudiantes que mejoran sus niveles de aprendizaje (educadora de párvulo)

“Clases mejor estructuradas, haciendo que todos los docentes cumplan con las metas institucionales. Entregar mejores herramientas a los niños, compartir los conocimientos y habilidades con los demás” (profesora segundo ciclo)

“Claridad en cuanto al trabajo pedagógico para mayor manejo y conocimiento de las metas institucionales” (docente de primer ciclo)

4.1.1.4. Categoría Desarrollo profesional docente

Considerando esta categoría, “Desarrollo profesional docente”, así como el conocimiento profesional en diversas áreas, donde la formación permanente juega un papel trascendental, tanto en el desarrollo de habilidades, estrategias, saberes y desarrollo cognitivo. Los docentes tanto de primer como de segundo ciclo, dan cuenta de las siguientes apreciaciones al respecto, específicamente en el diagnóstico llevado a cabo en esta categoría.

“Hay pocas capacitaciones. Deberían capacitar a todos los docentes y asistentes de la educación” (profesora de primer ciclo)

“Los docentes tendríamos más apoyo y podríamos contar con otras formas de enfrentar una clase determinada” (profesora de segundo ciclo)

“Con capacitaciones estaríamos más preparados en diversos ámbitos. Así como El auto-perfeccionamiento en las distintas áreas” (profesora de primer ciclo)

De igual manera, se destacan opiniones, que si bien son aisladas pueden dar cuenta de aspectos a mejorar en la gestión pedagógica de la escuela.

“Iniciar un ciclo con metas claras para el total de la comunidad escolar” (docente de primer ciclo)

“Designación clara de funciones. Solucionar los problemas de comunicación. Aceptación de críticas y/o sugerencias” (docente de primer ciclo)

“Entablar una relación más directa con el centro general de padres, como docentes e institución educativa” (docente de primer ciclo)

“Inicio de cada año escolar realizar la presentación del equipo completo de la unidad educativa y en diciembre realizar una ceremonia formal como unidad educativa para premiar estudiantes destacados por nivel” (Docente de segundo ciclo)

“Mejorar la convivencia dentro de la comunidad educativa. Fortalecer y premiar los esfuerzos positivos pedagógicos y formación personal de los estudiantes” (docente de primer ciclo)

En relación a las apreciaciones dadas por las docentes, la mayoría de ellas hace mención a los canales de comunicación que se mantienen al interior del establecimiento, el mejorar la convivencia, así como también, el establecer y mantener metas claras desde principio de año.

“Principalmente motivación para obtener logros satisfactorios, motivar a los familiares para que logren apoyo. Además entregar una mejor enseñanza y que todo profesional pueda responder a las necesidades de los estudiantes” (docente de segundo ciclo)

“Docentes que se sienten apoyados, más que cuestionados, mejora la autoestima, la confianza en si mismo, se motivan mucho más al sentir que no están solos, todo lo anterior repercute en los estudiantes, ayudándolos a mejorar los aprendizajes” (Docente segundo ciclo. Educación Matemática)

Con respecto a lo señalado anteriormente por los docentes, algunas de sus apreciaciones, en este caso, van en directa relación con la motivación, tanto la que deben brindar los docentes a los apoderados para incentivar el aprendizaje a los estudiantes, como aquel que se le debe entregar a los docentes para motivarlos en sus tareas diarias. Todo lo anterior relacionado con el responder a las necesidades de los estudiantes y mejorar sus aprendizajes.

“Mejorando la didáctica y las estrategias de un profesor siempre es enriquecedor para nuestros estudiantes ya que se amplía la gama de recursos a utilizar y pueden aprender más y mejor” (docente de segundo ciclo)

“Hacer del aprendizaje en los niños de una forma más didáctica y entretenido, logrando así los objetivos. Es importante que los estudiantes aprendan haciendo, creando, pensando y buscando sus propios conocimientos” (educadora de párvulos)

“Motivar al docente a mejorar sus clases y hacer uso de las estrategias más dinámicas, en el fondo es usar todos los sentidos en el logro del objetivo” (Docente primer ciclo)

En cuanto a las apreciaciones dadas por los docentes anteriormente, estas en su totalidad hacen mención a la didáctica y las estrategias que ellos deben utilizar en sus clases para lograr de una manera más lúdica, entretenida el aprendizaje de los estudiantes.

“Según mi punto de vista, sería lo ideal la implementación de salas temáticas, adecuadas con las herramientas necesarios para el óptimo aprendizaje vivencial de los estudiantes” (Docente de segundo ciclo)

“Una de las necesidades en cuanto a la asignatura de ciencias naturales sería implementar una sala de laboratorio para que nuestros educandos tengan una enseñanza-aprendizaje más eficiente, así se podría cambiar el pensamiento con respecto a la ciencia en donde es importante que la enseñanza ocupe un lugar predominante en la educación para formar ciudadanos pensantes y tener así un futuro promisorio” (profesora de segundo ciclo. Ciencias Naturales)

En consideración de lo manifestado anteriormente por dos docentes del establecimiento, ambos comentarios se agrupan ya que hacen mención a la creación de espacios dentro del establecimiento como recursos educativos, de manera que puedan favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

4.1.2. Procesos pedagógicos en el aula

En relación a la autoevaluación realizada por los docentes sobre los procesos pedagógicos de acuerdo al Marco para la Buena enseñanza, se divide en dos partes. La primera de ellas corresponde a la reflexión y trabajo colaborativo, dentro del cual encontramos nueve categorías. Posteriormente, la segunda parte, hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto del inicio, desarrollo, como cierre de la clase, considera además los recursos educativos, la evaluación y la reflexión desde las características de los estudiantes y como uso formativo de las dificultades.

4.1.2.1. Proceso pedagógico en el aula (trabajo colaborativo y reflexión)

En el primer proceso, correspondiente al trabajo colaborativo y la reflexión se puede evidenciar que ambos, en este caso, son parte importante de los aspectos que se han considerado para trabajar al interior del establecimiento por parte de los docentes. Son 9 categorías que responden a las apreciaciones personales de ellos, al interior de las aulas. A continuación se encuentra la figura N° 1 que hace referencia a lo mencionado.

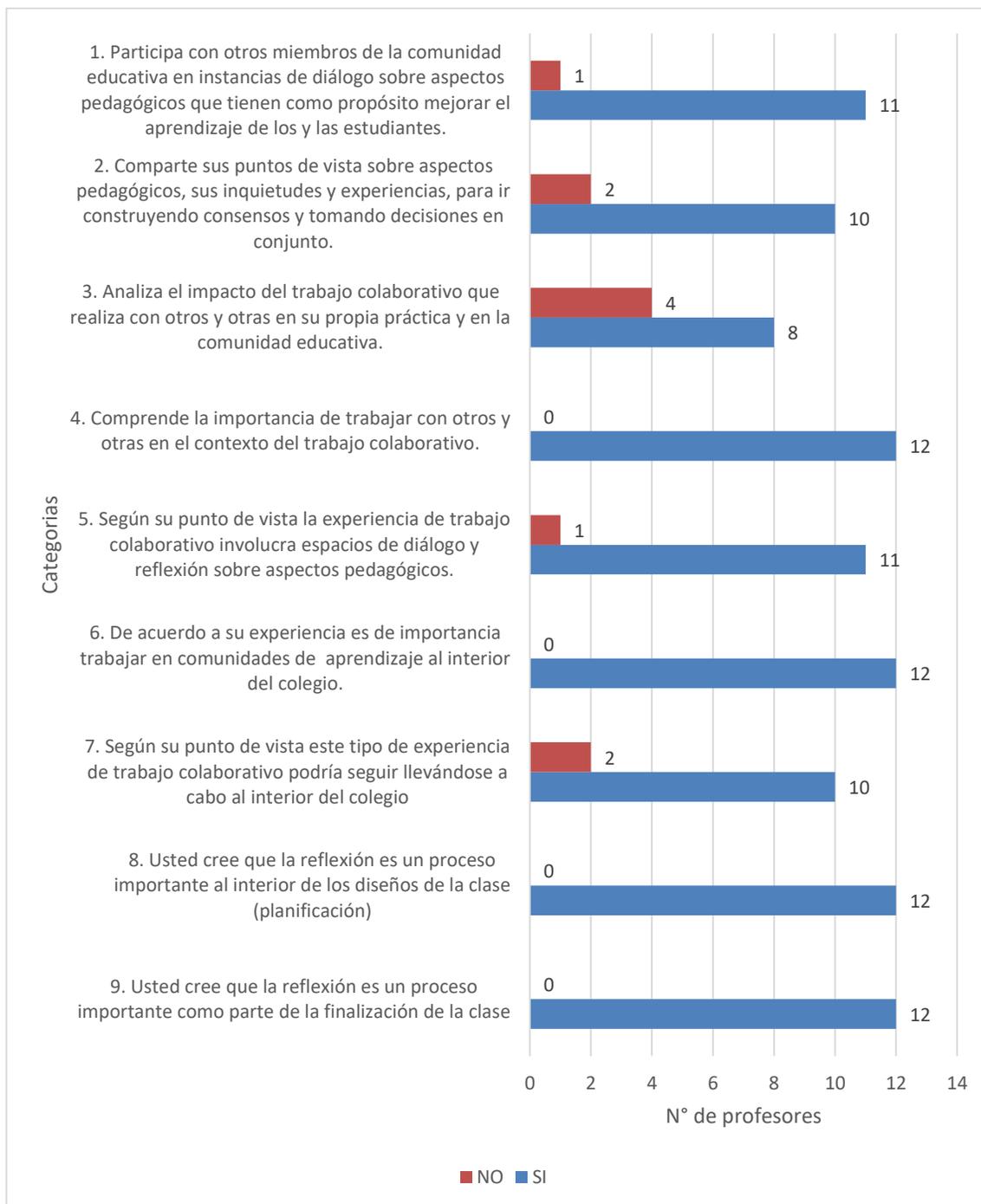


Figura 1: Apreciación de los docentes en relación al trabajo colaborativo y la reflexión al interior del establecimiento.

En relación a lo señalado por los docentes encuestados el 91% manifiesta que sí participa con otros miembros de la comunidad educativa en instancias de diálogo sobre aspectos pedagógicos que tienen como propósito mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes. El 83% manifiesta compartir sus puntos de vista sobre aspectos pedagógicos, sus inquietudes y experiencias, para ir construyendo consensos y tomando decisiones en conjunto. Y el 66% de los encuestados señala analizar el impacto del trabajo colaborativo que realiza con otros y otras en su propia práctica y en la comunidad educativa. La totalidad de la población encuestada manifiesta comprender la importancia de trabajar con otros y otras en el contexto del trabajo colaborativo.

Así también el 91% de los encuestados manifiesta según su punto de vista que la experiencia de trabajo colaborativo involucra espacios de diálogo y reflexión sobre aspectos pedagógicos. El total de los encuestados, afirma que de acuerdo a su experiencia es de gran importancia trabajar en comunidades de aprendizaje al interior del colegio. En relación a la experiencia en los trabajos colaborativos el 83% de los encuestados manifiesta que según su punto de vista este tipo de experiencia de trabajo colaborativo podría seguir llevándose a cabo al interior del colegio. Así mismo la totalidad de los encuestados cree que la reflexión es un proceso importante al interior de los diseños de la clase (planificación), así como también cree que la reflexión es un proceso importante como parte de la finalización de la clase.

Con respecto a la primera categoría, una docente tienen como apreciación que “no se cuentan con espacios educativos para dichas reflexiones y menos con el tiempo”. Así también una educadora de párvulos manifiesta que “en ocasiones es difícil trabajar colaborativamente ya que falta una buena coordinación para lograrlo”.

Considerando las apreciaciones de las colegas es importante señalar que existen contradicciones por parte de algunos de ellos, ya que señalan no contar con instancias de trabajo colaborativo siendo que posteriormente manifiestan en la encuesta que sobre un 83% realiza este tipo de instancias. También se puede destacar el descriptor más bajo,

correspondiente al número 3 el cual tiene un 66% de aprobación, correspondiente al “Analiza el impacto del trabajo colaborativo que realiza con otros y otras en su propia práctica y en la comunidad educativa”.

4.1.2.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje (momento de inicio)

En relación al proceso de enseñanza–aprendizaje, los docentes también responden a una encuesta anónima, de manera que se pueda visualizar en una primera instancia los momentos de la clase (inicio, desarrollo, cierre, así como el uso de recursos educativos), el proceso de evaluación y la reflexión como parte de las clases. En consideración del momento de inicio de la clase y las consultas llevadas a cabo en la encuesta, los docentes dan cuenta de los siguientes procesos.

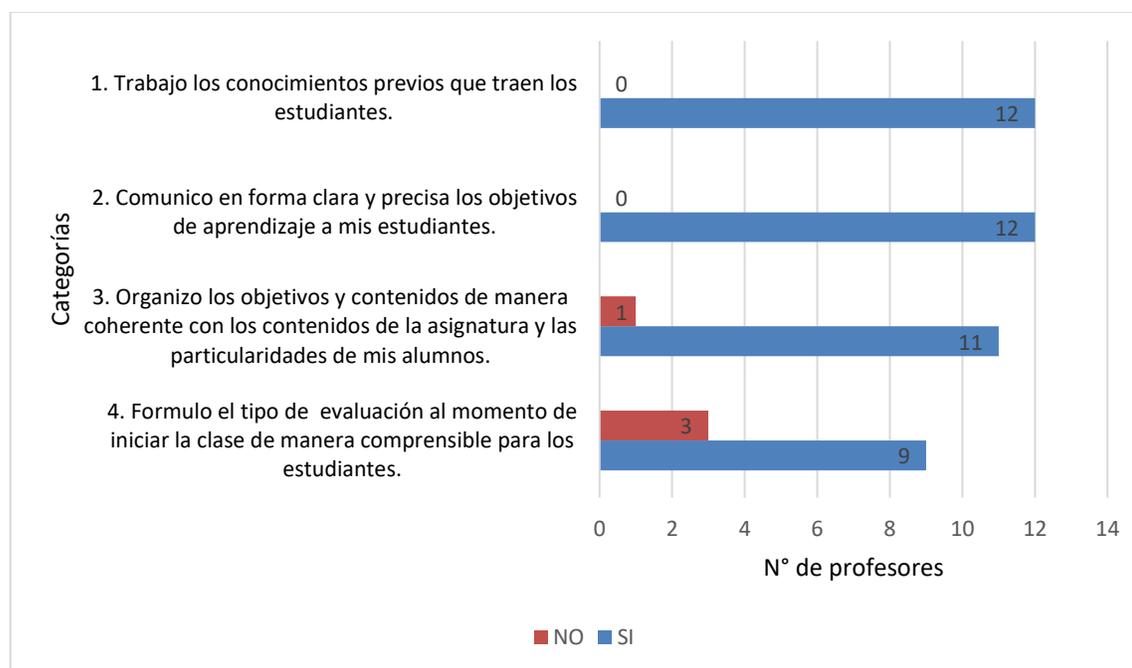


Figura 2: Apreciación de los docentes en relación al proceso de enseñanza aprendizaje (inicio de la clase)

De acuerdo al proceso de enseñanza aprendizaje, específicamente en lo que respecta al inicio de la clase, cada uno de los descriptores abordados dan cuenta de la

siguiente información: En relación al trabajo de los conocimientos previos que traen los estudiantes, correspondiente al descriptor 1, la totalidad de los encuestados señala trabajar los conocimientos previos que traen los estudiantes. Lo mismo sucede con el descriptor 2, donde todos manifiestan que comunican en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje a los estudiantes del curso. El 91% de los encuestados, manifiesta en el descriptor 3 organizar los objetivos y contenidos de manera coherente con los de la asignatura y las particularidades de los alumnos. El último descriptor, correspondiente al 4, el 75% de los encuestados señala que formula el tipo de evaluación al momento de iniciar la clase de manera comprensible para los estudiantes.

Es importante señalar que en la categoría 2, dos profesoras de educación general básica manifiestan que se puede mejorar esa instancia y una educadora de párvulo hace mención en la tercera categoría que tanto los objetivos como los contenidos de la clase “ya están establecidos en la plataforma”.

Proceso de enseñanza-aprendizaje (desarrollo de la clase)

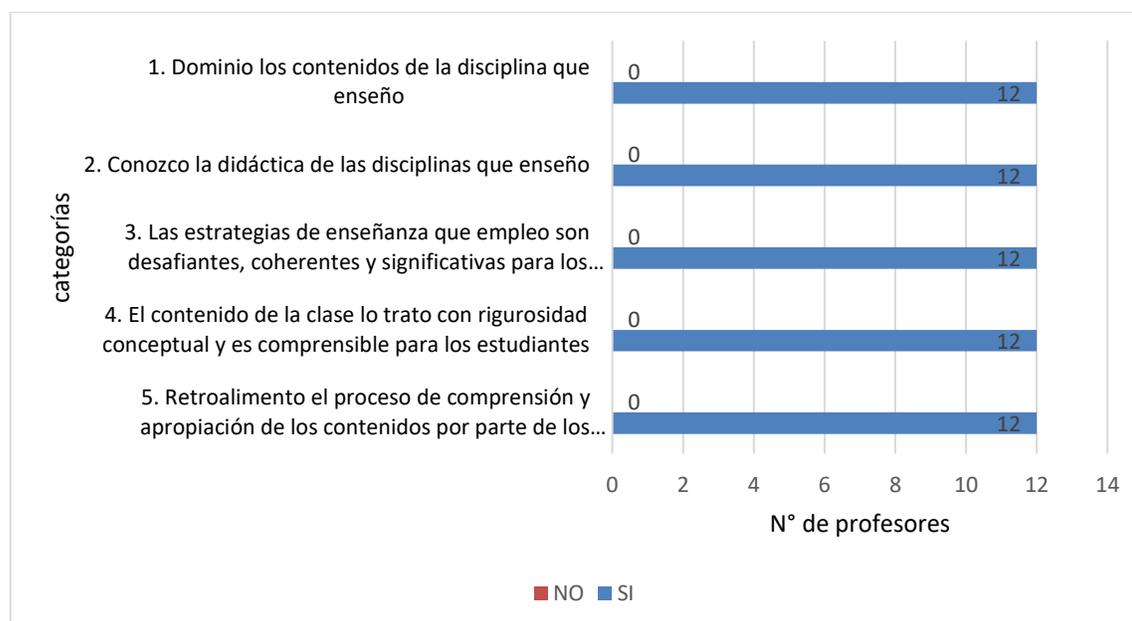


Figura 3: Apreciaciones de los docentes en relación al proceso de enseñanza- aprendizaje (desarrollo de la clase)

En lo que respecta al proceso de enseñanza aprendizaje, específicamente en el momento del desarrollo, de acuerdo a la encuesta respondida por los docentes, cabe señalar que en todos los descriptores la totalidad de los docentes manifiestan considerar y cumplir con lo señalado, correspondientes al dominio de los contenidos y la didáctica de las disciplinas que enseña, donde las estrategias de enseñanza que son empleadas por parte de ellos son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes. Además, hacen mención que el contenido de la clase es tratado por ellos con rigurosidad conceptual y es comprensible para los niños y niñas del curso. Y, por último, manifiestan retroalimentar el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Es importante destacar en este apartado y con respecto a la categoría 1, que de acuerdo a lo manifestado por una docente “Al momento de ver la planificación si no se dé un tema lo estudio”. A su vez, en la categoría 2, otra profesora manifiesta que “frecuentemente trabajo para ello”. Así como también, correspondiente a la categoría 3 manifiesta “que se puede mejorar esta categoría”.

Proceso de enseñanza-aprendizaje (Cierre de la clase)

De acuerdo al proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en lo que respecta al cierre de la clase, los docentes encuestados, manifiestan lo que en el descriptor 1 el 91% de los encuestados realiza un repaso general de los contenidos abordados, como cierre de su clase. En el segundo descriptor el 91% de los docentes encuestados manifiesta que evalúa la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes. Y, por último, el 75 % de los docentes evaluados, señala que realiza una metacognición, como forma de ver que aprendieron.

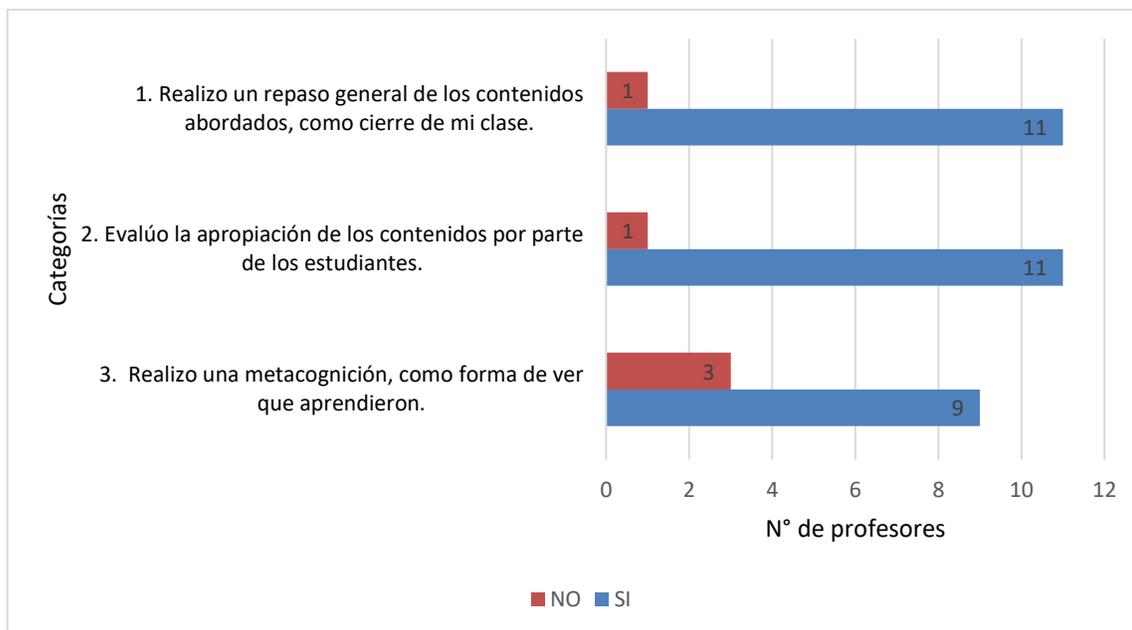


Figura 4: Apreciaciones de los docentes en relación al proceso de enseñanza- aprendizaje (cierre de la clase)

Proceso de enseñanza-aprendizaje (recursos educativos)

En relación al proceso de enseñanza aprendizaje, específicamente en lo que respecta a los recursos educativos, la totalidad de los encuestados manifiestan que en el descriptor 1 los recursos son claros y adecuados para el trabajo del contenido. Así también señalan que los recursos educativos están diseñados desde el marco de la teoría de actividad.

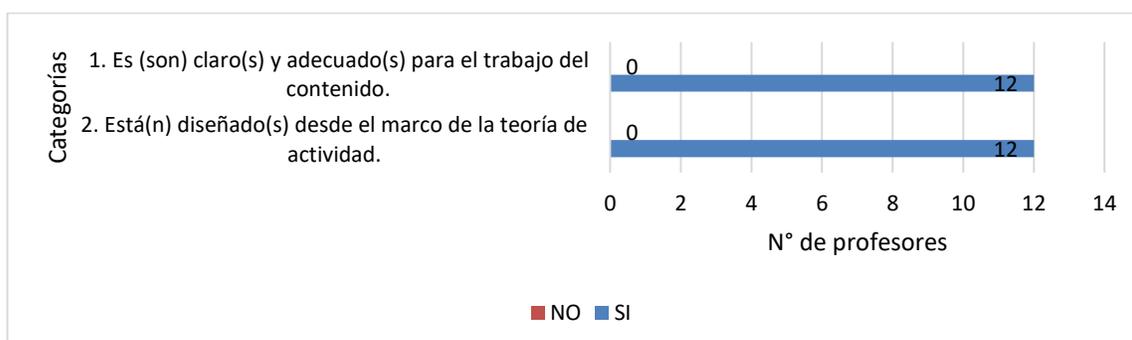


Figura 5: Apreciaciones de los docentes en relación al proceso de enseñanza- aprendizaje (recursos educativos)

Proceso de enseñanza-aprendizaje (Evaluación y análisis de resultados)

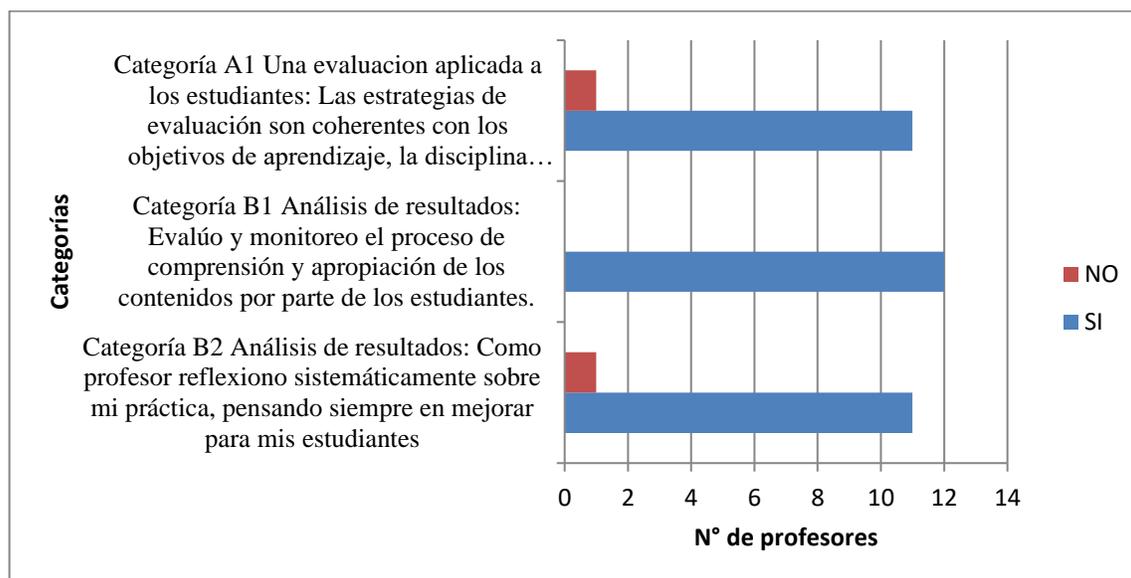


Figura 6: Apreciaciones de los docentes en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación y análisis de resultados)

En lo que respecta al proceso de enseñanza aprendizaje, específicamente en la evaluación y análisis de resultados, podemos encontrar un criterio enfocada a la evaluación aplicada a los estudiantes, así como también una referida al análisis de resultados. En lo que se relaciona específicamente a evaluación el 91% de los docentes encuestados manifiesta que las estrategias de evaluación aplicadas son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido. Considerando el criterio de análisis de resultados, con los descriptores B1 y B2 respectivamente, los docentes encuestados, manifiestan en el primer descriptor que en su totalidad evalúan y monitorean el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes. Con respecto al segundo descriptor de esta categoría el 91% de los docentes encuestados señala

reflexionar sistemáticamente sobre su práctica, pensando siempre en mejorar para sus estudiantes.

Proceso de enseñanza-aprendizaje (Reflexión)

En relación al proceso de enseñanza aprendizaje, específicamente sobre la reflexión, podemos encontrar el análisis que realizan los docentes en relación a tres criterios, el primero de ellos corresponde a las características de los estudiantes, el segundo al uso formativo de las dificultades de sus educandos y el tercero a las competencias profesionales docentes.

En relación al primer criterio, denominado reflexión A y en lo que respecta al descriptor A1 la totalidad de los docentes encuestados señala conocer las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes. Por su parte el 66% de los docentes manifiesta en el descriptor A2 organizar los objetivos y contenidos de manera coherente con los correspondientes de la asignatura y las particularidades de los alumnos.

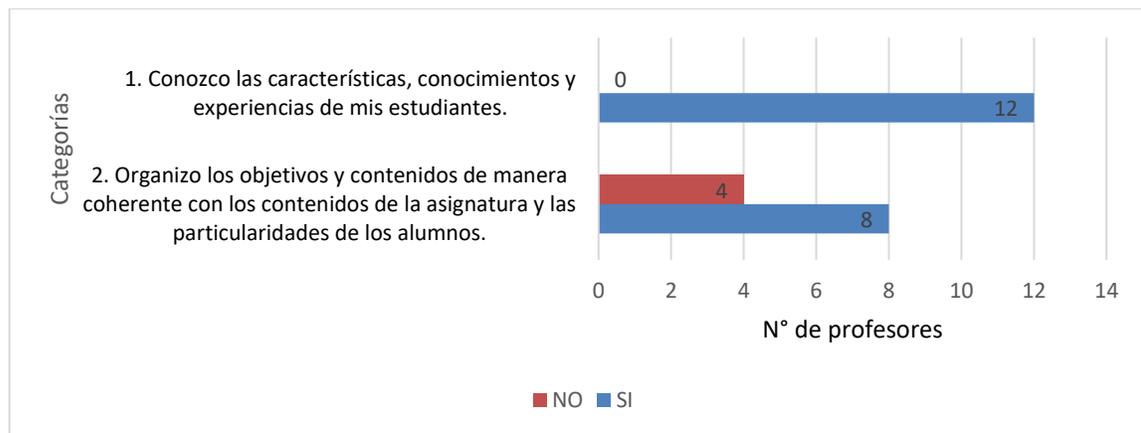


Figura 7. Apreciaciones por parte de los docentes en relación a la reflexión en base a las características de los estudiantes.

En relación al segundo criterio, correspondiente a la reflexión B, que se denominado uso formativo de las dificultades de sus estudiantes, existen tres descriptores.

Para el caso del primer descriptor B1, la totalidad de los docentes manifiesta promover el desarrollo del pensamiento, en el descriptor B2, el 91% de los docentes señala evaluar y monitorear el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes y en el descriptor B3 el 83 % de los docentes encuestados identifica sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas.

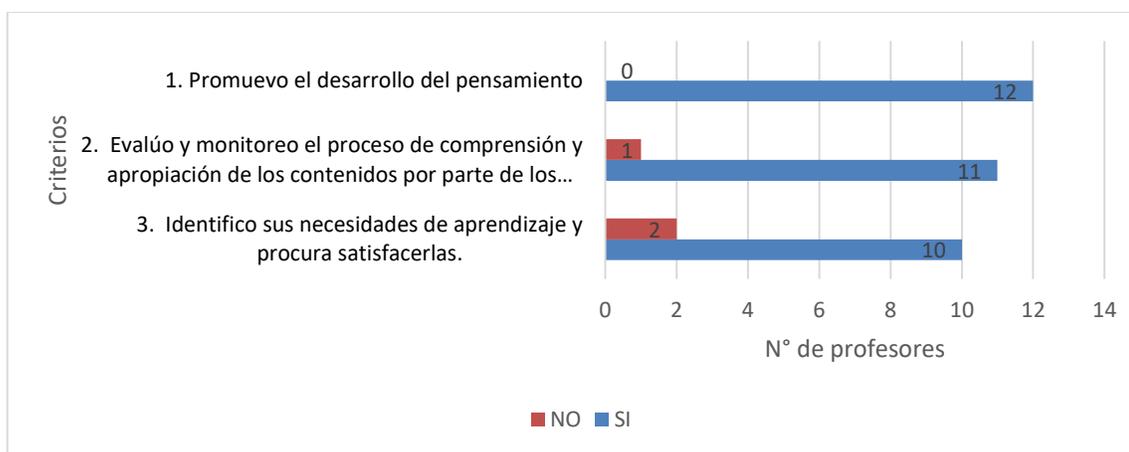


Figura 8: Apreciaciones de los docentes en relación a la reflexión sobre el uso formativo de las dificultades de los estudiantes.

En cuanto al tercer criterio, denominado reflexión C y correspondiente a las competencias profesionales docentes, este también se subdivide en tres descriptores. Para el descriptor 1, identificado como C1 el 66% de los docentes encuestados señalan que construyen relaciones profesionales y de equipo con sus colegas, donde manifiesta algunas docentes “falta de tiempo y poco compañerismo”. En el descriptor C2 el 75% de los docentes encuestados promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos y por último en el tercer descriptor C3, el 91% de los docentes encuestados manifiesta participar activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos o actividades que se organicen.

Pensando que tanto el descriptor A2 como el C1 son considerados los más bajos por los docentes de acuerdo a sus apreciaciones, se puede mencionar que en el caso del

descriptor A2 los docentes manifiestan que un factor determinante ahí es el uso de la plataforma, ya que no permite una gran movilidad por parte de los docentes a la organización del currículum. Por su parte, en relación al descriptor C1, un factor determinante y que manifiestan los docentes encuestados es la falta de tiempo y el poco compañerismo para ese tipo de acciones.

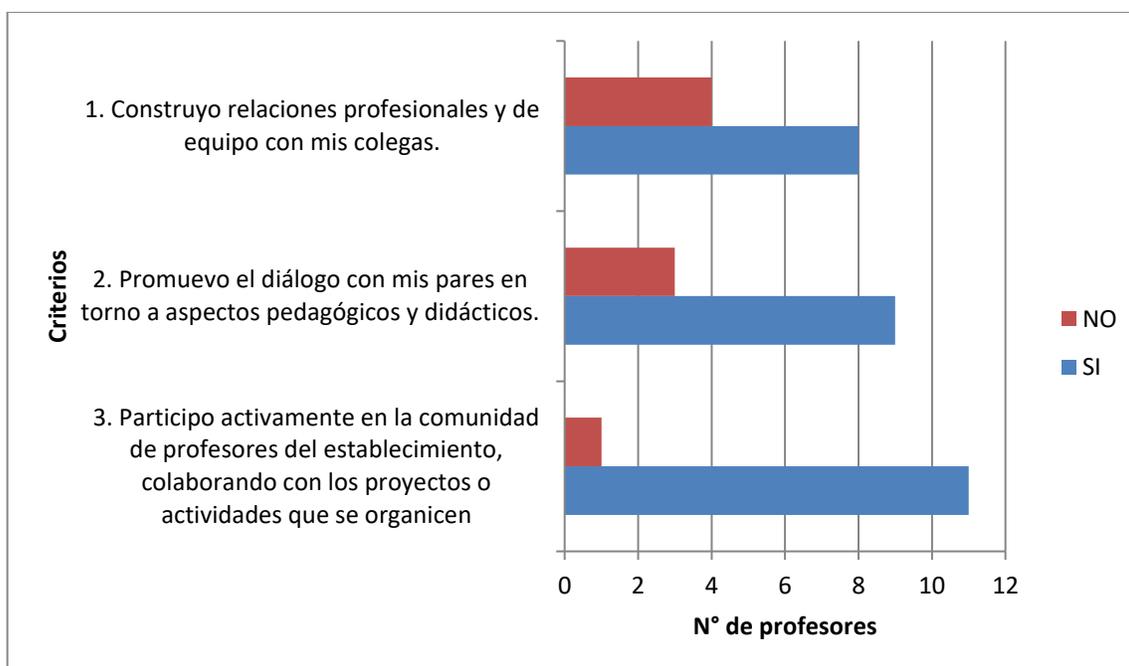


Figura 9: Apreciaciones de los docentes en relación a la reflexión orientada hacia las competencias profesionales docentes.

4.2. Diseño e implemetacion del plan de acompañamiento pedagógico

El plan de acompañamiento pedagógico surge a raíz de un diagnóstico aplicado a los docentes del cual se determinan varias necesidades que se hacen necesario abordar, principalmente desde la unidad técnica pedagógica (UTP), así como también desde los procesos pedagógicos que llevan a cabo al interior del aula.

Desde la mirada de la UTP se consideró la gran mayoría de apreciaciones dadas por los docentes y se trabajó en ellas de manera que se volviera un cambio significativo al diagnóstico aplicado. Se abordaron y analizaron en consejos técnicos los diagnósticos, se trabajaron textos bibliográficos relacionados con algunas de las sugerencias que realizaron y otros que de acuerdo a las necesidades del establecimiento se incorporaron (comunidades de aprendizaje, reflexión en relación a documentos institucionales como el PEI, PME, reglamento interno y de convivencia, acompañamiento pedagógico, trabajo colaborativo, niveles de reflexión, entre otros temas abordados) que hicieron de los consejos técnicos momentos más gratos para las relaciones humanas y laborales.

Se reestructuraron horarios para generar mayores instancias de trabajo en equipo. Se comenzó a generar mayor trabajo de co-docencia entre las educadoras diferenciales y las docentes de aula, por lo mismo aprovechando estos momentos de consejos técnicos y de coordinación se consideró el trabajar la reflexión a partir del acompañamiento pedagógico, identificando las diferencias con las antiguas observaciones de clases que se realizaban y que producto de una asesoría comunal se retomaban a lo largo de este año. También como parte del proceso de acompañamiento se generaron mayores lazos laborales entre el equipo PIE, de tal manera que constantemente realizaron aportes necesarios a los consejos técnicos por solicitud de UTP, en lo que respecta a su área profesional de trabajo.

Es importante destacar que de acuerdo al diagnóstico aplicado surge la necesidad tanto por parte de la UTP como de los docentes de tener un papel más significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, surgiendo de esta manera como propuesta pedagógica el acompañamiento docente. En cuanto a este desafío, sólo serán parte de él, los profesores que voluntariamente accedan a formar parte de este proceso.

4.2.1. Diseño del plan de acompañamiento pedagógico

El proceso de diseño e implementación, se sustenta en cuatro categorías de mejora como lo son: el diseño, la enseñanza, evaluación y reflexión, identificando a su vez algunos aspectos del ciclo de acompañamiento pedagógico propuesto por Maureira (2015) y trabajando en base a él. Es por esto que en lo que respecta al diseño e implementación del plan, en este apartado se encontrarán dos momentos, el primero de ellos asociado al diseño del plan de acompañamiento pedagógico propiamente tal y el segundo correspondiente a los resultados del proceso de implementación del plan. Se hace necesario mencionar que para cada una de las categorías se describirán las acciones, cursos y tiempo destinado. Así como también recordar que este plan se encuentra inserto en el segundo objetivo específico de la investigación.

CATEGORIA DE MEJORA	OBJETIVO	ACCIÓN	RECURSOS	TIEMPO
reflexión	Analizar y reflexionar en relación a los documentos oficiales provenientes del establecimiento y del Mineduc	Análisis y reflexión en relación a documentos trascendentales como el: Proyecto educativo institucional (PEI) Plan de mejoramiento educativo (PME) Marco para la buena enseñanza (MBE)	Acta de reunión Documentos: PEI, PME, MBE	2 consejos técnicos
	Reflexionar en relación a los niveles de reflexión que posee cada docente en relación a su práctica pedagógica.	Cada uno de los docentes reflexiona en torno a una pregunta que le permitirá analizar su trabajo pedagógico en aula. Para esto debe pensar en la primera clase que realizó el día de hoy y con mucha objetividad responder la pregunta planteada, así como los datos relacionados con esa clase. Reflexionando sobre su práctica de hoy ¿Cómo evalúa su clase? Comente.	Instrumento de aplicación (Entrevista a docentes)	1 consejo técnico

	Diagnosticar en relación a la importancia de la reflexión y los momentos dónde debe ser aplicada.	Se aplica a cada uno de los docentes una encuesta con los momentos en los que ellos como docentes deberían reflexionar 1.-Reflexionar en relación al diseño de la enseñanza, o sea en la planificación; 2.-Reflexionar en relación a la enseñanza, o sea en la clase 3.- Reflexionar en relación a la evaluación	Instrumento de aplicación (encuesta a docentes)	1 consejo técnico
	Revisión bibliográfica de los niveles de reflexión y análisis de lo trabajado la sesión anterior.	Revisión bibliográfica de los niveles de reflexión, observacion de ppt, de acuerdo a la autora Barbara Larrivee	Lectura sobre los niveles de reflexión y observacion de ppt relacionada al tema. Acta de reunión	1 consejo técnico
	Reconocer los niveles de reflexión y análisis de éstos.	De acuerdo a la revisión bibliográfica, Reflexionan en torno a los niveles de reflexión y autoevalúan el nivel de reflexión sobre la práctica descrita. Cada docente analiza su descripción de manera individual, posteriormente se reflexiona de manera grupal.	Niveles de reflexión de la práctica docente. Acta de reuniones	1 consejo técnico
	Fortalecer la reflexión docente sobre el acompañamiento pedagógico	Revisión bibliográfica sobre el acompañamiento pedagógico como desarrollo profesional docente (autores: Mellado, Villagra, Aravena) y análisis sobre este artículo.	Artículo CEDLE Acta de reuniones	1 consejo técnico
Diseño	Identificar las necesidades de mejora por parte de los docentes en relación al diagnóstico de gestión pedagógica	Modificar carga horaria para permitir instancias reales de trabajo colaborativo, reflexión y análisis crítico.	Horario de coordinación de docentes de aula, educadoras diferenciales, unidad técnica pedagógica	2 tardes de trabajo
	Establecer un horario de trabajo real entre UTP, programa PIE y docentes partes del acompañamiento	Establecer el espacio: horario de coordinación (trabajo colaborativo) Sala de recursos PIE lunes, martes o jueves de acuerdo al horario con el que cuente cada uno de los docentes que asiste al aula de recursos para el trabajo colaborativo	Acta de reunión	1 reunión de coordinación

	Identificar el ciclo del acompañamiento al aula: Una herramienta de planificación para la gestión (Maureira, F. 2015)	Revisar, analizar y construir nuestro ciclo de acompañamiento al aula, de acuerdo al contexto, realidad y necesidad de los estudiantes. Se da respuesta a las interrogantes básicas planteadas y define las personas que serán parte de este proceso (acompañantes y acompañadas)	Ficha de acompañamiento pedagógico al aula, en su primera etapa. Acta de reunión	1 reunión de coordinación
		1° etapa: preparación del acompañamiento: 1. Para qué acompañar: ¿Mejorar prácticas de aula? 2. Qué acompañar: ¿Abordar aspectos deficitarios de las prácticas? (obstáculos para mejorar aprendizajes de los estudiantes) 3. Cómo: Procedimientos a seguir, qué pautas usar y qué actitudes asumir. 4. Difusión: Comunicar a la comunidad objetivos, procedimientos y participantes del proceso. 5. Quiénes acompañan y quienes son acompañados. 6. Cuándo: Definición de calendario y duración del proceso.		
	Identificar el ciclo del acompañamiento al aula: Una herramienta de planificación para la gestión (Maureira, F. 2015)	2° etapa: ejecución del acompañamiento. Inicio: Informar al curso y presentarse. Desarrollo: Mantener actitud, qué interacciones con los estudiantes, uso de pauta. Roles a jugar por acompañante: ¿Solo registra, modela, intercambia roles con profesor, etc.? Cierre: Despedida de estudiantes. Diálogo pedagógico con el profesor: acuerdos mutuos y continuidad del acompañamiento.	Ficha de acompañamiento pedagógico al aula, en su segunda etapa. Acta de reunión	1 reunión de coordinación
Enseñanza	Preparar la enseñanza para la realización de las clases con acompañamiento docente.	Revisión de las planificaciones semanales presentes en la plataforma, adecuaciones en los casos necesarios. Preparación de materiales pedagógicos e insumos necesarios para la realización de las clases (apoyo de asistentes de educación en los casos respectivos)	Plataforma master class material didáctico, fichas de trabajo, etc necesario para la clase de acompañamiento	4 sesiones por cada docente

			ento Acta de reunión	
	Fortalecer la enseñanza a partir del acompañamiento pedagógico	Acompañar la clase planificada identificando fortalezas y debilidades del trabajo docente, registrando lo sucedido en la clase en la pauta de acompañamiento, de acuerdo a fechas acordadas	Pauta de acompañamiento de la clase.	
	Fortalecer el análisis docente hacia la mejora a partir del acompañamiento pedagógico.	Analizar las evidencias registradas de manera que se pueda reconocer las fortalezas, debilidades y acciones a mejorar	Pauta de acompañamiento de clase (compromiso de mejora)	
evaluación	Evidenciar el tercer nivel de acompañamiento pedagógico a través de una conversación pedagógica, considerando la tercera etapa de evaluación del acompañamiento.	3° etapa Evaluación del acompañamiento: 1. Sistematización de informes. 2. Análisis de los aprendizajes institucionales logrados. 3. Difusión a la comunidad de resultados y aprendizajes. 4. Acuerdos y compromisos colectivos para la continuidad Reflexionar críticamente sobre el desempeño pedagógico en relación a preguntas claves: primeramente sobre el aprendizaje de los estudiantes y posteriormente en base a su percepción de esta, respondiendo a las interrogantes: ¿Cómo te sentiste durante el transcurso de la clase? ¿Qué parte de la clase crees que te salió mejor y cuál consideras más débil? ¿Cómo puedes hacer que los aspectos considerados débiles puedan mejorar? ¿Qué necesitas para ello?	Ficha de acompañamiento docente. Acta de reunión	1 sesión por cada docente 4 sesiones por cada docente
	Analizar el proceso de evaluación de los estudiantes en relación a las clases acompañadas	Conversación por parte del docente acompañado y el docente acompañante sobre la evaluación de los estudiantes sobre sus niveles de logro	Pauta de acompañamiento de clase (compromiso de mejora)	4 sesiones por cada docente

	<p>Evaluar la competencia de reflexión docente a partir del acompañamiento pedagógico y el mejoramiento de las prácticas docentes, de manera que se evidencie el análisis en el diseño, enseñanza y evaluación del plan de mejora.</p>	<p>Los docentes de manera personal responden preguntas asociadas con el acompañamiento pedagógico del que fueron parte de lo largo de los meses, así como también, se establecen puntos de acuerdo en respuesta a las consultas planteadas.</p>	<p>Reflexión final por parte de los docentes acompañantes y acompañados de manera que evidencien sus punto de vista al respecto de este proceso de mejora</p> <p>Acta de reunión</p>	<p>1 sesión</p>
--	--	---	--	-----------------

4.2.2. Resultados del proceso de implementación del plan

Considerando el diseño e implementación del plan, este apartado de resultados corresponde a la segunda parte del mismo, evidenciándose los resultados que fueron colocados en el diseño del plan de acompañamiento. Se abordan las mismas cuatro categorías que en la propuesta, correspondiente al diseño, enseñanza, evaluación del aprendizaje y reflexión. Cabe señalar que, al momento de dar cuenta de los resultados, la reflexión como competencia es comentada de manera individual, por su parte, las siguientes tres como lo son el diseño, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, son abordadas en conjunto.

4.2.2.1. Competencia de reflexión de su práctica pedagógica

De acuerdo a la competencia de reflexión que los profesores hacen en relación a su práctica pedagógica, es importante señalar, que son ellos quienes de manera personal se encasillan en un nivel, de acuerdo a lo trabajado bibliográficamente en un consejo técnico correspondiente a los niveles de reflexión mencionados por Larrivee (2008),

dentro de los cuales encontramos cuatro, los que van desde el más básico al más complejo (pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica hasta llegar a la reflexión crítica).

Considerando todas las reflexiones realizadas por los docentes que son parte de la muestra, es importante destacar que una vez realizada la reflexión de forma personal y luego de haber identificado en qué consistía cada uno de esos niveles, de acuerdo a su apreciación consideraban el que correspondía a su clase.

Tabla 13

Niveles de reflexión alcanzados por los docentes

Tipo de reflexión	Cantidad	Porcentaje
Pre-reflexión	7	58%
Reflexión superficial	5	42%
Reflexión pedagógica	0	0%
Reflexión crítica	0	0%
Total	12	100%

Fuente: elaboración propia

Considerando la autoevaluación realizada por el profesorado, a continuación se describen algunos ejemplos de extractos señalados por ellos como parte de su reflexión. Cabe señalar que se consideran ejemplos sólo para la pre-reflexión y la reflexión superficial, ya que de acuerdo a las características descritas, no hay evidencia de reflexión pedagógica ni crítica.

Consideraciones por parte de los docentes como pre-reflexión:

“Se da el objetivo de la clase “retroalimentación en el área de matemática”. Se entrega una guía de apoyo pedagógico con ejercicios en los cuales creo que están más débiles. La clase fue explicada a través de la pizarra en donde fuimos resolviendo paso a paso los tramos. Excepto dos a tres alumnos, que resolvieron sin ningún problema su guía;

también otros hicieron algunas consultas. En momentos cuando las dudas se acumulan se transforma un desorden, en donde hay que explicar de nuevo, pero antes que todo hacerlos callar. Bueno, como era una retroalimentación, no se pudo dar término a la clase debido de la lentitud de los estudiantes. Pienso que la clase no fue con mucho éxito debido a que a lo mejor no se logró el término de la guía” (profesora Educación Matemática, segundo ciclo)

“Durante la primera actividad se trabaja con el curso en cuantificación reconociendo los números del 1 al 10. En cuanto a la evaluación como clase tengo que decir que es muy deficiente ya que se me interrumpe tocando la puerta unas 10 veces y perjudica mayoritariamente la concentración que logro captar por unos minutos con los niños del nivel. Espero que se pueda mejorar a corto plazo este inconveniente ya que perjudica los aprendizajes de los niños y el nivel de la clase que yo puedo entregar” (Educadora de párvulo, NT1-B)

“La primera clase realizada en el día se desarrolla con normalidad a pesar de que las instrucciones y explicaciones realizadas a los alumnos/as se deben entregar más de una vez porque hay alumnos/as que no llegan en el horario correspondiente, lo que en parte dificulta que las actividades se realicen en forma sistemática. Sin embargo, las actividades propuestas fueron realizadas con entusiasmo por los niños/as, siendo monitoreados y apoyados constantemente por mí como docente y nuestra asistente, logrando, que más del 90% de nuestros alumnos/as logran internalizar y alcanzar el objetivo de la clase. Por otro lado, existen situaciones externas al desarrollo de la clase, que en cierta forma entorpecen su normal desarrollo (cortes continuos de luz); pero gracias a un adecuado clima de trabajo se logró cumplir adecuadamente con lo establecido” (Profesora de primer ciclo)

“Considero que mi clase hoy fue muy significativa tanto para mis estudiantes como para mí, ya que desde el punto de vista valórico estos estudiantes están en un 30% en

práctica de valores y mostrando ellos, mucho interés para aprender y poner en práctica. Observo que existe mucha carencia de afecto desde el hogar y a través de las referentes lecturas bíblicas. Los estudiantes muestran mucho interés por aprender y hacer de igual manera desde el inicio del año escolar hasta ahora se ha visto un cambio de actitud positiva en ellos. Atienden a las normas, lo que antes no hacían, levantan la mano para expresar algún problema o simplemente para salir al baño. En general hoy salí de mi clase muy satisfecha con el resultado logrado por mis alumnos. Hoy no detecté mala intención en las palabras a sus compañeros y hubo mucha ayuda entre ellos. Evaluando de forma personalizada.” (profesora de religión, primer ciclo)

“Realizando una reflexión de mi clase de hoy en la asignatura de Lenguaje, creo que logré una clase aceptable, cumpliendo con los tiempos que ella requiere. Les leí el objetivo de la clase, luego lo escribí en la pizarra. Trabajé conocimientos previos con los estudiantes. Durante el desarrollo de la clase hubo buena participación de la mayoría de los niños/as. Los estudiantes logran terminar la guía de aprendizaje correspondiente a la clase. Se alcanzó a realizar el cierre de la clase con las preguntas correspondientes. Es importante señalar que coloqué que la clase estuvo aceptable, pues hay un estudiante que tiene problemas de concentración y disciplina, el cual hay que mantener dentro de la sala de clases para que interactúe con sus pares. Lamentablemente este niño es un distractor para sus compañeros, interrumpiendo constantemente la clase. Se han trabajado varias estrategias con este niño, pero finalmente siempre interrumpe la clase.” (profesora primer ciclo)

“El espacio de la sala no favorece la diversidad de estrategias ya que para ello se requiere mover todo el mobiliario y eso implica más tiempo. Por ejemplo me hubiera gustado que los niños caminaran sobre trazos o diseñen trazos en el suelo con cinta adhesiva.” (Educatora de párvulo, NT2-A)

“La clase del día de hoy, correspondió a la asignatura de educación tecnológica, con el cuarto año básico. La clase si bien es muy práctica, ya que según el objetivo

trabajado, los estudiantes tenían que crear un diseño de la vida cotidiana, igual faltó para que esta resultara al 100%, ya que venía llegando de una licencia médica y no se dió la continuidad, por lo tanto no se logró todo el objetivo de ella. La clase se retomará la siguiente semana, ya que es el mismo objetivo anterior.” (Profesora Educación tecnológica, primer ciclo)

Consideraciones por parte de las docentes en relación a la reflexión superficial:

“Mi primera clase con un séptimo año básico, en ella se comenzó con el saludo y luego la lectura de 10 minutos. Generalmente, en este proceso no hay complejidad, ya que los niños hacen sus lecturas tranquilos y según su interés. Hoy en la clase debían aprender sobre la estructura del presente simple, como sabemos, inglés es un idioma que no les es fácil a los niños/as sobretodo porque sólo se quedan con lo aprendido en las clases y en su contexto cultural no hay práctica de lo aprendido, ni interés por practicarlo. Por lo tanto, durante este periodo no hubo mayor problemas pero sí, muchas consultas por aprender y entender mejor la materia. Finalmente, se hizo una retroalimentación de la materia y se aclararon dudas nuevamente. En general, trabajar con cursos y jóvenes, adolescentes no resulta ser complicado. A mi parecer fue una clase buena, pero me retiré con la inquietud de si todos realmente habían aprendido, pero eso lo evaluaré la próxima clase.” (profesora Idioma extranjero. Inglés)

“En la clase realizada hoy miércoles, llego cinco minutos antes que los estudiantes lleguen para esperarlos con el material ya listo. Escribo mi objetivo, el cual los estudiantes deben realizar una dieta alimenticia. Los saludos correspondientes y les recuerdo las normas. Puedo decir que los estudiantes trabajaron de forma ordenada y con mucha disciplina les gustó mucho la idea de realizar una dieta y de saber qué es para ellos alimentarse de forma sana. La clase fue muy participativa ya que preguntaron y participaron en forma ordenada, desarrollan preguntas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje que corresponde. Al terminar mi clase y realizar la

metacognición de lo que aprendieron puedo mencionar que aprendieron y que deben poner en práctica sus conocimientos adquiridos.” (Profesora Ciencias Naturales, segundo ciclo)

“Iniciación a la escritura, trabajo de grafomotricidad con libro “Trazos y letras”. Activo conocimientos previos recordando con los niños trazos aprendidos. Invito a estudiantes con dificultades de aprendizaje a la pizarra para trazar diversas líneas. Luego juegan con su dedo índice a realizar trazos en el aire. Doy instrucciones de la actividad, motivación y recordatorio de normas. Se reparten los libros y cada uno de ellos busca la página a trabajar, aproximadamente 6 niños requieren apoyo en este aspecto. Se les invita a unir líneas segmentadas, punto de inicio y final con su dedo índice. Finalmente realizan su actividad con lápiz grafito. Monitoreo tres grupos de trabajo, principalmente con niños/as PIE. Los niños evidencian interés en realizar la actividad, algunos son conversadores y con un volumen muy alto de voz. Otros manifiestan movimientos repetitivos. Estas conductas ocasionalmente distraen al resto de los estudiantes, pero hoy hubo un alto grado de aprendizaje. Finalizada la clase se realizó la metacognición, trato siempre de preguntar a aquellos niños que manifiestan dificultades en el razonamiento lógico y/o pensamiento divergente. Esto retrasa la experiencia de aprendizaje ya que sus ritmos de aprendizaje son algunos lentos y cuesta que los otros niños sean pacientes y esperen la respuesta de sus compañeros. Frente a eso la asistente realiza el apoyo para mantener la atención de los niños” (Educadora de párvulo. NT2-A)

“Durante la lectura inicial 3 estudiantes llegaron atrasados. El material entregado corresponde al nivel de 5° básico, aun así se tardaron más de 10 minutos en terminarla por los tiempos se acotaron para el desarrollo de la clase. El objetivo trabajado corresponde al N°3 Analizar narraciones leídas. La guía entregada se trabajó la parte conceptual, reforzando los nuevos conceptos incorporados. Se trabajó desde sus mismos textos, escritos por los mismos estudiantes de manera que logran comprender

y aplicar estos dos nuevos conceptos de focalización y estilos de narración. No se alcanzó a revisar la parte procedimental de la guía de aprendizaje en su totalidad. El ambiente fue propicio para el aprendizaje a pesar de esto no todos los estudiantes solicitan ayuda si la requieren. El objetivo de la clase se cumplió a modo general, se analizaron variadas narraciones y los elementos que la componen. Faltó trabajar individual con algunos estudiantes, ya que en la revisión directa a través de preguntas al cierre de la clase se pudo comprobar que aún no dominaban el contenido nuevo” (Profesora de Lenguaje, Segundo ciclo)

En la clase de hoy se realizó el objetivo narrar coherentemente “epew” (cuentos) ya conocidos. Inicio: Se comenzó saludando en mapuzungun en forma general. En una primera instancia se ha consultado a viva voz y en mapuzungun ¿Chumbleymi am? ¿Cómo estás?. Los estudiantes demuestran interés por responder correctamente a la pregunta. Luego se hace entrega de una ficha de caritas y estados emocionales en mapuzungún. Actividad que duró unos 15 minutos. El 80% de los estudiantes logra finalizar satisfactoriamente la ficha. A continuación en el desarrollo se le hace entrega de una guía de trabajo del Epew “El zorro y el chanchito” en imágenes. A través de la guía se fomenta la oralidad y el relato coherente en español en grupo de tres estudiantes. La respuesta general fue débil, les faltó mas autonomía y enlazar las ideas para comunicarlas en forma oral. Siento que ahí debí haber recordado o leído el relato original primero para incentivar el relato verbal a través de la observación de la imágenes. A continuación se continuó con la descripción de la imagen en forma separada, con la participación de los estudiantes. Frase escrita en mapudungun y español. Finalmente los estudiantes que terminaron primero comienzan a colorear las imágenes de la guía. Debo reconocer que me faltó realizar un cierre de la clase grupal. La clase en sí se desarrolla criterio personal de una forma correcta, niños atentos en un 80%. Solo algunos con problemas disciplinarios leves. (profesora de lengua indígena)

Dentro de la autoevaluación realizada por los docentes, también encontramos la autoevaluación de sus clases y nivel de reflexión junto con el análisis de los momentos que se realiza este proceso, a lo largo del acompañamiento docente. Cabe señalar que de todas las docentes que participaron originalmente en los procesos anteriores solo ocho de ellas son parte del acompañamiento pedagógico y dentro de estas, 4 son acompañadas pedagógicamente. De acuerdo a los cuatro acompañamientos realizados a cada una, se da cuenta del avance que tuvieron en cuanto a la reflexión en el proceso de acompañamiento docente.

Docente 1: Educadora de párvulo/ NT1

Momento	Acompañamiento 1	Acompañamiento 2	Acompañamiento 3	Acompañamiento 4
Nivel de reflexión	Pre reflexión	Reflexión superficial	Reflexión superficial	Reflexión pedagógica
Evidencia	“Los párvulos no logran un avance significativo debido a los cortes de luz y los golpes de la puerta, se desconcentran con facilidad, a pesar de que trabajamos con títeres, que se suponía se tenían que concentrar. Pero no consiguieron el reconocer las adivinanzas con las interrupciones”	“Los párvulos trabajan mejor que en la clase anterior, las fichas ayudan en el tratar de alcanzar el objetivo, ya que manifiestan interés por descubrir el contenido de los textos escritos en su entorno”	“Los métodos de trabajo se basaron más en cómo son los niños y el material fue preparado para ellos, ya que el uso de las chapas con sus nombres para descubrir las vocales, estaba diseñado para cada estudiante ”	“La clase de hoy trató de abordar las necesidades de todos los estudiantes, por lo tanto, se hizo una mayor adaptación a los niños que presentan mayores dificultades de aprendizaje. Como el objetivo era Enumerar y nombrar las sílabas de cada palabra que se presenta, se les adaptó con la cantidad de sílabas, con más sílabas para los que les cuesta menos y con menos sílabas para los que les cuesta más ”

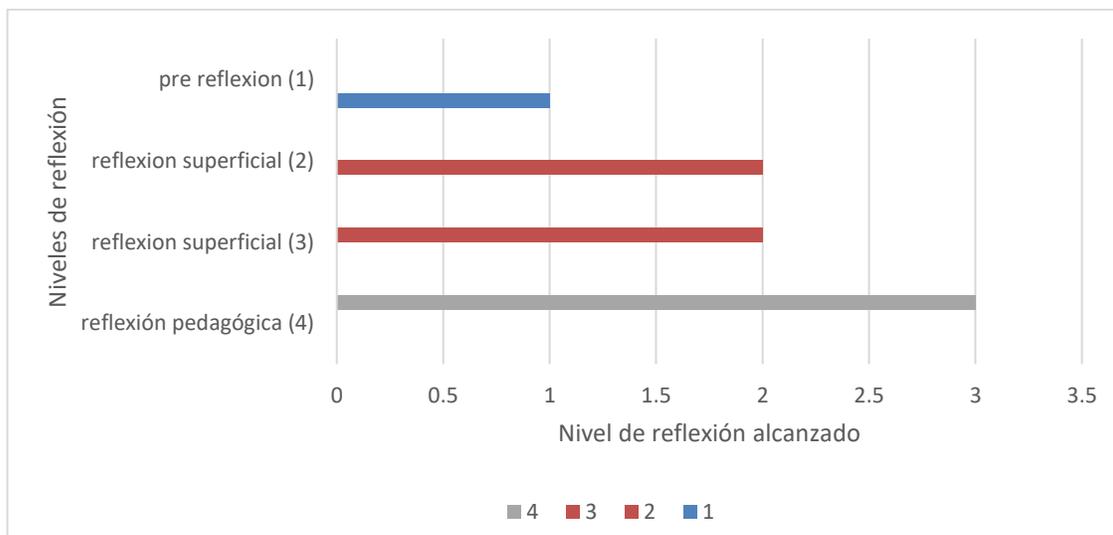


Figura 10: Nivel de reflexión docente 1.

En el caso de la docente 1, de los cuatro acompañamientos al aula que se realizaron, la profesora pasa de la pre reflexión de la primera clase a una reflexión superficial en la segunda y tercera clase, para finalizar en el último acompañamiento con una reflexión pedagógica.

Docente 2: Profesora de Educación básica primer ciclo/2° básico

Momento	Acompañamiento 1	Acompañamiento 2	Acompañamiento 3	Acompañamiento 4
Nivel de reflexión	Pre reflexión	Reflexión superficial	Reflexión pedagógica	Reflexión pedagógica
Evidencia	“Los estudiantes están muy inquietos en la clase, no trabajaron de buena manera, siento que no les interesó, ya que tenían que escribir un cuento a partir de lo leído”	“En la clase de hoy fue más significativa, ya que el texto que vimos se enfoca más con sus experiencias, con su realidad, le servirá para su vida, ya que las fábulas siempre les deja una enseñanza”	“Trabajaron bien los conceptos, trabajaron colaborativamente, hicieron la conexión con sus aprendizajes. Este tipo de cosas a los niños les interesa y yo me preocupo de que aprendan. Ampliar su vocabulario es fundamental. Siento que fueron capaz de hacerlos el identificar y	“Yo siento que lo que hicimos hoy día impacta en sus aprendizajes, en lo personal creo que logramos cumplir con el objetivo trazado, para ellos fue muy entretenido porque aparte se usa diversas estrategias. El comprender la función de los sufijos aumentativos y de los diminutivos. También es bueno trabajar con la educadora

			utilizar sinónimos y antónimos y comprender su función”	diferencial, ya que ella trae adaptado el material para los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje”
--	--	--	---	---

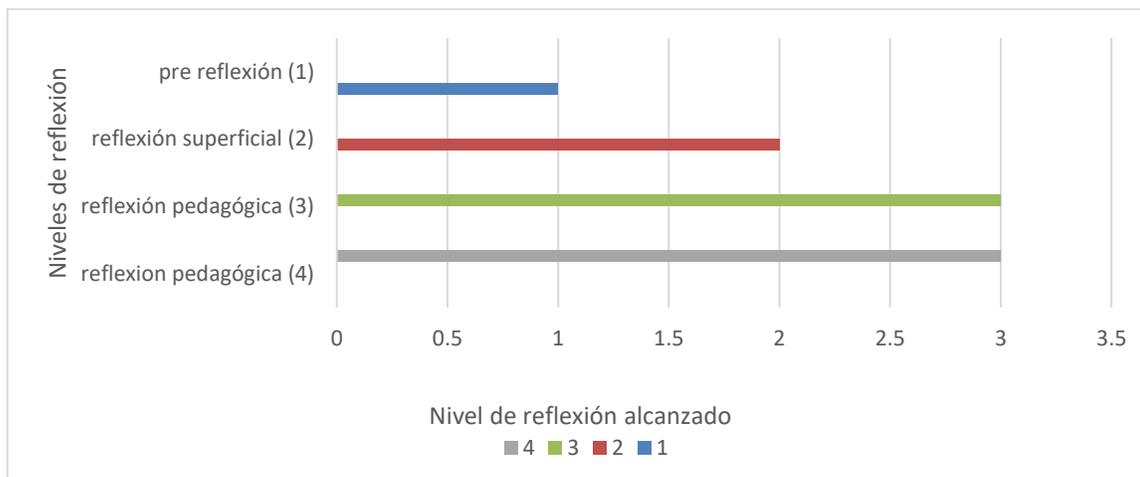


Figura 11: Nivel de reflexión Docente 2

En el caso de la docente 2, también se observa una evolución entre los niveles de reflexión desde el primer acompañamiento, donde logra una pre-reflexión, posteriormente pasa a una reflexión superficial, para establecerse tanto en la tercera como cuarta clase en la reflexión pedagógica.

Docente 3: Profesora de Educación Básica de lenguaje y comunicación/5° básico

Momento	Acompañamiento 1	Acompañamiento 2	Acompañamiento 3	Acompañamiento 4
Nivel de reflexión	Pre reflexión	Reflexión superficial	Reflexión pedagógica	Reflexión crítica
Evidencia	“La clase no funciona del todo bien ya que los estudiantes no responden a lo solicitado, tenían que trabajar la entrevista, pero se quedaron detenidos con el ejemplo del	“La estrategia de trabajo utilizada hace que los estudiantes aprendan y que por ende logren el objetivo, además es algo que siempre se trabaja. Era leer un texto literario y extraer	“Si bien la clase mejoró en comparación con la anterior, los estudiantes deben lograr sus objetivos, todos, como lo menciona el marco, hay que mejorar la didáctica y las estrategias deben ser más diversificadas. En este caso se utilizó ppt,	“La obra de teatro se pensó en su realidad, y lo que en algún momento vivió la educación pública en Chile, no por nada la reforma pingüina marcó parte de la historia. La conocieron y les gustó. Lograron el

	futbolista y la realización de la entrevista para un miembro de la comunidad no la finalizaron”	información explícita e implícita del texto ”	ficha de trabajo, láminas, etc. Lograron bien el objetivo, del analizar un texto argumentativo e identificar hechos y opiniones presentes en el”	objetivo que era analizar una obra literaria (obra de teatro del año 2006 del autor Cristián Ruiz, denominada “La revolución pinguina”)
--	---	---	--	---

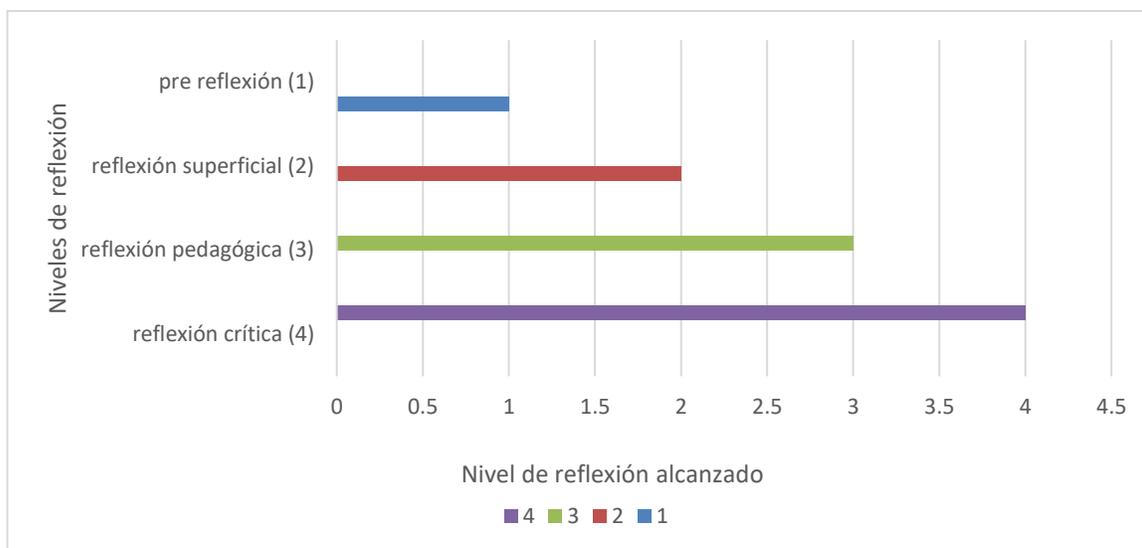


Figura 12: nivel de reflexión docente 3

En el caso de la docente 3, ella notoriamente pasa en cada uno de los acompañamientos por los diferentes niveles de reflexión planteados por Larrivee (2008). En su primer acompañamiento logra un nivel de pre reflexión, en el segundo acompañamiento la reflexión superficial, en la clase 3 la reflexión pedagógica y el cuarto acompañamiento logra alcanzar el nivel de reflexión crítica.

Docente 4: Profesora de educación básica, con especialidad en educación matemática.

Momento	Acompañamiento 1	Acompañamiento 2	Acompañamiento 3	Acompañamiento 4
Nivel de reflexión	Pre reflexión	Reflexión superficial	Reflexión superficial	Reflexión pedagógica
Evidencia	“Los niños solo responden a lo que hay que hacer se quedan en el desarrollo de	“Las matemáticas son distantes para los estudiantes, yo avanzo al ritmo de ellos. El objetivo era	“El universo del curso es diferente, todos tratan de avanzar, es por lo menos lo que yo	“La experiencia me dice que debo tener variados materiales para el trabajo con los estudiantes, recordar

	ejercicios básicos que era el resolver adiciones y sustracciones de decimales positivos”	multiplicar y dividir decimales y en la división quedan, aparte no todos se saben las tablas. Algunos avanzan muy lento ”	veo, pero hay niños que les cuesta más y ahí es importante la educadora diferencial. Aunque esta clase para ellos fue más entretenida, trabajaron con perímetro y área de rectángulos”	que por algo existe el COPISI y eso se reflejó, trabajaron perímetro y área de cuadrados, rectángulos y triángulos. Utilizaron material concreto, fueron a la cancha, usaron la mesa, huincha, regla y moldes diseñados por la educadora diferencial. Dibujaron y calcularon y hasta trabajamos unos ejercicios simples de cálculo, de acuerdo a perímetro y área de forma mental. La clase fue más preparada.”
--	--	---	--	---

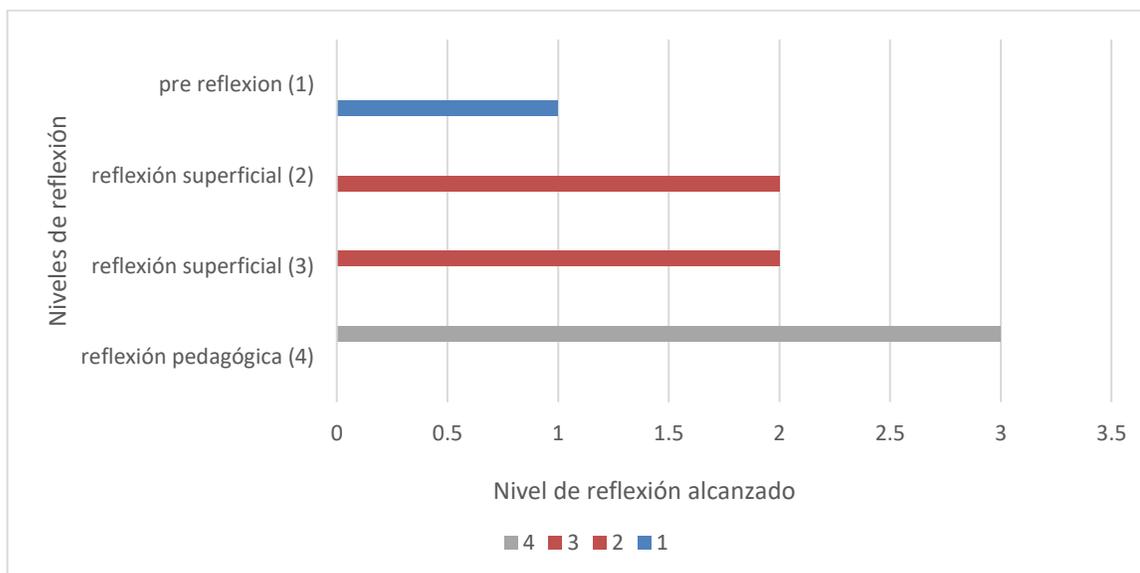


Figura 13: Nivel de reflexión docente 4

En el caso de la docente 4, ella en la primera clase logra una reflexión inicial, denominada pre-reflexión, en la segunda y tercera clase acompañada, sube hasta el nivel de reflexión superficial, hasta lograr en el último acompañamiento la reflexión pedagógica.

En lo que respecta a la evaluación de los momentos de la clase en la que se debe reflexionar se hace una comparación de las concepciones que tenían las docentes acompañadas antes de iniciar ese proceso y una vez finalizada la cuarta sesión de acompañamiento

Tabla 14

Cuadro comparativo momentos de reflexión

¿En que momento de la clase se debe reflexionar?

DOCENTE	Antes del acompañamiento 1	Después del acompañamiento 4
Docente 1	Después de la clase.	En los tres momentos de la clase. No se realiza en uno en particular.
Docente 2	En la evaluación de la clase	En el momento de inicio, desarrollo y cierre de la clase.
Docente 3	Al final de la clase se debe reflexionar así lo dice el marco para la buena enseñanza	La reflexión es transversal se da en todos los momentos de las clases.
Docente 4	Yo creo que la reflexión se debe dar al inicio de nuestras clases para saber qué vamos a hacer	Tenemos que reflexionar al inicio, desarrollo y cierre de la clase, cuando la evaluamos también.

En el caso de las cuatro docentes acompañadas, cambia su percepción de los momentos en los que se debe reflexionar, donde tres de ellas señalan en un inicio que esto debe ser parte del final de la clase y solo uno de ellas manifiesta que la reflexión se debe dar al inicio, como parte de la organización de la misma. Trascurrido el trabajo con ellas, su concepción con respecto a este proceso cambia, llegando ya a su cuarto acompañamiento reconociendo que la evaluación es un suceso que transcurre durante todos los momentos de la clase, ya que al igual que la evaluación es un proceso transversal.

Es así como a través del siguiente gráfico de barras se puede visualizar los cambios entre el antes y ahora de los momentos de la reflexión.

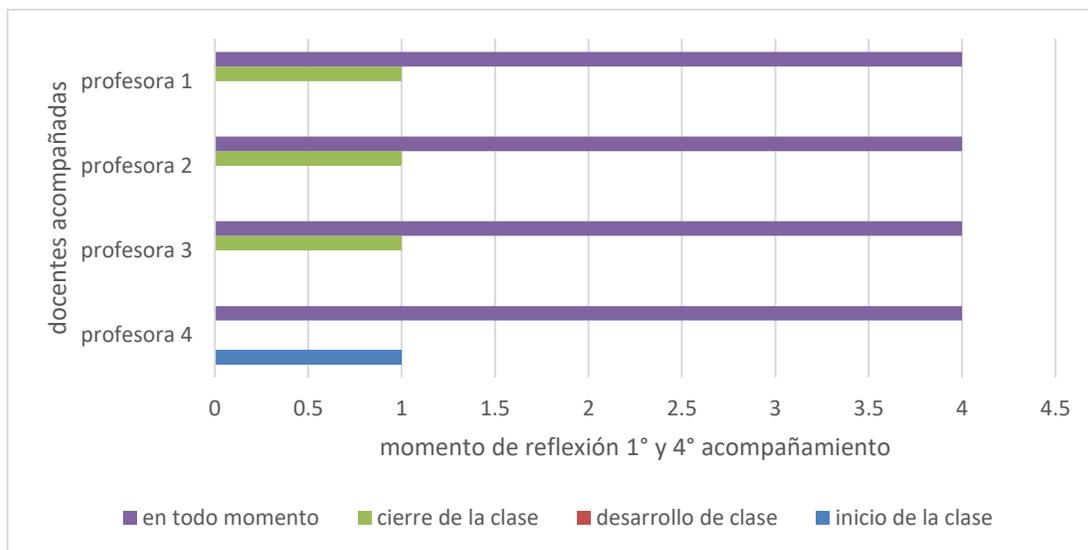


Figura 14: Cuadro comparativo sobre los momentos de reflexión

4.2.2.2. Resultados de la implementación del plan de acompañamiento de acuerdo a las competencias de diseño, enseñanza y evaluación de los aprendizajes

En lo que respecta a los resultados de la implementación, se consideran tres competencias, la de diseño, enseñanza y evaluación y a partir de estas se pretende dar cuenta de los resultados obtenidos.

Competencia de diseño y enseñanza

En relación a la primera etapa del acompañamiento pedagógico, se dispone de un trabajo de análisis con las participantes a la investigación, en relación a las siguientes preguntas:

1. ¿Para qué acompañar? En relación a esta interrogante cuatro de las docentes consultadas responden a lograr mejorar la práctica, dos manifiestan hacer mejores clases y dos en ayudar a los estudiantes

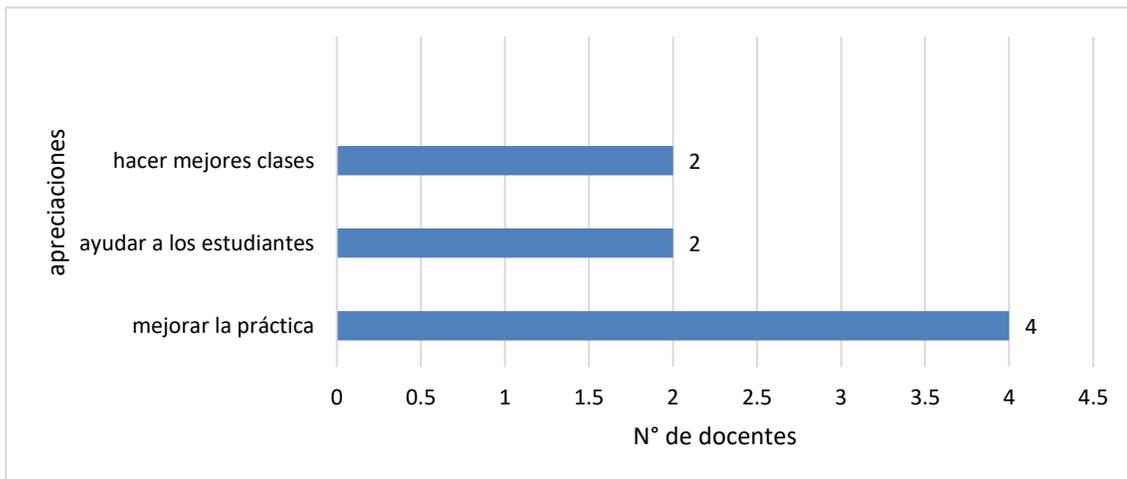


Figura 15: Propósitos del acompañamiento

2. ¿Qué aspectos se deberían abordar durante el acompañamiento? Con respecto a esta interrogante las respuestas de las docentes son las siguientes: cuatro de ellas responden que lo que se debería abordar durante el acompañamiento son los obstáculos de los docentes y otras cuatro responden que lo que debe abordar son los obstáculos de los estudiantes.

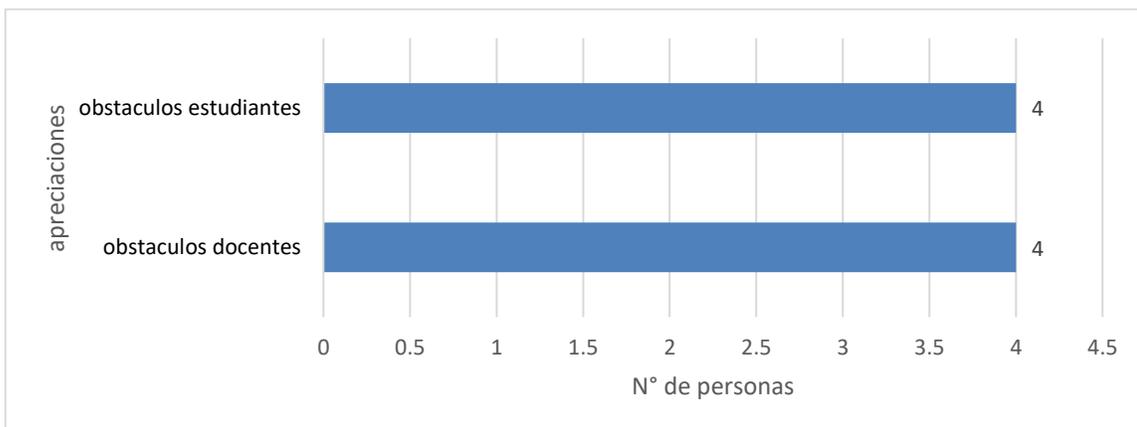


Figura 16: Aspectos a abordar durante el acompañamiento

3. ¿Cómo se debería abordar el acompañamiento? De las ocho docentes encuestadas, la totalidad de ellas responde que hay que abordar el acompañamiento con la pauta

consensuada, la cual se encuentra formulada en base al Marco para la buena enseñanza.

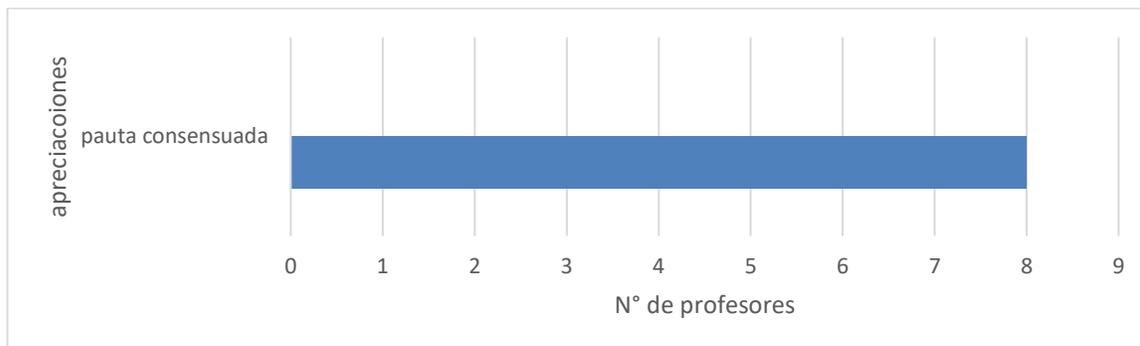


Figura 17: Consideraciones del acompañamiento

4. ¿Se debe difundir a la comunidad educativa (docentes, estudiantes, apoderados) sobre el sistema de acompañamiento? De las docentes encuestadas, cinco de ellas responden que se debe difundir a la comunidad para evidenciar el trabajo y los aprendizajes de los estudiantes. tres señalan que se debe difundir para evidenciar el trabajo y el aprendizaje de los docentes.

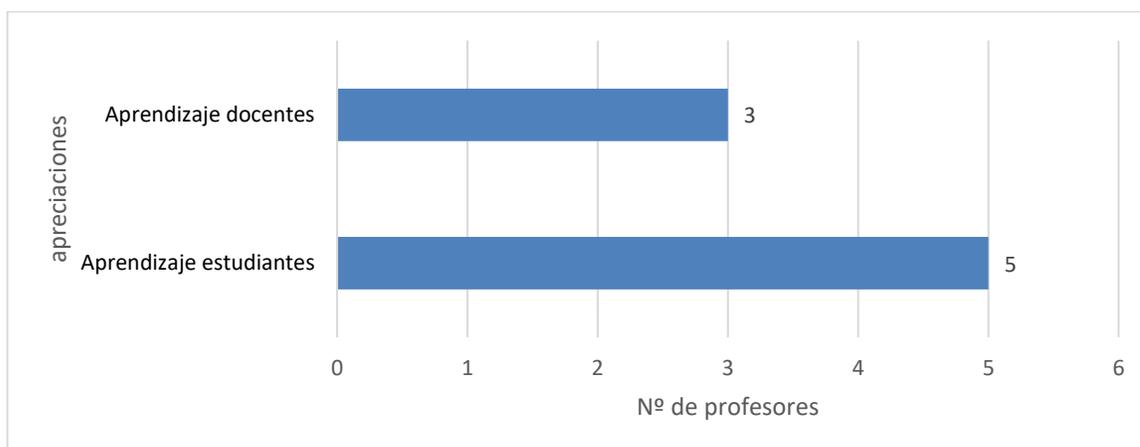


Figura 18: Difusión sobre el sistema de acompañamiento pedagógico

5. ¿Quiénes acompañan y quienes son acompañados? De acuerdo a consenso, todas las docentes encuestadas responden que las acompañadas son las profesoras que de

manera voluntaria se ofrecieron para ser parte del proceso y las docentes acompañantes deben ser las 3 educadoras diferenciales (1 del nivel transición y 2 de educación básica) y la UTP.

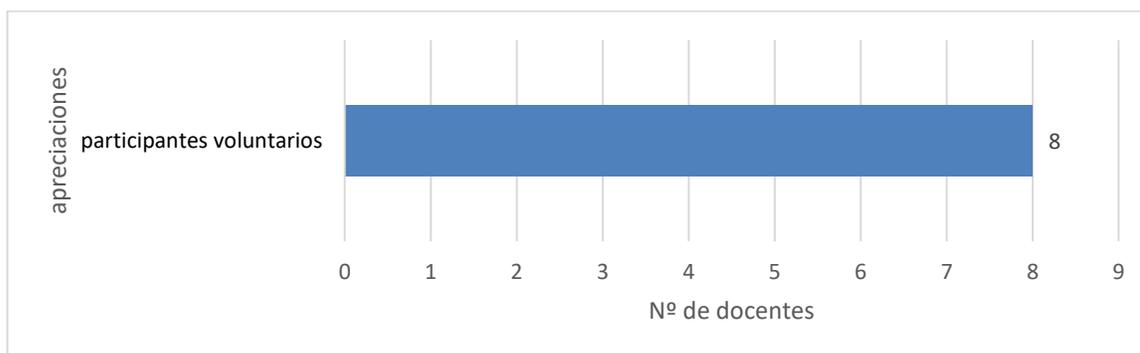


Figura 19: Participantes del acompañamiento

6. ¿Cuándo y cuántas veces sería un tiempo apropiada para el acompañamiento? (duración del proceso). De las docentes consultadas, manifiestan ante esta interrogante dos de ellas manifiestan que un tiempo acotado de 5 meses y 6 de ellas concluyen que también debe ser un tiempo acotado, pero de 3 meses máximo.

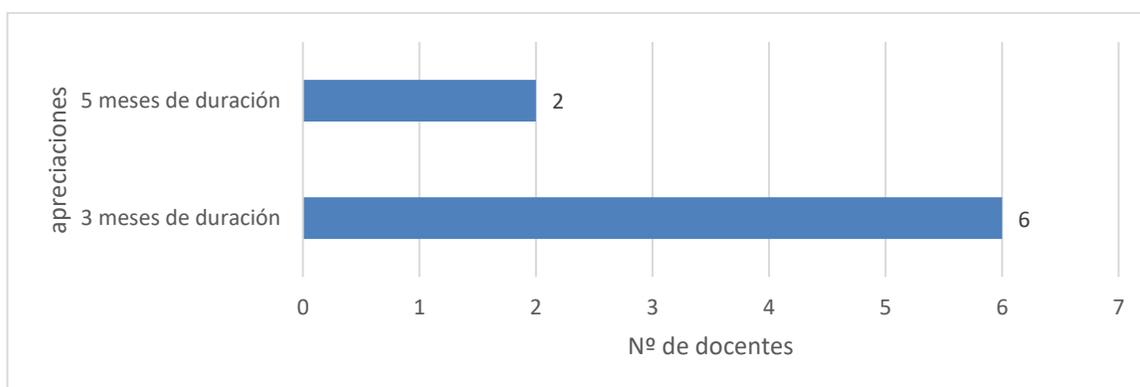


Figura 20: Tiempo destinado para el acompañamiento pedagógico

7. ¿Se debe informar al curso del acompañamiento y presentar la estrategia a implementar? Con respecto a la segunda etapa, denominado ejecución del acompañamiento, se divide en tres momentos, el de inicio, desarrollo y cierre. En el

caso del primer momento (inicio) del total de personas encuestadas, 7 de ellas manifiestan que se debe informar a los estudiantes y presentar la estrategia y 1 docente señala que no es necesario y que se puede hacer al finalizar el proceso de acompañamiento.

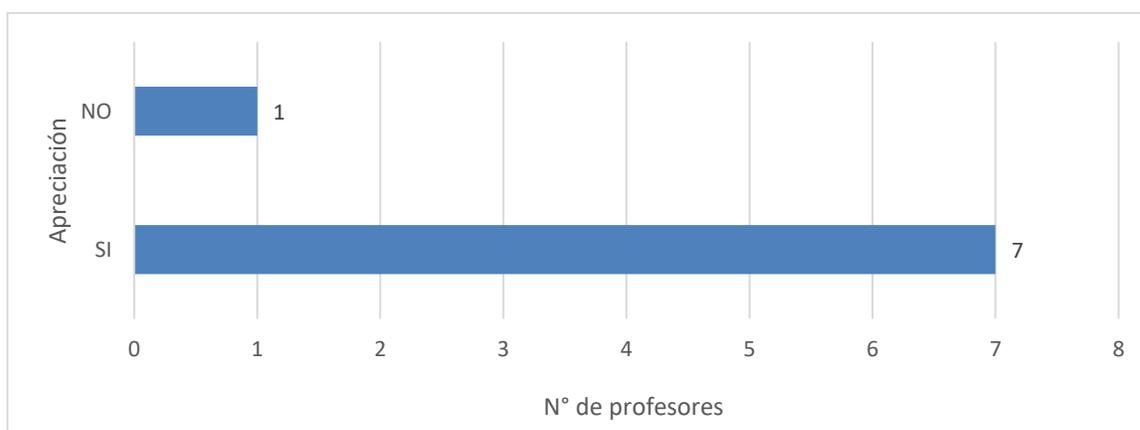


Figura 21: Presentación de la estrategia de acompañamiento

8. ¿Qué debe hacer la persona que acompaña? En relación al desarrollo de esta etapa de ejecución del acompañamiento y de acuerdo a la interrogante planteada. De las personas encuestadas 1 manifiesta que la acompañante debería registrar, 2 que debería modelar la clase y los 5 restantes manifiestan que deberían intercambiar roles con el profesor de la asignatura.

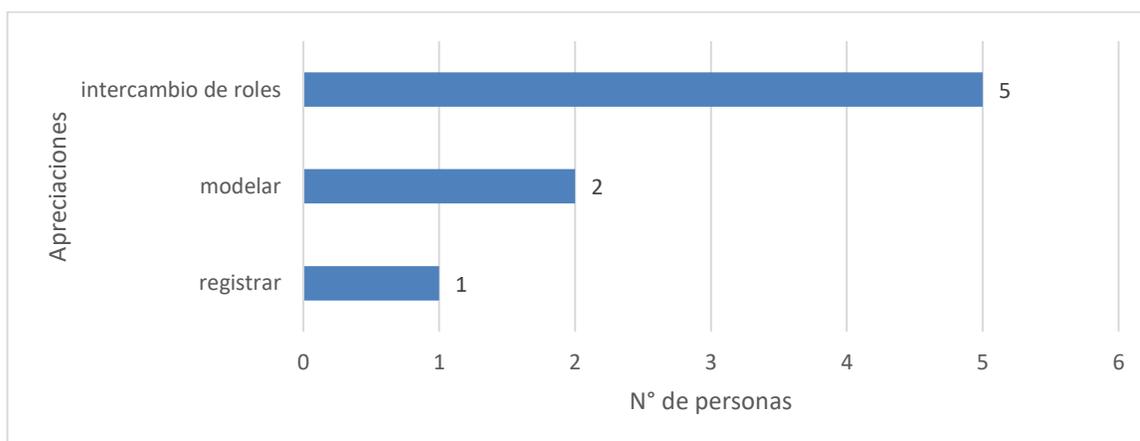


Figura 22: Función del acompañante

9. ¿Cómo debería ser el diálogo pedagógico con el profesor? Con respecto al cierre de la segunda etapa, correspondiente a la ejecución del acompañamiento y a la interrogante planteada, es necesario mencionar que el 100% de ellas coincide en que el diálogo pedagógico debe centrarse en primera instancia en el aprendizaje de los estudiantes, bajo una instancia de conversacion amable, no punitiva y pensada hacia la mejora de los procesos, donde el acompañante a través de su diálogo sea una apoyo al trabajo realizado y busque favorecer el aprendizaje.

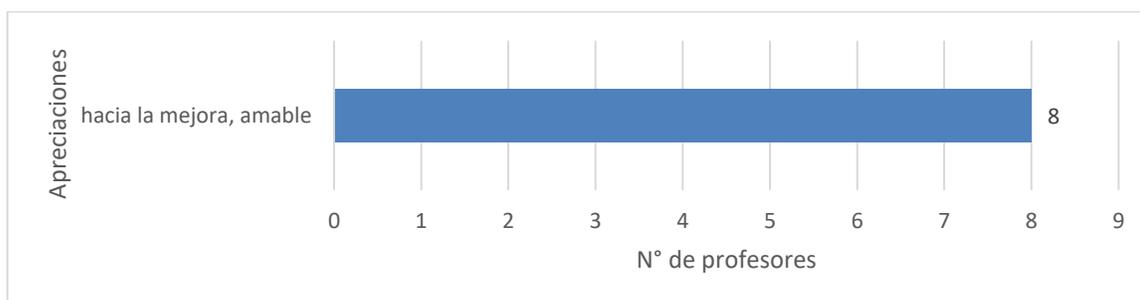


Figura 23: Diálogo pedagógico

Evaluación del acompañamiento

En relación a la evaluación de las clases propiamente tal, estas han pasado de la medición, con 10 pruebas por curso, donde cada tres semanas se genera una evaluación de cobertura curricular, igual para todos los colegios municipales y estudiantes de la comuna, donde el foco central era la medición, agendar notas y que estas cada vez fuesen mejorando, sin reflejar los contextos, realidades y vivencias diversas de cada estudiante. De acuerdo a nuestra realidad actual, si bien se trabaja con un sistema de plataforma, estas pueden ser modificadas por los docentes de manera que se agrega, quita o cambia a partir del contexto escolar.

La evaluación que se realiza del acompañamiento, posee dos momentos, el primero de ellos se enfoca en el aprendizaje de los estudiantes, el nivel de logro de cada uno de

ellos, el refuerzo posterior en caso de evidenciar que hay situaciones que no fueron asimilada por parte de los estudiantes. El foco se centra en la siguiente interrogante.

-
1. ¿El trabajo de la clase habrá logrado aprendizaje significativo en los estudiantes? ¿Cómo se consiguió?
-

Con respecto a la pregunta planteada a lo largo de sus acompañamientos, las docentes dieron sus respuestas como parte del diálogo que se generó con su acompañante, quedando registrada en su pauta de acompañamiento. Algunos de los comentarios se visualizan a continuación.

“En esta clase yo creo que, sí se logró aprendizaje significativo en mis párvulos, con el uso de las láminas, ya que todos pudieron reconocer la cantidad de sílabas que conformaban las palabras” (educadora de párvulos)

“El aprendizaje de la clase se logró, ya que los estudiantes aprendieron y reconocieron la función de utilizar los sufijos tanto aumentativos como diminutivos. Fueron capaz de aplicarlos correctamente. Los ejemplos concretos de activación de los conocimientos previos, con el ejemplo del vasito de agua y del vasote de agua, hicieron que se lograra” (profesora educación básica primer ciclo)

“El hecho y la opinión siempre se trabaja en las clases ya que a los estudiantes le provoca un poco de dificultad, pero yo creo que a diferencia de otras clases lograron identificarlos correctamente, el texto era muy claro. Desde mi mirada se logró un aprendizaje significativo” (profesora educación básica de lenguaje y comunicación)

“A estos niños les gusta hacer cosas, el trabajar con cosas concretas, como la huincha, en la cancha, el salir, les ayudó bastante. Yo creo que esta clase sí fue de aprendizajes significativos” (profesora de educación básica de educación Matemática)

Todas concluyen dentro del aprendizaje significativo, que la diversificación de estrategias utilizadas ayuda en que el aprendizaje de los estudiantes sea más significativo y por ende más perdurable en el tiempo. El uso de materiales diseñados para las clases, mejora y hace que los aprendizajes sean logrados por los niños y niñas de los cursos.

En relación a la siguiente etapa, esta se encuentra compuesta por tres preguntas, las cuales fueron respondidas individualmente por las docentes en cada uno de sus acompañamientos las cuales se visualizan a continuación:

2.- ¿Cómo te sentiste durante el transcurso de la clase?

3.- ¿Qué parte de la clase crees que te salió mejor y cuál consideras más débil?

4.- ¿Cómo puedes hacer que los aspectos considerados débiles puedan mejorar? ¿qué necesitas para ello?

Considerando las 4 docentes acompañadas y los 4 acompañamiento que cada una de ellas fue parte, en total 16 pautas analizadas y respondiendo a la pregunta N°1 ¿Cómo te sentiste durante el transcurso de la clase? la mayoría de ellas expresa un sentimiento de comodidad, principalmente por el trabajo colaborativo que se lleva a cabo de manera previa a la ejecución, ya que como las clases se encuentran diseñadas en conjunto, ambas docentes que se encuentran en la sala están preparadas para la implementación, por lo que eso le genera mayor seguridad. Además entienden el acompañamiento como tal y no como una observación de clase lo que hace que sea un ambiente de comodidad. Es así como se pueden representar el sentir por parte de algunas de las profesoras participantes.

“Por lo general me siento muy tranquila y cómoda, sé que ellos quieren trabajar y con el material didáctico me voy a la segura” (educadora de párvulo)

“Me siento bien, con ganas de generar aprendizajes significativos” (profesora básica)

También dentro de sus apreciaciones hay momentos en los que no se sentían muy bien en el momento de la clase, manifestándolo de la siguiente manera:

*“Hoy no me sentí muy bien, llegaron muy inquietos y eso me empezó a estresar”
(profesora de matemática)*

*“Hoy andaba un poco desconcentrada, llegué un poco tarde ya que mi hijo estaba enfermo y eso hizo que partiera como acelerada. Pero eso no me pasa siempre”
(profesora lenguaje)*

En relación a la segunda pregunta ¿Qué parte de la clase crees que te salió mejor y cuál consideras más débil? Las respuestas son variadas, algunas de ellas presentan debilidad en el manejo del tiempo, por lo que generalmente los cierres son los que quedan más débiles. Así como hay otras que manifiestan que su debilidad está en las preguntas, ya que son poco desafiantes.

Con respecto a los aspectos positivos, cuesta mucho que ellas reconozcan las fortalezas que presentan sus clases, que también es parte del tema conversado a lo largo de las mismas, ya que hay factores muy positivos y que le cuesta reconocer. Algunas de sus apreciaciones con respecto a las fortalezas y debilidades, se describen a continuación:

“Me salió más débil el cierre, por lo general me falta tiempo, trato de apurar y no alcanzo” (profesora educación básica)

“Encuentro débil las preguntas que les hago a los chiquillos, como que se desinflan, no sé si se aburren, pero por ahí está la debilidad” (docente de matemática)

“Una fortaleza de hoy es que se portaron mejor, la clase les pareció más lúdica creo yo, por eso no se portaron tan mal” (educadora de párvulo)

Respondiendo a la pregunta N°3 ¿Cómo puedes hacer que los aspectos considerados débiles puedan mejorar? ¿qué necesitas para ello? Son todas muy categóricas en señalar que, pensando en los estudiantes, haciendo clases más entretenidas, preguntas más motivadoras, planificando de manera que los tiempos alcancen, que se cumplan los objetivos, pero que por sobre todo los estudiantes logren habilidades que mejoren sus aprendizajes.

“Yo en lo personal tengo que mejorar más los tiempos de manera que no me falte y pueda hacer un buen cierre de clase” (profesora educación básica)

“Para mejorar las debilidades que identifiqué en mi clase, debo ser más entretenida, que las preguntas sean interesantes para los estudiantes y que no los distraiga, por el contrario ahí es donde los tengo que enganchar” (docente de matemática)

Como parte de los resultados y avances alcanzados por los colegas, los desafíos propuestos por parte de la UTP, en el deseo de mejorar se ha visto reflejado en las acciones llevadas a cabo a lo largo de estos meses de trabajo, los cuales serán descritos mediante un cuadro comparativo, sumado a esto el proceso de acompañamiento pedagógico.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, las tablas mencionadas se encuentran elaboradas de manera diferenciada, la primera de ellas asociada a la gestión y la segunda de ella a los procesos pedagógicos en el aula. Se basa en lo diagnosticado originalmente en la fase 1, de manera que se logró abordar como parte del trabajo propuesto.

A continuación, se encuentran y describen la tabla 15 y 16.

Tabla 15

Cuadro comparativo asociado a la gestión pedagógica

CRITERIOS	ANTES	AHORA
Trabajo colaborativo	Escaso trabajo colaborativo. Falta de articulación entre cursos y niveles	Trabajo colaborativo en los consejos técnicos (análisis de documentos propios y externos) Acompañamiento pedagógico. Articulación entre educación pre básica y básica (kínder y primero) y entre primer y segundo ciclo (cuarto y quinto)
Administración burocrática	Consejos técnicos administrativos	Consejos técnicos con objetivos pedagógicos claros y centrados en los procesos de diseño, práctica y evaluación (PEI, PME, MBE, MBDLE, reglamento interno y manual de convivencia, planes, programas, reglamentos, protocolos, entre otros) Intervención de las profesionales PIE (trabajadora social, psicóloga, kinesióloga, fonoaudióloga, psicopedagoga, educadoras diferenciales) Estudio de casos Identificación de metas institucionales (convenio de desempeño)
Premiar los esfuerzos pedagógicos y de formación personal de los estudiantes	Sin fecha definida, se realizaba de forma esporádica	Se establecieron dos fechas para hacer este tipo de reconocimientos (primer y segundo semestre). El foco de este criterio radica principalmente en premios por esfuerzo, lo que se materializa en mejoramientos significativos por parte de estudiantes en sus prácticas diarias en diversas áreas de aprendizaje
Designación de funciones del equipo directivo	Desconocimiento por parte de los colegas de las funciones directivas	Entrega de manera escrita las funciones de cada uno de los directivos a cada funcionario del establecimiento

Tabla 16

Cuadro comparativo asociado a los procesos pedagógicos en el aula.

CRITERIOS	ANTES	AHORA
Protagonismo	Centrado en el profesor. El docente hablaba primero, luego el estudiante ejecutaba.	Centrado en el estudiante. Se adecúan las clases de acuerdo a la realidad del curso, de sus niños.
Recursos	Estaban dispuestos para el profesor. Él actuaba como un modelo y los estudiantes observaban.	Está dispuesto para los estudiantes. Ellos experimentan, tocan, palpan, juegan. Se adquieren computadores, impresoras, libros para el plan lector y útiles escolares para los estudiantes.
Ambiente de la clase	Ambiente centrado en el profesor. Silencio. Mobiliario dispuesto hacia adelante.	Ambiente se adecúa de acuerdo al objetivo de aprendizaje.
Evaluación	Evaluación centrada en la medición	Evaluación centrada en la mejora

4.3. Evaluación de la Propuesta de Mejora

Para la evaluación de la propuesta de mejora llevada a cabo al interior del establecimiento con un grupo de docentes, se aplica un instrumento, el que tiene como fin, las apreciaciones reflexivas por parte de ellos en relación al proceso de mejora y cómo esta ha favorecido el desarrollo de mejores prácticas para los estudiantes del establecimiento. Para esta reflexión se sugiere considerar aspectos como: trabajo colaborativo, aprendizajes de los estudiantes, reflexión docente, resultados y la continuidad de este proceso.

Con respecto a la primera interrogante ¿Cómo favorece el desarrollo de mejores prácticas de los niños y niñas del establecimiento? las docentes evalúan la propuesta de mejora como una instancia de trabajo interesante, desafiante y que les ha permitido ver los tres momentos de la clase, el antes, durante y después y no solamente centrarse en el hacer la clase, que es lo que anteriormente hacían. Todas coinciden que el trabajo colaborativo es fundamental en el desarrollo de un colegio, ya que nada en los establecimientos se hace sin el otro, y que en este caso es fundamental ya que se coordinan en el diseño de la clase, en la preparación de materiales, en los casos necesarios, así como también se genera mayor confianza al momento de estar dentro de la sala con personas

que saben de lo que esta se trata, ya que puede llegar a ser un apoyo importantísimo en los momentos necesarios.

“El trabajar de manera colaborativa ha favorecido mucho al mejorar las relaciones entre colegas, el conocimiento y las formas de trabajo en pro del aprendizaje de los estudiantes” (educadora de párvulo)

En relación al aprendizaje de los estudiantes, estos de acuerdo a lo mencionado por las docentes ha sido significativo, ya que los niños se sienten con mayor interés, ya que hay dos personas y en algunos casos tres con la asistente de aula del curso, por lo que ponen mayor atención, hay menos tiempo para hacer otras cosas, por lo tanto, en foco se centra netamente en el aprendizaje de los estudiantes.

“El trabajo realizado a lo largo del año, ha favorecido el aprendizaje de los estudiantes, ya que, al acompañar las clases, hay mayor apoyo a lo que los niños están aprendiendo” (educadora diferencial)

En consideración a la reflexión docente este tipo de propuestas ha sido capaz de lograr acuerdos y desacuerdos en los colegas, los cuales son capaz de conversar y prontamente solucionar. Ha permitido analizar las clases no tanto desde la búsqueda de culpables, sino por el contrario, visibilizar las falencias de manera que se vuelvan en oportunidades reales de trabajo. Todas las clases tienen una etapa de reflexión, haciendo de este un proceso continuo.

“Pudimos darnos cuenta que el reflexionar de nuestras prácticas, hace que el foco esté más en los estudiantes, en sus aprendizajes y a mejorar nuestras clases. Además, no nos sentimos solo, estamos acompañados” (profesora educación básica)

“Me gusta que se dé este proceso, que se reflexione de las prácticas, de manera que se pueda mejorar el trabajo colaborativo y que esto lleve a su vez en mejores resultados de trabajo en los estudiantes. Se ven niños más felices trabajando” (profesora educación básica)

“El acompañar a los colegas, diseñar y ser parte de las clases abre la posibilidad de reflexión, haciendo de este proceso una instancia rica de aprendizaje, no solo para los niños, sino también para los docentes” (UTP)

En cuanto al resultado y la continuidad, ambas van de la mano, ya que de acuerdo a lo mencionado en la evaluación de la propuesta de mejora este tipo de instancias de auto aprendizaje, favorecen las relaciones, los aprendizajes, la empatía, entre otros valores importantes de destacar, por lo que se pretende que para el próximo año se generen instancias de mayor participación, que lo visualicen como apoyo a su labor y no como otro trabajo paralelo. La práctica se debe vivenciar y es ahí donde se aprende, por lo que se espera continuidad para este tipo de actividades.

“El acompañamiento pedagógico ha favorecido muchos aspectos de nuestro trabajo, por lo que en lo personal considero que es una excelente forma de trabajo y debe permanecer en nuestro establecimiento, incorporando a otros más que quieran ser parte de este proceso” (profesora educación básica primer ciclo)

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

En este capítulo se da cuenta de las conclusiones más relevantes en relación a la investigación realizada para mejorar las prácticas pedagógicas del profesorado a través de la estrategia de acompañamiento pedagógico.

En lo que respecta al objetivo específico número 1 que es identificar desde la perspectiva del profesorado la calidad de los procesos de gestión pedagógica desarrollados en el aula y desde la Unidad Técnico Pedagógica del liceo, se identificaron debilidades en los procesos de gestión, que se pueden categorizar como: escaso trabajo colaborativo, administración burocrática, escasa gestión pedagógica y débil desarrollo profesional docente. Respecto de los procesos pedagógicos desarrollados en el aula, el profesorado manifiesta cumplir prácticamente con la totalidad de las acciones de práctica contempladas en el Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación.

Al comparar ambos ámbitos del diagnóstico, se hace necesario favorecer los procesos de reflexión y trabajo colaborativo con el profesorado necesario como parte de la rutina diaria de trabajo, pues se evidencia escasa reflexión crítica de la propia práctica pedagógica del docente y un débil liderazgo pedagógico que favorezca la mejora del proceso educativo (Bolívar, 2016; MINEDUC, 2015).

En consideración al segundo objetivo específico que corresponde a diseñar e implementar un plan de acompañamiento pedagógico que favorezca la transformación de las prácticas docentes desde el enfoque de aprendizaje significativo. Primero, se diseñó en conjunto con los docentes un plan de acompañamiento pedagógico que se centró en el desarrollo de las competencias de reflexión, diseño, enseñanza y evaluación del proceso pedagógico, evidenciando aspectos de trabajo colaborativo que anteriormente no se realizaban. El desarrollo de este tipo de acciones fue relevante, tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que fue una instancia creada y pensada con foco en el

aprendizaje de los estudiantes y bajo un enfoque de gestión y liderazgo pedagógico. Además, fue relevante realizar este tipo de acciones ya que consigo favoreció las relaciones interpersonales, la co-docencia, reflexión docente, entre otros aspectos.

De acuerdo a lo señalado por el profesorado en la evaluación de la estrategia de acompañamiento pedagógico, su trabajo se vuelve más ameno, ya que al cambiar el centro de atención en el aprendizaje de los estudiantes y no en la enseñanza del profesor, este se compromete más con el proceso, dejando de lado la vigilancia de la cual anteriormente era parte. Como conclusión en este objetivo, los docentes llevaron a cabo un proceso de preparación y ejecución del acompañamiento pedagógico con sus tres momentos antes, durante y después (Mellado, Villagra y Aravena, 2017) el cual favorece de acuerdo a la validación propia de ellos al proceso de aprendizaje significativo por parte de los estudiantes, pues la clase se prepara en conjunto con otro profesional par, considerando las características, conocimientos previos y necesidades formativas de los estudiantes del liceo.

En el caso de la reflexión los niveles fueron modificándose favorablemente a partir del acompañamiento docente (Larrivee, 2008) por lo que cambiaron las representaciones del profesorado con el paso del tiempo, desde el acompañamiento inicial en el que el foco de la reflexión estaba centrado en aspectos accesorios y superficiales de la clase y no en lo medular, que es el aprendizaje de los estudiantes.

Considerando el objetivo específico número 3, que es evaluar la estrategia de acompañamiento pedagógico desarrollado en el aula desde la perspectiva del docente y desde la Unidad técnico pedagógica del liceo se puede concluir primeramente en base a los aprendizajes de los estudiantes que los docentes manifiestan que efectivamente los estudiantes han logrado aprendizajes más significativos con el acompañamiento que sin este, ya que generó una diversificación de las estrategias utilizadas y los conocimientos previos de los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje significativo los cuales son más perdurables en el tiempo (Ausubel, 1963).

Con respecto a la evaluación que se hace de cómo se sintieron a lo largo de los acompañamientos, las partes que consideraron más fuertes y débiles, y cómo abordar ese tipo de aspectos hace que los docentes reflexionen, reconozcan sus debilidades y piensen en cómo poder mejorarlas. También dentro del mismo objetivo se evalúa desde el punto de vista de gestión y desde los procesos pedagógicos en el aula las apreciaciones de los docentes, desde un antes a un ahora, ya que la mayoría de las debilidades diagnosticadas en un principio fueron abordadas de manera que se lograra mejorar. De acuerdo a lo señalado se hace evidencia la importancia de la fase diagnóstica, ya que es a través de esta, se consideran sus opiniones y puntos de vista acerca del liceo y sus procesos educativos.

En síntesis y de acuerdo al objetivo general, se puede concluir que este proceso de acompañamiento pedagógico ha fortalecido la reflexión docente en un estado cíclico y transversal (Larrivee, 2008), además de favorecer el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje más contextualizados, donde el profesorado considera las características de sus estudiantes para planificar el proceso pedagógico. Existe, además, una valoración positiva de parte de los profesores sobre el trabajo colaborativo entre pares profesionales (Krichesky y Murillo, 2011). En consecuencia, se espera continuar y fortalecer la estrategia de acompañamiento pedagógico para el año siguiente.

Aprendizajes profesionales

Con respecto a los aprendizajes profesionales construidos a lo largo de este proceso primeramente puedo mencionar el poner en práctica lo estudiado en las cátedras que fueron parte inicial de este magíster. El visibilizar los procesos, como parte del aprendizaje y no de la enseñanza, el generar un cambio de enfoque en mi persona, de manera que este proceso de acompañamiento no sea una actividad aislada, sino que se instaure en el establecimiento como una rutina permanente de trabajo, identificando los beneficios que esta trae para los docentes y estudiantes, sobre todo en lo que respecta a procesos significativos de aprendizaje.

El reconocer que en mi rol profesional al interior del establecimiento tengo la posibilidad de movilizar aprendizajes tanto en los docentes como en los estudiantes de manera que se sustente este proceso como parte de los fundamentos teóricos, que respalden lo aplicado, de manera que no sea un hacer por hacer, sino que exista un conocimiento de por medio ante esa acción.

El liderar instancias de trabajo enriquecedoras, fomentar el trabajo colaborativo, los procesos reflexivos, de análisis que se instalan al interior de las aulas y del colegio en sí. El propiciar la mejora por sobre la medición, el agilizar procesos burocráticos, que si bien son parte de los cumplimientos administrativos que se deben de realizar al interior de los establecimientos, no son lo central, donde lo fundamental debe estar en lo pedagógico, en los estudiantes y en el fortalecer las instancias reales para potenciar las habilidades de ellos.

Lograr innovar en estos procesos, de manera que los docentes sientan el desarrollo profesional al interior del establecimiento, de sus aulas. Generando tiempos, horarios y espacios de manera que se genere este tipo de aprendizajes profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Barber, M y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Disponible en: <http://www.preal.org>
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance beyond expectations*. Nueva York: Free Press.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. *Revista Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, (9), 9-33.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Revista Internacional de Investigación en educación*, 5(3), 79-106.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes: competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275. Disponible en: <http://educar.uab.cat/article/view/50>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga, España: Editorial Aljibe.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* 11(2), 61-86.
- Bush, T (2016) Mejora Escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo en Weinstein, J (ed) *Liderazgo educativo en la escuela nueve miradas*. (pp. 5-44) Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.
- Camargo, I.M. y C. Pardo, (2008). Competencias Docentes de Profesores de Pregrado: Diseño y Validación de un instrumento de evaluación, *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455.
- Coronel, J. M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y los procesos de cambio en los centros educativos. Una perspectiva internacional*. Huelva: Universidad de Huelva.

- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: ¿a paradoxical relationship? *School Leadership and Management*, 25(3), 213-216.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la Escuela desde la Sala de clases. Serie Liderazgo Educativo*. Santiago: Fundación Chile.
- Escudero, J. y García, R. (2006). *La formación del profesorado en los centros: presupuestos, principios metodológicos del procedimiento y actividades, en asesoría pedagógica*. Madrid: MEC Instituto superior de formación del profesorado.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la Educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, (10), 7-31.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Editorial Octaedro. Barcelona.
- Fullan, M. y Rincón –Gallardo, S. (2016). *Developing high quality education in Canada: The case of Ontario*. In adamson, Astrand. London.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement*. Copenhagen, Dinamarca. University of Warwick.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1969). *Management of organizational behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- House, R. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative science quarterly*, 321-339.
- Krichesky, G. y Murillo, F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1). 65-83

- Korthagen, F. (2001). A Reflection on Reflection. En F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf y T. Wubbels. *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Landi, N. y Palacios, M. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *Revista iberoamericana de educación* (53), 155-181.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Leithwood, K, y R. (2005). What we know about successful leadership. In W. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629. <https://doi.org/10.1108/09578230510625719>
- Firestone y C. Riehl (Eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp.22-47). New York: Teachers college press.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Leithwood, K, Begley, P. y Cousins, J. (1990). The nature, causes and consequences of principals practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Leithwood, K., y Duke, D. (1999). A century quest to understand school leadership. En J. Murphy y K. Seahore Louis (Eds.). *Handbook of research on educational administration*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, k. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes de la Investigación*, Santiago: Fundación Chile, Área Educación
- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Lima, Perú: Empresa Editora comercio.
- Maureira, F. (2015) Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas? Cuaderno de Educación, (66), 1-10.

- Mellado, M. y Chaucono, J; (2017). *Liderazgo Pedagógico: desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje que reflexiona desde las creencias del profesorado*. Temuco-Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Mellado, M.; Villagra, C. y Aravena, O. (2017). Acompañamiento Pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente.
- Mellado, M.; Chaucono, J. y Villagra, C. (2017) Creencias de los directivos escolares: Implicancias en el liderazgo pedagógico. *Revista Abrapee*, 3. Temuco-Chile. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-541.pdf>
- MINEDUC (2005). *Marco para la Buena Dirección*. Santiago de Chile: autor.
- MINEDUC (2006). *Informe Final. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: autor.
- MINEDUC (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago-Chile: autor.
- MINEDUC (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago, Chile: autor.
- MINEDUC (2015). *Política Nacional de convivencia escolar*. Santiago, Chile: autor.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6(4), 191-200.
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 48(1), 63-80.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2011). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(1), 27-43.
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista*

- Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Disponible en; <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>.
- OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1. Política y practica*. Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman
- OCDE (2016). *Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE*. Chile: autor.
- Pankake, A. y Moller, G. (2002). *Professional learning communities: a synthesis of a five-year study*. Paper presented to the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, April.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pont, B. Nusche, D. y Moorman, H (2008). *Mejorar el liderazgo escolar: Política y prácticas*. Paris: OCDE. <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Román, M. y Murillo, F. (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.
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M (2016). La Física Social del Cambio Educativo: Características Esenciales de la Colaboración Eficaz. Traducción al español de borrador entregado para el número inaugural del Journal of Professional Capital and Community, a publicarse en 2016. Presentado en Chile en el Seminario de la “Red de Escuelas Líderes”, julio 2015.
- Salazar, J. y Márqués, M: (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 10-20.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2005). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.

- Torrego, J.C. y Negro, A. (coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza.
- TALIS (2009). Cap. VI. "Leading to Learn: Leadership and Management Styles" <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo: Una Clave Ineludible en la Mejora Escolar. Desarrollo de Perfiles de Competencias Directivas en el Sistema Educativo Chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), pp. 303-322.
- Uribe, M. & Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo: del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En "*¿Qué sabemos de los directores de Escuela en Chile?*" J. Weinstein y G. Muñoz, G. (Eds.). Santiago: Salesianos impresores. S.A.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto. Ed. Mensajeros.
- Villagra, C y Fritz, R (2017) La autoevaluación orientada al mejoramiento educativo: una experiencia basada en la reflexión de la práctica docente. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Weinstein, J. et al. (2009) Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33.

ANEXOS

Anexo 1 Diagnóstico Gestión Pedagógica 2018

Estimado (a) docente: A continuación, se presenta como instrumento de aplicación una pequeña entrevista, la cual tiene como objetivo: Establecer las necesidades y/o debilidades que se evidencian al interior del establecimiento educacional por parte de los docentes, en relación al área pedagógica.

Nota: Las respuestas son confidenciales y no requieren el nombre de cada persona.

1.- ¿Qué necesidad o debilidad evidencia dentro del trabajo pedagógico al interior del liceo? Comente.

2.- ¿Cuáles son los cambios que les gustaría experimentar en esta área, de manera concreta? fundamente

3.- ¿Cuál será la importancia de realizar este tipo de propuesta para el aprendizaje de los docentes? Explica

4.- ¿Cuál será la importancia de realizar este tipo de propuesta para el aprendizaje de los estudiantes? Explica

Muchas gracias por su aporte

Anexo 2 Encuesta Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Estimada/o colega: A continuación, se adjunta una lista de descriptores que de acuerdo a la percepción que tiene de su trabajo, debe ser completada. Se Solicita que sea respondida de la manera más honesta posible, pensando que es por mejorar el proceso de enseñanza –aprendizaje de los estudiantes.

Nota: Las respuestas son confidenciales y no requieren el nombre de cada persona.

De antemano muchas gracias.

En relación al trabajo colaborativo y la reflexión

Criterios/ descriptores	SI	NO	Observaciones
Participa con otros miembros de la comunidad educativa en instancias de diálogo sobre aspectos pedagógicos que tienen como propósito mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes.			
Comparte sus puntos de vista sobre aspectos pedagógicos, sus inquietudes y experiencias, para ir construyendo consensos y tomando decisiones en conjunto.			
Analiza el impacto del trabajo colaborativo que realiza con otros y otras en su propia práctica y en la comunidad educativa.			
Comprende la importancia de trabajar con otros y otras en el contexto del trabajo colaborativo.			
Según su punto de vista la experiencia de trabajo colaborativo involucra espacios de diálogo y reflexión sobre aspectos pedagógicos.			
De acuerdo a su experiencia es de importancia trabajar en comunidades de aprendizaje al interior del colegio.			
Según su punto de vista este tipo de experiencia de trabajo colaborativo podría seguir llevándose a cabo al interior del colegio			

Usted cree que la reflexión es un proceso importante al interior de los diseños de la clase (planificación)			
Usted cree que la reflexión es un proceso importante como parte de la finalización de la clase			

En relación al proceso de enseñanza- aprendizaje

Criterio/Descriptor	SI	NO	Observaciones
I.-Inicio de la Clase			
1. Trabajo los conocimientos previos que traen los estudiantes.			
2. Comunico en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje a mis estudiantes.			
3. Organizo los objetivos y contenidos de manera coherente con los contenidos de la asignatura y las particularidades de mis alumnos.			
4. Formulo el tipo de evaluación al momento de iniciar la clase de manera comprensible para los estudiantes.			
II.-Desarrollo de la Clase.			
1. Domino los contenidos de las disciplinas que enseño.			
2. Conozco la didáctica de las disciplinas que enseño.			
3. Las estrategias de enseñanza que empleo son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.			
4. El contenido de la clase lo trato con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.			
5. Retroalimentación el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.			
III.-Cierre de la Clase.			

1. Realizo un repaso general de los contenidos abordados, como cierre de mi clase.			
2. Evalúo la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.			
3. Realizo una metacognición, como forma de ver que aprendieron.			
El Material (recursos educativos).			
1. Es(son) claro(s) y adecuado(s) para el trabajo del contenido.			
2. Está(n) diseñado(s) desde el marco de la teoría de actividad.			
La Evaluación			
A. Una evaluación aplicada a los estudiantes.			
1. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseño, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.			
B. Análisis de Resultados			
1. Evalúo y monitoreo el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.			
2. Como profesor reflexiono sistemáticamente sobre mi práctica, pensando siempre en mejorar para mis estudiantes			
Reflexión			
A. Análisis a partir de las características de los y las estudiantes.			
1. Conozco las características, conocimientos y experiencias de mis estudiantes.			
2. Organizo los objetivos y contenidos de manera coherente con los contenidos de la asignatura y las particularidades de los alumnos.			
B. Uso formativo de las dificultades de sus estudiantes.			
1. Promuevo el desarrollo del pensamiento			

2. Evalúo y monitoreo el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.			
3. Identifico sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas.			
C. En relación a las competencias profesionales docentes			
1. Construyo relaciones profesionales y de equipo con mis colegas.			
2. Promuevo el diálogo con mis pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.			
3. Participo activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos o actividades que se organicen			

Comentarios generales:

Anexo 3 Entrevista a docentes (reflexión y trabajo colaborativo)

Estimado (a) docente: A continuación, se presenta como instrumento de aplicación una entrevista, la cual tiene como objetivo: Establecer las necesidades y/o debilidades que se evidencian al interior del establecimiento educacional por parte de los docentes, en relación a los procesos de reflexión y trabajo colaborativo

Nota: Las respuestas son confidenciales y no requieren el nombre de cada persona.

1.- ¿Se generan al interior del colegio, instancias de reflexión reales? Comenta en torno a los lugares y momentos

2.- ¿Crees que el proceso de reflexión es importante en un centro educativo? ¿Por qué?

3.- De acuerdo a tu apreciación y a realidad de tus clases ¿sientes que contigo los estudiando están aprendiendo? Comenta

4.- ¿Cómo crees que se relaciona la reflexión con los aprendizajes de los estudiantes?

5.- ¿Cómo se relaciona la reflexión con tu práctica docente?

6.- ¿De qué manera crees que a través de la reflexión puedes mejorar tu práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes?

7.- ¿Qué aspectos de tu práctica docente te gustaría mejorar de aquí en adelante pensando en el aprendizaje de los estudiantes? Comenta

Muchas gracias por su aporte.

Anexo 4 Los momentos de la Reflexión Docente

Estimado (a) docente: A continuación, se presenta como instrumento de aplicación una pregunta relacionada a la importancia de la reflexión y los momentos donde debe ser aplicada. Se solicita pueda responder de manera honesta a la interrogante planteada, pensando que todo lo trabajado desde el área técnico-pedagógico va en directo bienestar de los estudiantes.

Nota: Las respuestas son confidenciales y no requieren el nombre de cada persona.

¿EN QUÉ MOMENTO(S) DEBE(N) REALIZAR LA REFLEXIÓN LOS DOCENTES?

- 1.- Marca con una x en el momento donde se debe reflexionar, de acuerdo a tu apreciación (rectángulo)
- 2.- Comenta en relación a ¿Cómo sería tu reflexión en cada uno de los momentos señalados?

Reflexionar en relación al diseño de la enseñanza (planificación)	Reflexionar en relación a la enseñanza (clase)	Reflexionar en relación a la evaluación
<input style="width: 80px; height: 25px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 80px; height: 25px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>	<input style="width: 80px; height: 25px; border: 1px solid black;" type="checkbox"/>

Anexo 6 Pauta de Acompañamiento Pedagógico

Estimada docente. A continuación, se presentan los momentos en los que se realizará acompañamiento pedagógico (preparación, ejecución y evaluación). Para esto es necesario saber sus apreciaciones al respecto, para cada una de las etapas y de esta manera puedan plantear respuestas a las interrogantes mencionadas.

Muchas gracias

Etapas	Preguntas orientadoras
Etapas Etapas 1: preparación del acompañamiento	<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="651 575 1383 835">1. ¿Para qué acompañar? _____ _____ _____ _____ _____<li data-bbox="651 869 1383 1163">2. ¿Qué aspectos se deberían abordar durante el acompañamiento? _____ _____ _____ _____ _____<li data-bbox="651 1197 1383 1457">3. ¿Cómo se debería abordar el acompañamiento? _____ _____ _____ _____ _____<li data-bbox="651 1491 1383 1818">4. Se debe difundir a la comunidad educativa (docentes, estudiantes, apoderados) sobre el sistema de acompañamiento _____ _____ _____ _____ _____

	<p>5. Quiénes acompañan y quienes son acompañados.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>6. Cuándo y cuantas veces sería un tiempo apropiada para el acompañamiento: (duración del proceso).</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Etapa 2: ejecución del acompañamiento</p>	<p>7. Inicio: ¿Se debe informar al curso del acompañamiento y presentarse la estrategia a implementar?</p> <p>SÍ: _____ NO _____ ¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>8. Desarrollo: ¿Qué debe hacer la persona que acompaña?</p> <p>registrar: _____ modelar: _____</p> <p>cambiar roles con profesor _____</p> <p>¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>9. Cierre: ¿Cómo debería ser el diálogo pedagógico con el profesor?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

	<hr/> <hr/> <hr/>
Etapa 3: Evaluación del acompañamiento	<p>Se reflexionará críticamente sobre el desempeño pedagógico en relación a preguntas claves:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Cómo te sentiste durante el transcurso de la clase? 2.- ¿Qué parte de la clase crees que te salió mejor y cuál consideras más débil? 3.- ¿Cómo puedes hacer que los aspectos considerados débiles puedan mejorar? ¿Qué necesitas para ello? <p>Una vez terminado el acompañamiento de las 4 clases se realizará:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sistematización de informes. 2. Análisis de los aprendizajes institucionales logrados. 3. Difusión de resultados y aprendizajes. 4. Acuerdos y compromisos colectivos para la continuidad

Anexo 7 Pauta de acompañamiento docente_educación párvularia 2018

1.- ANTECEDENTES			
1.1.ESTABLECIMIENTO			
1.2.NOMBRE ACOMPAÑANTE			
1.3.EDUCADORA DE PÁRVULO			
1.4.FECHA DE OBSERVACIÓN			
1.5.NIVEL			
1.6.NÚMERO DE APRENDIZAJE			
1.7.NÚCLEO DE APRENDIZAJE			
HORA INICIO		HORA TÉRMINO	
2.IMPLEMENTACION CURRICULAR EFECTIVA			
INDICADORES OBSERVABLES	¿ESTA PRESENTE EL INDICADOR?		
	SI	NO	NO OBSERVADO
2.1. La planificación se encuentra en la sala y disponible para el uso del docente			
2.2. El Panorama Semanal es coherente con la Cobertura Curricular y Programas Pedagógicos.			
2.4. La educadora posee los recursos planificados.			
3.- ESTRUCTURA DE LA CLASE			
INICIO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE	SI	NO	NO OBSERVADO
3.1. Posee la planificación al momento de la observación.			
3.2. Incluye preguntas que abordan conocimientos previos o contenidos revisados en clases anteriores.			
3.3. Fortalece la autoestima de los niños/as y su nivel de expectativas con respecto al aprendizaje utilizando estrategias motivadoras.			
3.4. Tanto el aprendizaje esperado como las actividades que se desarrollaran, se comunican en un lenguaje claro para la edad de los niños/as.			
3.5.Explica el sentido de las normas en un lenguaje acorde con el nivel de comprensión de los niños/as			
DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE			
3.6. Crea un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacio y recursos en función del aprendizaje, la interacción entre pares y adultos, y el monitoreo del trabajo.			

3.7. Los materiales que debe usar la educadora para el desarrollo de la clase se encuentran disponibles en la sala.			
3.8. Hace uso de los recursos tecnológicos o medios audiovisuales (Tics)			
3.9. Durante el desarrollo de la clase, la educadora formula preguntas para monitorear el logro de los aprendizajes trabajados.			
3.10. La educadora monitorea el desempeño de los niños/as y el desarrollo de su trabajo desplazándose por los puestos.			
3.11. La formulación de preguntas otorga oportunidades a todos los niños/as para responderlas.			
3.12. Si las repuestas de un niño/a son incorrectas, se usan como un recurso de aprendizaje en lugar de descartarse.			
3.13. El docente regula las conductas disruptivas de los estudiantes de acuerdo a las normas convenidas.			
3.14. Las actividades propuestas permiten el desarrollo de habilidades en los niños/as, utilizando una metodología variada, activa y participativa			
3.15. Se utiliza un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para los niños/as.			
CIERRE DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE			
3.16. Se realiza un cierre de la experiencia retomando aspectos del aprendizaje presentado y sistematizando los contenidos trabajados.			
3.17. Utiliza estrategias de evaluación para comprobar si el aprendizaje planificado fue logrado o no.			
3.18. Promueve la participación activa de los niños/as, favoreciendo la reflexión y meta cognitivo acerca de lo aprendido.			
4.- SINTESIS Y EVALUACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO			
1.- ¿El trabajo de la clase habrá logrado aprendizaje significativo en los estudiantes? ¿Cómo se consiguió?			
2.- ¿Cómo te sentiste durante el transcurso de la clase?			

<p>3.- ¿Qué parte de la clase crees que te salió mejor y cual consideras más débil?</p> <p>4.- ¿Cómo puedes hacer que los aspectos considerados débiles puedan mejorar? ¿Qué necesitas para ello?</p>
OTROS ASPECTOS:
5. COMPROMISOS DE MEJORA

Observaciones Generales:

.....

DOCENTE ACOMPAÑANTE

.....

DOCENTE ACOMPAÑADO

.....
UNIDAD TECNICO PEDAGÓGICA

Anexo 8 Pauta de acompañamiento docente_educación básica 2018

Curso:		Profesora:	
Sector:			
Nombre acompañante:			
Objetivo de la Observación:			
Fecha:		Hora Inicio:	Hora Término:

PRÁCTICA A OBSERVAR	CRITERIOS DE EVALUACION						OBSERVACIÓN
ESTRUCTURA DE LA CLASE	2	3	4	5	6	7	
1.-Aspectos Generales							
1.1.La clase está apoyada por la planificación							
1.2.La clase es estructurada en los momentos de inicio, desarrollo y cierre							
2.-En el Inicio de la clase							
2.1.Realiza una buena optimización del tiempo inicial.							
2.2.Se recuerdan normas de comportamiento, organización y explicación de las actividades para el desarrollo de la clase							
2.3. Comunica a los estudiantes el objetivo y las habilidades a lograr en la clase.							
2.4. Declara la estrategia de evaluación para el cierre de la clase.							
2.5. Realiza enlace con la clase anterior o activación de conocimientos previos.							
2.6. Utiliza estrategias motivadoras a los estudiantes según sus intereses o edades							
3.-En el Desarrollo de la clase							
3.1.Monitorea individualmente el logro de las habilidades de los estudiantes.							
3.2.Organiza adecuadamente el ambiente de la sala de manera coherente y flexible con las actividades de aprendizaje a realizar.							

3.3.Realiza monitoreo de la apropiación de la habilidad, realizando para ello una retroalimentación en forma oportuna							
3.4.Presenta situaciones que facilitan el logro de la habilidades y apropiadas para sus alumnos, as.							
3.5. aprovecha el error como aprendizaje, todos tienen oportunidad de participación							
3.6.Hace uso de los recursos disponibles para apoyar los aprendizajes: tecnológicos, material concreto, medios audiovisuales, etc., coherentes con la complejidad de los contenidos y las características de los estudiantes.(si el caso lo amerita)							
4.-En el Cierre de la clase							
4.1.La metodología y la didáctica utilizadas fueron motivadores y contribuyeron al logro de los aprendizajes							
4.2.Se realizó la evaluación del cierre de clase, declarada al inicio de la clase.							
4.3.Se realiza una síntesis de la clase							
4.4. Entrega y /o sugiere actividades de extensión al hogar o colegio de refuerzo que sean pertinentes a la clase consecutiva. (avanzados e iniciales)							

SINTESIS Y EVALUACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO

- 1.- ¿El trabajo de la clase habrá logrado aprendizaje significativo en los estudiantes?
¿Cómo se consiguió?

- 2.- ¿Cómo te sentiste durante el transcurso de la clase?

- 3.- ¿Qué parte de la clase crees que te salió mejor y cual consideras más débil?

- 4.- ¿Cómo puedes hacer que los aspectos considerados débiles puedan mejorar? ¿Qué necesitas para ello?

OTROS ASPECTOS:

COMPROMISOS DE MEJORA

Observaciones Generales:

.....
DOCENTE ACOMPAÑANTE

.....
DOCENTE ACOMPAÑADO

.....
UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA

