



UNIVERSIDAD  
CATOLICA DE  
TEMUCO

DIRECCION DE POSTGRADO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAGÍSTER EN GESTIÓN ESCOLAR

**“Diseño de un programa de acompañamiento al docente en la Escuela  
Virgen de Fátima de la Comuna de Vilcún”**

Tesis

Presentada para optar al grado de Magíster en Gestión Escolar

Autor:

Julia Alicia Huencho Urra

Temuco - 2012





UNIVERSIDAD  
CATOLICA DE  
TEMUCO

DIRECCION DE POSTGRADO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAGÍSTER EN GESTIÓN ESCOLAR

**“Diseño de un programa de acompañamiento al docente en la Escuela  
Virgen de Fátima de la Comuna de Vilcún”**

Tesis

Presentada para optar al grado de Magíster en Gestión Escolar

Autor:

Julia Alicia Huencho Urra

Tutora: Carolina Pilar Villagra Bravo

Temuco - 2012



## **Agradecimientos.**

A la Directora del Magister la Sra. María Elena Mellado, a todos los profesores y profesoras del Programa de Magister en Gestión Escolar.

A mi profesora guía, la Sra. Carolina Villagra por mostrarme las luces en este largo camino que recorrimos, por compartir su conocimiento, su tiempo y por su infinito apoyo.

A mis compañeras y compañeros, especialmente a mi amiga Roxana Gálvez y Sergio Ramírez por su apoyo.

A las profesoras y profesores de la Escuela Virgen de Fátima, por compartir sus experiencias y apoyarme en esta iniciativa.

## **Dedicatoria**

A mis padres, Alicia y Emilio, por su amor infinito, por apoyarme en todos mis sueños y proyectos, a mi hermano Fernando por su comprensión y amor.

A mis amigas; Mary, Kata, Gaby, Carmen Gloria, Inita, por aguantar mis silencios y ausencias por tanto tiempo.



## ÍNDICE GENERAL

<b>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>17</b>
1.1. Antecedentes generales del problema. ....	17
1.2. Formulación del problema. ....	19
1.3. Objetivos de la investigación. ....	20
1.4. Justificación de la investigación. ....	21
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>22</b>
2.1. Revisión Histórica de la identidad docente en Chile. ....	22
2.2. Políticas Educativas en Chile que fortalecen el Desarrollo Profesional Docente. ....	27
2.3. Políticas de Desarrollo Profesional Docente vinculado a la Evaluación Docente en Chile. ....	34
2.4. Concepto de Desarrollo Profesional Docente.....	41
2.5. Modelos de Desarrollo Profesional Docente. ....	47
2.6. Desarrollo Profesional Docente Centrado en escuelas argentinas. ....	55
2.7. La reflexión como base para el desarrollo profesional docente. ....	68
<b>CAPÍTULO III: DISEÑO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL</b> .....	<b>73</b>
3.1. Descripción del centro educativo.....	73
3.2. Modalidad de evaluación.....	74
3.2.1. Evaluación diagnóstica.....	74
3.2.2. Evaluación de seguimiento.....	75
3.3. Objetivo de evaluación. ....	76
3.4. Procedimientos.....	77
3.4.1. Identificación de necesidades de desarrollo profesional docente.....	77
3.4.2. Diseño de propuesta de desarrollo profesional docente.....	77
3.4.3. Implementación de la primera fase de la propuesta de desarrollo profesional docente. ....	78

3.4.4. Evaluación de seguimiento de la implementación de la primera fase de la propuesta de desarrollo profesional docente. ....	78
3.5. Técnicas e instrumentos. ....	78
3.5.1. Cuestionario. ....	78
3.5.2. Grupo focal. ....	79
3.5.3. Escala de apreciación. ....	80
3.6. Tipo de análisis. ....	80
3.6.1. Cuestionario. ....	80
3.6.2. Grupo focal. ....	81
3.6.3. Escala de apreciación. ....	81

**CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA. .... 82**

4.1. Análisis apartado A: antecedentes profesionales.....	82
4.2. Análisis apartado B: dominio y necesidades de DPD.....	83
4.3. Análisis apartado C: aspectos que influyen en la labor docente. ....	154

**CAPÍTULO V: PROPUESTA DE MEJORA ..... 161**

5.1. Justificación. ....	161
5.2. Objetivos de la propuesta de mejora. ....	166
5.3. Talleres de fortalecimiento de la reflexión pedagógica. ....	166

**CAPÍTULO VI: ANALISIS Y VALORIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE SEGUIMIENTO. .... 169**

6.1. Análisis de las respuestas obtenidas en el taller del grupo focal.....	169
6.2. Análisis de la escala de apreciación de los talleres de DPD. ....	172

**CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. .... 176**

7.1. Discusión sobre la implementación de la primera fase de la	
---	--

propuesta de mejora.....	176
7.2. Conclusiones. ....	184
7.3. Aprendizajes logrados.....	186

<b>Referencias Bibliográficas. ....</b>	<b>188</b>
---	------------

<b>Anexos. ....</b>	<b>191</b>
---------------------	------------

Anexo A: Cuestionario.....	191
----------------------------	-----

Anexo B: Talleres de la propuesta de mejoramiento.....	201
--	-----

Anexo C: Guión grupo focal. ....	213
----------------------------------	-----

Anexo D: Escala de apreciación.....	215
-------------------------------------	-----

## Índice de tablas y figuras.

### Tablas

Tabla 1: Valores mensuales asignados según resultado AVDI.....	39
--	----

Tabla 2: Programas efectivos de DPD. ....	46
---	----

Tabla 3: Características del desarrollo profesional docente centrado en la escuela. ....	64
---	----

Tabla 4: Resultados SIMCE de la escuela Virgen de Fátima, de la comuna de Vilcún. ....	74
---	----

### Figuras

Figura 1: Concepción del desarrollo profesional docente.....	59
--	----

Figura 2: Planificación de una estrategia de formación docente centrada en la escuela. ....	62
--	----

Figura 3: Conozco y comprendo los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseño. ....	84
---	----

Figura 4: Conozco diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de mi disciplina.....	85
---	----

Figura 5: Comprendo la relación de los contenidos que enseño con los de otras disciplinas. ....	86
Figura 6: Conozco la relación de los contenidos de las asignaturas que enseño con la realidad. ....	87
Figura 7: Domino los principios del marco curricular y los énfasis de las asignaturas que enseño.....	88
Figura 8: Conozco las características de desarrollo correspondientes a las edades de mis estudiantes. ....	89
Figura 9: Conozco las particularidades familiares y culturales de mis alumnos.....	90
Figura 10: Conozco las fortalezas y debilidades de mis estudiantes respecto de los contenidos que enseño. ....	91
Figura 11: Conozco las diferentes maneras de aprender de mis estudiantes..	92
Figura 12: Conozco variadas estrategias de enseñanza y actividades congruentes con la complejidad de los contenidos. ....	93
Figura 13: Conozco estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.....	94
Figura 14: Conozco y selecciono distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de mis alumnos .....	95
Figura 15: Conozco las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseño.....	96
Figura 16: Elaboro secuencias de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional. ....	97
Figura 17: Considero las necesidades e intereses educativos de mis alumnos.....	98
Figura 18: Realizo actividades de enseñanza que sean coherentes con el contenido y adecuadas al tiempo disponible. ....	99
Figura 19: Planifico actividades de enseñanza que consideren variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en las distintas asignaturas.....	100

Figura 20: Relaciono los criterios de evaluación que utilizo con los objetivos de aprendizaje.....	101
Figura 21: Las estrategias de evaluación son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados. ....	102
Figura 22: Conozco diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseño. ....	103
Figura 23: Utilizo estrategias de evaluación que ofrecen a mis estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido. ....	104
Figura 24: Establezco un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con mis alumnos. ....	105
Figura 25: Proporciono a todos mis alumnos oportunidades de participación. ....	106
Figura 26: Promuevo actitudes de compromiso y solidaridad entre mis alumnos. ....	107
Figura 27: Creo un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas.....	108
Figura 28: Presento situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para mis alumnos. ....	109
Figura 29: Trasmito una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.....	110
Figura 30: Favorezco el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje. ....	111
Figura 31: Promuevo un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.....	112
Figura 32: Establezco normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles por mis alumnos. ....	113
Figura 33: Promuevo normas de comportamiento que sean congruentes con las necesidades de la enseñanza y de una convivencia armónica.....	114
Figura 34: Utilizo estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia. ....	115

Figura 35: Genero respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia. ....	116
Figura 36: Utilizo estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.....	117
Figura 37: Estructuro el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje. ....	118
Figura 38: Utilizo recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilito que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna. ....	119
Figura 39: Comunico a mis estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.....	120
Figura 40: Explico a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.....	121
Figura 41: Estructuro las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de mis estudiantes.....	122
Figura 42: Desarrollo los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida.....	123
Figura 43: Implemento variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.....	124
Figura 44: Propongo actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a mis estudiantes y entrego tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos. ....	125
Figura 45: Desarrollo los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de mis estudiantes. ....	126
Figura 46: Desarrollo los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.	127
Figura 47: Desarrollo los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de mis estudiantes. ....	128
Figura 48: Utilizo un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para mis alumnos. ....	129
Figura 49: Utilizo el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.....	130
Figura 50: Organizo el tiempo de acuerdo con las necesidades de	

aprendizaje de mis estudiantes. ....	131
Figura 51: Incentivo a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de las distintas asignaturas. ....	132
Figura 52: Formulo preguntas y problemas desafiantes y concedo el tiempo necesario para resolverlos. ....	133
Figura 53: Utilizo estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia. ....	134
Figura 54: Oriento a mis estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores. ....	135
Figura 55: Promuevo la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente. ....	136
Figura 56: Utilizo estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.	137
Figura 57: Utilizo estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje. ....	138
Figura 58: Reformulo y adapto las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de mis estudiantes...	139
Figura 59: Evalué el grado en que mis alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados. ....	140
Figura 60: Analizo críticamente mi práctica de enseñanza y la reformulo, a partir de los resultados de aprendizaje de mis alumnos. ....	141
Figura 61: Identifico necesidades de aprendizaje y procuro satisfacerlas.....	142
Figura 62: Promuevo el diálogo con mis pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos. ....	143
Figura 63: Participo activamente en la comunidad de profesores ..... del establecimiento, colaborando con los proyectos de mis pares y con el proyecto educativo del establecimiento. ....	144
Figura 64: Detecto las fortalezas de mis estudiantes y procuro potenciarlas.	145
Figura 65: Identifico las necesidades de apoyo de mis alumnos derivadas de su desarrollo personal y académico.....	146

Figura 66: Propongo formas de abordar necesidades de apoyo académico y de desarrollo personal de mis estudiantes tanto en el aula como fuera de ella. ....	147
Figura 67: Informo a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso. ....	148
Figura 68: Informo periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.....	149
Figura 69: Contribuyo a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de mis alumnos.....	150
Figura 70: Conozco las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum, la gestión educativa y la profesión docente.....	151
Figura 71: Conozco las políticas y metas del establecimiento, así como sus normas de funcionamiento y convivencia. ....	152
Figura 72: Analizo críticamente la realidad de mi establecimiento a la luz de políticas vigentes del sistema educativo. ....	153
Figura 73: Siento el apoyo del equipo directivo con respecto a didácticas, planificación, evaluación, otros.....	154
Figura 74: Me involucro en proyectos o programas que se implementan en mi establecimiento.....	155
Figura 75: Tengo una buena comunicación con mis pares y directivos del establecimiento.....	155
Figura 76: Utilizo los recursos que están presentes en el establecimiento para desarrollar mis clases. (Sala de computación, biblioteca CRA, otros) ..	156
Figura 77: Considero que tener alumnos repitentes en un curso, provoca dificultades al momento de desarrollar mi clase o en la evaluación. ....	156
Figura 78: El desinterés o la falta de motivación de mis alumnos es un problema al momento de desarrollar la clase o una evaluación.....	157
Figura 79: Considero que la inasistencia de algunos estudiantes genera retraso en su proceso de aprendizaje y una dificultada en mi labor docente.....	158
Figura 80: Existen problemas de disciplina dentro del aula que afectan mi labor docente.....	158

Figura 81: Considero que la lengua materna de algunos estudiantes (mapuzungun) es una dificultad en el proceso de enseñanza. ...	159
Figura 82: Siento el apoyo de las familias en el proceso de aprendizaje de mis estudiantes. ....	159
Figura 83: Considero que este taller ha sido una instancia de reflexión pedagógica. ....	172
Figura 84: El análisis y la reflexión realizada durante el taller es un aporte para su formación profesional. ....	173
Figura 85: Considero que la discusión entre pares, es un aporte para ir fortaleciendo el quehacer pedagógico dentro del centro escolar. ....	173
Figura 86: Después de realizar el taller, cree que su práctica posee debilidades que debe mejorar. ....	174
Figura 87: Considera que los temas tratados durante el taller, fueron realizados en profundidad. ....	175
Figura 88: Taller sobre el análisis de filmación de clases. ....	179
Figura 89: Taller sobre el análisis del quehacer educativo. ....	180
Figura 90: Taller análisis de las planificaciones diarias. ....	181

## **CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Antecedentes generales del problema.**

En los últimos años, la educación en Chile ha sufrido uno de los hitos más relevantes con la promulgación, en el año 2007, de la Ley General de Educación (LGE) que afectó el funcionamiento y estructura del sistema educacional. Con la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad, conformado por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad y la Superintendencia. Dichos organismos tienen una función determinada, el Ministerio de Educación, estará a cargo de las políticas educativas, propondrá el currículum, estándares de aprendizaje y administrará diversos registros de información, el Consejo Nacional de Educación, aprobará bases curriculares y establecerá los estándares de educación, la Agencia de Calidad, evaluará la calidad de la enseñanza entregada en los establecimientos, incluyendo desempeño de docentes y directivos, la Superintendencia se encargará de fiscalizar los recursos entregados a los establecimientos, además de resolver reclamos. Con la creación de estos organismos, y la subvención escolar preferencial y la descentralización se busca un desarrollo educacional, mediante la buena gestión de los establecimientos para mejorar los aprendizajes y rendimientos de los estudiantes. Esta gestión directiva se expresa en el desarrollo de acciones asociadas a las áreas del modelo de calidad de la Gestión Escolar: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de la Convivencia y la Gestión de los Recursos.

Estos cambios, se complementan con la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) promulgada el año 2008, que busca que los sostenedores aseguren condiciones de calidad y equidad entre sus estudiantes. Entregando más recursos económicos a las escuelas y liceos para implementar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) destinado a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este PME es un instrumento de planificación estratégica que le permite al establecimiento educacional organizar de manera sistémica e integrada

los objetivos, metas y acciones para el mejoramiento de los procesos y resultados educativos, lo que implica intencionar en las escuelas y liceos la instalación de un ciclo de mejora continuo. He aquí la importancia y la responsabilidad que tienen los docentes directivos, de detectar las necesidades que presenta el centro educacional y con esto, gestionar los recursos económicos y humanos, para obtener los resultados esperados. Otra de las aristas de los procesos de mejoramiento de la calidad del sistema educativo, son los docentes en ejercicio y su constante perfeccionamiento a cargo del Ministerio de Educación, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) de universidades, institutos profesionales, a través de diferentes programas implementados como; el Programa de Becas en el Exterior (PBE), pasantías dentro del país, pos-títulos, todo esto busca que los docentes actualicen competencias generales y específicas de su quehacer profesional. Pero una realidad latente en los establecimientos es el aislamiento de los profesores, al no compartir sus experiencias pedagógicas, al no formar parte de una comunidad de aprendizaje dentro del centro escolar. Desde esta perspectiva (Fullan y Hargreaves, 1992 citado en Nordenflycht 1998), quienes analizan el aislamiento de los docentes, manifiestan que “la competencia no reconocida y de la incompetencia ignorada”, lo que, sin duda plantea problemas éticos serios al no posibilitar ni el reconocimiento ni la enmienda de tales prácticas. Es por esto, que toma más fuerza la gestión directiva y de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), para realizar un trabajo colaborativo, de reflexión dentro de la unidad educativa y que el desarrollo docente se inicie y se fomente en la escuela.

Desde el año 2007 en nuestro país la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en conjunto con el CPEIP del Ministerio de Educación han diseñado un programa de formación de mentores y prácticas de mentores con docentes principiantes, estas experiencias se han realizado en la Universidad Católica de Temuco y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Este programa de inducción para profesores en sus primeros años de ejercicio docente, busca que el profesor principiante sea

apoyado por un mentor, que se realice la planificación conjunta de clases, la observación y análisis de clases, retroalimentación y reflexión del actuar pedagógico. Con el propósito de contribuir con su desempeño y que permanezca en la docencia. Pero ¿Qué ocurre con los docentes en ejercicio? ¿Quién apoya su labor docente?

## **1.2. Formulación del problema.**

El desarrollo profesional docente situado en el establecimiento hoy en día cobra una gran relevancia pues los docentes tienen más responsabilidades académicas acarreadas por nuevas reformas educativas, cambios sociales y familiares de la comunidad educativa. Sin embargo, para lograr esto se debe extraer a los docentes del aislamiento de su quehacer pedagógico. Al respecto, Huberman (1993, citado en Nordenflycht 1998) se refiere al profesor como “artesano independiente”, lo que evoca la imagen de quien prepara, desarrolla y entrega su obra, de manera solitaria, trazada con su sello personal y muy particular.

Esta forma de trabajar de los docentes no permite generar comunidades de aprendizajes, es por esto que el desarrollo profesional docente podría situarse en la realidad del establecimiento, para darle mayor significancia. Ante esto, Imbernón (1998), plantea cinco modelos de formación permanente en el establecimiento, que inciden en el actuar pedagógico, donde el docente identifica su necesidad de aprender y de trabajar con sus pares, para crear nuevo conocimiento y enfrentar la realidad del centro educativo. Además, de Hawley y Valli (1998, citado en Marcelo 2009), que señalan 9 principios que orientan la práctica de desarrollo profesional para que sean eficientes dentro del establecimiento.

Es por lo tanto, que el desarrollo profesional docente es aprendizaje sobre los variados aspectos que conforman la materia de trabajo de los profesores y

acción consecuente en las aulas y la escuela. Es un proceso que toma la forma de una espiral dialéctica. Aprender y transformar la propia práctica de capacidad para enfrentar los nuevos retos, para descubrir los que van surgiendo y sobre los que hay que aprender otra vez. (Martínez, 2009 citado en Vélaz de Medrano y Vaillant, 2011)

Desde esta perspectiva, este trabajo de investigación se enfocará en los docentes en ejercicio, en sus necesidades, problemáticas, expectativas y en cómo lograr que se desarrollen profesionalmente con la ayuda de la dirección y pares del establecimiento, por lo tanto: en el inicio del programa (primera fase) se buscará promover espacios de reflexión, de colaboración, de acompañamiento entre profesores, para lograr el desarrollo profesional docente dentro del establecimiento, de modo de construir una comunidad de aprendizaje.

Con relación a lo planteado surge la siguiente pregunta de investigación:

***¿Cómo diseñar un programa de acompañamiento al docente en la Escuela Virgen de Fátima de la Comuna de Vilcún?***

### **1.3. Objetivos de la investigación.**

Los objetivos para este trabajo son los siguientes:

#### **Objetivo General:**

Diseñar un programa de desarrollo profesional para los docentes de aula de la Escuela Virgen de Fátima de la Comuna de Vilcún.

#### **Objetivos Específicos:**

- a.- Determinar con los profesores de la Escuela Virgen de Fátima las características del programa de desarrollo profesional docente.
- b.- Implementar una primera fase del programa de desarrollo profesional docente de la Escuela Virgen de Fátima.
- c.- Evaluar la primera fase de implementación del programa de desarrollo profesional docente del establecimiento.

#### **1.4. Justificación de la investigación.**

La pregunta orientadora y los objetivos de investigación responden a la necesidad de creación de un programa de acompañamiento docente que buscará el desarrollo profesional situado en la escuela, es así, que el “desarrollo profesional docente es un proceso de aprendizaje que resulta de la interacción significativa con el contexto (espacio y tiempo) y que eventualmente conduce a cambios en la práctica profesional de los docentes (acciones) y en su pensamiento sobre esa práctica” (Kelchtermans, 2004 citado en Marcelo 2009), es por esto, que se buscará que los docentes diseñen su propio aprendizaje, analicen, evalúen y exista un seguimiento de su desarrollo profesional, porque éste debe ser continuo y evolutivo, con el apoyo de los pares y la dirección del establecimiento. Todo esto para que los alumnos logren un mejor aprendizaje y que los docentes se sientan preparados y apoyados en su quehacer pedagógico.

Como menciona, Vezub (2010), el desarrollo profesional docente situado en la escuela implica innovación, apropiarse de nuevas ideas, formas de pensar y de hacer; que a su vez entran en interacción con los esquemas de pensamiento y acción profesional que los docentes poseen. Cuando los procesos de innovación son entendidos como propuestas de desarrollo cultural y organizativo de los centros escolares, el perfeccionamiento de los profesores deja de ser un instrumento al servicio de una mejora y es considerado en sí mismo como una mejora.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Revisión Histórica de la identidad docente en Chile.**

La docencia a lo largo de los años ha debido replantear su identidad producto de cambios sociales, valóricos, políticos y administrativos, que entregan pautas de lo que se debe enseñar y aprender, modificándose algunos paradigmas educacionales, esto se debe a que la sociedad ha ido evolucionando en lo económico y tecnológico lo que se ve reflejado en el acceso a nuevas redes tecnológicas, permitiendo que el saber o los conocimientos estén más a la mano, se tiene acceso a mucha información, por lo tanto, el docente debe seleccionar y saber utilizar dicha información. Brunner (2003 citado en Núñez, 2004) menciona que estamos entrando a un ciclo histórico en educación organizado en torno a las tecnologías de información y comunicación, la globalización y la sociedad del conocimiento.

Otro factor que incide en la identidad docente, es la transformación de las familias y que afecta a la institución educativa y su propia función social. Hoy en día las familias y la escuela están perdiendo la capacidad para transmitir valores y pautas culturales, y esto no ha sido cubierto por agentes sociales de la cultura como son; la televisión, radio, internet ya que no fueron creados para servir como agentes encargados de la formación moral y cultural de las personas (Marcelo y Vaillant, 2009). Por lo tanto, la escuela ha asumido funciones de socialización, de cuidado y atención, que antes correspondían a la familia (Senge, 2000 citado en Marcelo y Vaillant, 2009).

Por lo tanto, la construcción social del concepto de maestro y profesor se forja a través de sucesivas transformaciones sociales, en un comienzo la docencia era vista como algo vocacional, casi algo misionero que implicaba entrega y sacrificio (Pérez, 1995). Esto se debe, a que los países de cultura cristiana y en la

etapa de fundación de la escuela, los primeros educadores fueron religiosos. Es así, que esto se prolonga desde la época colonial hasta la formación del sistema público de la educación en Chile.

En esta época, el “buen maestro” era el “verdadero maestro” que se entregaba a su oficio, demostraba lealtad y recibía una satisfacción personal al servir sin trepidar en el costo. En esta edad, los maestros eran prácticamente aficionados: todo lo que se les pedía era que aplicaran las directrices provenientes de sus superiores con más experiencias (Hargreaves, 1999 citado en Ávalos, 2000).

La docencia como apostolado ha sobrevivido hasta el presente y no ha sido ahogada aunque sí debilitada, por lo que en Chile se ha denominado el Estado Docente, por la notable masificación de la oferta pública de escolaridad (Núñez, 2004). Muchas escuelas de Iglesia han debido enmarcarse en los parámetros institucionales y curriculares de la educación pública y han recurrido a la colaboración de maestros y maestras laicas.

En los años 60 y bajo la influencia de la perspectiva racionalista, se visualiza al maestro como un técnico eficaz y que debe lograr objetivos de instrucción a partir de una serie de medios y recursos (Marcelo y Vaillant, 2009). Esto ocurre en la etapa de la masificación de los sistemas educacionales, donde la formación sistemática y especializada de los docentes, contribuyó con creciente fuerza a darles identidad, más tarde aparecieron los sindicatos u otras organizaciones de docentes como proponentes de la identidad colectiva. Pero, surgen dos demandas, la exigencia de calidad y especificidad y la otra, la necesidad creciente y urgente de multiplicar aulas. En consecuencia, un dilema entre calidad y cantidad. La solución fue la definición del rol docente como de carácter técnico; es decir, un rol de ejecución o de aplicación, cuyas competencias fueran fácilmente logrables (Torres, 1995 citado en Núñez, 2004).

En Chile, al maestro como técnico eficaz, se le suma el enfoque de la docencia como un trabajador asalariado, que tendía asimilar el ejercicio de la enseñanza con los rasgos comunes a todos los trabajadores de nuestra sociedad. Los profesores presionaron por sus derechos laborales, en alianza con los sectores de obreros, desarrollaron prácticas tempranas de sindicalismo y acuñaron la identidad de trabajador de la educación. A pesar de estar constantemente enfrentados con el Estado en torno a las remuneraciones y condiciones de empleo, los sindicatos magisteriales defendían el llamado “estado docente”, en sus rasgos de centralismo, uniformidad y formalismo administrativo (Núñez, 1986 citado en Núñez, 2004).

Es así, que en 1974, se creó por ley el Colegio de Profesores y ordenó la afiliación obligatoria de todos los docentes del sistema escolar a dicha entidad, esta medida estaba destinada a sustraer simbólicamente a los docentes de la convocatoria del sindicalismo. Otra medida fue la concentración de toda la formación inicial de docentes en instituciones universitarias, desde 1974. Sin embargo, el carácter que asumió la formación superior de profesionales, en el contexto de universidades intervenidas y vigiladas por el gobierno militar, no permitió hacer efectiva una formación para una identidad y un desempeño auténticamente profesional (Núñez, 2002 citado en Núñez, 2004). La otra medida fue la liquidación de la condición funcionaria de los docentes al traspasarlos de la dependencia del Ministerio de Educación a la contratación con las municipalidades, en calidad contractual de trabajadores sujetos a la legislación laboral común. Las consecuencias subjetivas y prácticas de esta política contribuyen a que desde mediados de los años 80, haya renacido el sindicalismo docente y se haya intentado sin mucho éxito reponer la identidad de trabajador de la educación (Núñez, 2004).

En los años 90 surgen el concepto de profesional de la educación y el docente es visto como un intelectual reflexivo que puede colaborar en la transformación de los procesos educativos. Aunque los docentes suelen situarse

en un rol de facilitador del aprendizaje o con la vocación de enseñar, estas dimensiones vocacional, técnica o práctica van a influir en los docentes dependiendo de la fase del ciclo que atraviesan en su desarrollo profesional docente (Marcelo y Vaillant, 2009).

Además, la política pública chilena ha propuesto la profesionalización de los docentes, como componente decisivo de la reforma educacional en curso. Un conjunto de iniciativas estatales en la regulación jurídica del trabajo docente, sus remuneraciones, la formación inicial y el desarrollo profesional continuo, logra avances importantes en este sentido (Núñez, 2004). Todo esto sobre la base de un creciente esfuerzo público de mejoramiento de la condición docente y de su formación, en sucesivos y solemnes acuerdos “protocolos de acuerdo”, en los años 2000 y 2003, la organización gremial de los educadores y el gobierno chileno han sostenido y reafirmado su común compromiso con el “fortalecimiento de la profesión docente” como premisa de la reforma educacional.

El Ministerio de Educación, a lo largo de los años ha buscado contribuir y fortalecer la docencia y ha promovido la construcción de profesionalismo a través de la elaboración del Marco para la Buena Enseñanza, que es un conjunto de criterios e indicadores de los saberes y competencias profesionales que deben poseer los docentes. Este marco abre la discusión para mejorar las prácticas de enseñanza en los establecimientos y que permita un mejor desarrollo profesional de los docentes (MINEDUC, 2008).

Debemos considerar, que las demandas ya no son simplemente el logro de los aprendizajes tradicionales de la escuela, sino manejar propuestas curriculares hasta cierto punto ambiguas y con esquemas conceptuales muy diferentes a lo anterior, y estimular el desarrollo de habilidades cognitivas de muy distinto orden a lo que estaban acostumbrados. No hay muchos modelos y no basta la ayuda del colega para rediseñar las tareas de aprendizaje (Ávalos, 2000). Hoy en día, los docentes deben ser capaces de observar su realidad, contextualizar su

enseñanza, planificar, reflexionar, evaluar y diseñar sus prácticas docentes trabajando cooperativamente con sus colegas, en una comunidad de aprendizaje. Pero, el desarrollo profesional docente debe ser continuo y centrado en el establecimiento, aunque debe comenzar en la formación inicial de los docentes.

Marcelo (2009), manifiesta que se debe recordar que los saberes de la formación inicial docente, tienen fecha de caducidad, ya que la sociedad y las políticas de gobierno en relación a la educación están en continuo cambio, por lo tanto los establecimientos deben ser espacios no solo donde se enseñe sino en que los docentes aprendan y donde se debe resaltar el desarrollo profesional docente. Ante esto, Imbernón (1998) plantea que la formación permanente del profesorado es aquel proceso que colabora en la adquisición, mejoría y optimización de los conocimientos referidos a los contenidos científicos, aspectos metodológicos, estrategias y actitudes de quienes imparten la docencia.

En ese mismo sentido, los docentes están en continuo perfeccionamiento, a través de cursos, seminarios, post-títulos, pero se ha visto una baja incidencia en la práctica docente, ya que estos cursos son dictados de manera puntual, esporádicos, descontextualizados que no logran modificar las prácticas docentes ya que sus destinatarios no llegan a incorporar en su repertorio pedagógico nuevas estrategias o comportamientos. Ante esto Marcelo (1994), señala algunas ventajas y desventajas de este tipo de cursos. Dentro de las ventajas menciona que los docentes pueden aumentar sus conocimientos y destrezas, permiten acumular puntaje para un reconocimiento remunerado, entrega una oportunidad para reflexionar sobre la práctica docente, sobre las desventajas de estos cursos, plantea que pueden ser demasiados teóricos, pueden no reflejar las necesidades del docente o de la escuela, entre otros.

## **2.2. Políticas Educativas en Chile que fortalecen el Desarrollo Profesional Docente.**

La construcción de la identidad profesional se inicia en las etapas previas como estudiante, continúa con su formación inicial y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Es por esto, que el desarrollo profesional docente constituye un objeto fundamental para cualquier reforma, tanto en la formación inicial como en los docentes en ejercicio. Es así, que la Oficina Regional de la UNESCO (2000), pone sobre la mesa de discusión temas relacionados con el desarrollo profesional de los docentes en el marco de la consideración prospectiva y señala, que las sociedades han ido convirtiendo a los docentes cada vez más en el sujeto responsable de los resultados del sistema educativo y que, al asignarle esta responsabilidad envolvente, lo ven en mayor grado como un tema problemático (Ávalos, 2000).

Por lo tanto, se sabe que la formación inicial como la formación permanente en los docentes tiene una clara repercusión en el desempeño de sus alumnos. Si el docente ha tenido una formación adecuada, tiene más probabilidades de tener un buen rendimiento para el manejo y apropiación del currículo, así como para la planificación e implementación de procesos de enseñanza que potencian la construcción de aprendizajes pertinentes y relevantes (Román, 2006). Además, de la formulación e implementación de políticas realmente sistemáticas de desarrollo docente. Son ellas las que permitirán superar la disgregación y desarticulación de las acciones que ocurren en muchos países y que resienten la calidad del trabajo docente (Ávalos, 2000).

Durante los 80 y 90, la mayoría de los países latinoamericanos impulsaron reformas educativas que se caracterizaron por cambios institucionales, por la adopción de sistemas de medición de calidad y evaluación de resultados de aprendizaje, por la revisión de contenidos curriculares, por los intentos de mejorar las capacidades de gestión y ofrecer incentivos a los maestros, por la aplicación

de estrategias para mejorar la equidad, calidad de la enseñanza y el rendimiento interno del sistema educativo. Sin embargo, los esfuerzos realizados no sirvieron para garantizar un desarrollo educativo sostenido en los países de la región. En la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar. Persisten las desigualdades respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento sigue siendo bajo (Vaillant, 2009) además, de la falta de continuidad en las políticas docentes, es importante mencionar que existe escasa articulación entre carrera docente, desarrollo profesional y evaluación docente.

En ese mismo sentido, la formación continua de la década de los 80 y de los 90 provocó duras críticas en América Latina. En muchos países se recurrió al perfeccionamiento como una forma de compensar las insuficiencias de la formación inicial de los maestros y profesores, con esto se buscó mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los profesores (Vaillant, 2007), sin embargo, surgieron algunos problemas producto del perfeccionamiento, como es la masividad, además que los docentes no logran romper su aislamiento, ni logra ayudarlos verdaderamente a cambiar prácticas docentes porque se realizan fuera del aula o sin referencia a los contextos reales de la enseñanza. Además, de que existe una actitud de cuestionamiento de profesores y profesoras respecto a los expertos que conducen los cursos o seminarios. Esto se debe a que los cursos y talleres se impartían por expertos fuera de los lugares de trabajo del maestro y los afectaba como a individuos; estos, a su vez, al volver a sus lugares de trabajo no podían integrar los nuevos conocimientos a su práctica, al faltar allí la comprensión y apoyo para sus esfuerzos (Hargreaves, 1999 citado en Ávalos, 2000).

Durante los años 90, en América Latina, surgen experiencias de encuentro entre profesores que tienen como objetivo examinar sus prácticas, tomar notas de nuevas tendencias y sobre todo ayudarse mutuamente a manejar las nuevas situaciones. Estas experiencias que aparecen en muchas partes de América

Latina y otros países en desarrollo (Vera, 1990 citado en Ávalos, 2000), les ofrecen un nuevo sustento a los profesores y permiten a los maestros reconocer el poder de sus compañeros como vehículos de perfeccionamiento. Pero son experiencias que surgen casi totalmente aisladas de las instituciones de formación de maestros, aún cuando sean algunos de los formadores que enseñan en ellas los que hayan facilitado su creación.

En Chile, una iniciativa en el campo de la formación en servicio se basa en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros. Es el caso de las pasantías nacionales e internacionales que desarrolló Chile para sus docentes (Ávalos, 2006 citado en Vaillant, 2007), o los Grupos de Profesionales de Trabajo en Chile, que se difundieron entre profesores de Enseñanza Media durante los años 90 y que lograron movilizar activamente a profesores secundarios pero que finalmente no se instalaron como programa en el Ministerio de Educación (Vaillant, 2007). Lamentablemente el problema con muchas de estas iniciativas es que suelen ser apoyadas inicialmente por el Ministerio de Educación, pero dejadas de lado al surgir otras necesidades o programas que se consideran de más urgencia.

En el informe de la UNESCO (2003), se menciona que el Ministerio de Educación chileno a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), ha promovido la formación continua docente, a través de perfeccionamientos por especialidades, junto con otras instancias de desarrollo profesional, como son:

**a) Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica y Media (MECE):** En el contexto de los programas de Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad de la Educación, conocidos como MECE Básica y Mece Media, ofrecieron una oportunidad para que los maestros pudieran conocerse, conversar sobre sus experiencias profesionales, informarse y aprender; para reflexionar, proponer e implementar acciones que mejoren su trabajo profesional

en el aula y la escuela, todo esto se insertaba dentro de las acciones de formación continua del profesorado (Ávalos, 1999).

Dentro del programa MECE se buscó mejorar la educación rural es por esto, que en el año 1992, surgen los microcentros rurales y que aún siguen en funcionamiento, con el objetivo general de mejorar las oportunidades educativas de los niños mediante acciones que se dirigieran especialmente a los profesores, buscando mejorar la prácticas pedagógicas en el aula, estimular la innovación y mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes rurales. El MECE rural asumió los problemas centrales de la escuela multigrado, que son; la dificultad que tienen los maestros para adecuar los programas oficiales al mundo rural y, por otra, el hecho que estos programas deben enseñar en situaciones escolares donde los niños están en distintos niveles de desarrollo y aprendizaje (Ávalos, 1999). Por lo tanto, se estableció un sistema de trabajo cooperativo de profesores de varias escuelas circundantes, para estudiar como implementar las estrategias que se les había propuesto, respondiendo así a los conceptos de desarrollo profesional ligados a la situación escolar (Ávalos, 1999).

Como plantea, Ávalos (1999), otra iniciativa que surge del MECE pero Media, son los grupos de profesionales de trabajo (GPT), donde los diseñadores acentuaron como focos de atención la persona del profesor y profesora, su calidad de miembro de un grupo social y, en ese contexto, su desarrollo como profesional. Es así, que el concepto de desarrollo personal tendría que orientarse a fortalecer la autoestima de los profesores y hacer posible el adueñarse de los procesos de cambio; ambos elementos reconocidos como importantes en la literatura relativa a temas de desarrollo profesional. El concepto de desarrollo social fue determinante en que se adoptara una estrategia de trabajo grupal, colaborativo, que permitiera reunir a profesores de distintas especialidades en un liceo a conversar, a apoyarse mutuamente, a aprender colaborando y a quebrar las separaciones disciplinarias que los caracterizaban. El desarrollo profesional constituirá la meta del trabajo involucrando nuevo aprendizaje para los profesores, reelaboración de sus estilos

usuales de trabajo, proyectos innovadores relacionados con su docencia en particular o con el liceo en general (Hargreaves y Fullan, 1992 citado en Ávalos, 1999).

Con referencia a lo anterior, para la concretización de los GPT en los centros educativos, sería necesario contar con personas que facilitaran el proceso y con materiales que estimularan los procesos de reflexión y cambios requeridos. En un principio los facilitadores de los GPT fueron los supervisores de Educación Media, que cumplieron dicha función entre uno a dos años, luego; ese papel fue asumido por docentes del establecimiento o el Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógico de cada liceo. Dentro de los materiales usados por los GPT se puede mencionar el Manual I; mejorando el aprendizaje de nuestros alumnos, que dirigía la atención de los profesores hacia la experiencia de aprender, de reflexionar analíticamente sobre datos presentados en investigaciones o artículos profesionales. El Manual II; elaboración curricular y evaluación. Que dirige su atención a los procesos de aula y ofrece actividades que permitan a los profesores y profesoras examinar las estructuras usuales de interacción en el aula, como se diseña el currículo para ser enseñado y conocer formas de evaluación alternativas a las usualmente practicadas por los docentes. El tercer grupo de materiales que empezó a usarse hacia el segundo año de operación de los GPT son los módulos didácticos, que buscaban promover el nivel de conocimiento y habilidad para enseñar los contenidos específicos de su especialidad. También se confeccionaron 4 videos relacionados con temas docentes que fueron usados en contexto de las reuniones de GPT, y que permitía la reflexión analítica de las prácticas docentes. El último grupo de textos son las Páginas Didácticas que son diseñadas por los propios profesores, donde comunican experiencias de su práctica pedagógica y plantean preguntas para que otros las respondan (Ávalos, 1999).

Como resultados de los tres años de funcionamiento del MECE Media, hay mejoramiento en el rendimientos general de los alumnos y alumnas, menores

tasas de repitencia y menores tasas de deserción; aunque los logros son mejores en los establecimientos privados (con subvención estatal) que en los públicos (municipales) adonde llega en general la población más pobre y vulnerable (CIDE, 1999 citado en Ávalos, 1999). Por lo tanto, el programa en su totalidad tiene un efecto que es variable (según el tipo de liceo), pero altamente significativo, ya que los efectos de los GPT debe ser considerado en relación a sus objetivos específicos; constituir un espacio legítimo para que los profesores se desarrollen como personas y como grupo social en torno a actividades para su crecimiento profesional.

Ávalos (1999), señala que los GPT influyeron en los docentes en su:

1. Desarrollo personal: entregándole un espacio de trabajo profesional, donde pudieran sentirse bien, aumentar la confianza en sí mismo y la capacidad de reconocer ante otros sus fortalezas y sus limitaciones como persona y profesional.
2. Desarrollo social: muy ligado al desarrollo personal está el desarrollo de la capacidad de colaborar con otros en el ejercicio de las tareas docentes. La formación de grupos de trabajo profesional ha ofrecido la estructura necesaria para este crecimiento.
3. Desarrollo profesional: la mayoría de los profesores que participaron en los GPT reconocían un efecto en tres áreas: renovado compromiso con la enseñanza, aumento en conocimientos y aumento del gusto por hacer clases. Otros beneficios que se señalan: son las oportunidades para conocer algo nuevo, redescubrir temas olvidados, introducir experiencias en el aula y compartir sus resultados con colegas, reexaminar percepciones sobre los alumnos y alumnas y reaccionar en forma analítico-crítica.

Ávalos (1999), plantea que lo central de las experiencias de los microcentros rurales y del GPT es la colaboración para el aprendizaje docente, sin embargo, una gran dificultad, son los tiempos, los contextos institucionales y las presiones conflictivas.

**b) Las Pasantías Nacionales:** que comienzan a desarrollarse el año 2001, con el objetivo de aprovechar el saber, las prácticas y vivencias de los docentes. Este programa apunta a promover intercambios de experiencias pedagógicas o de gestión escolar para equipos de maestros de distintos centros escolares. Es decir, se facilita otra instancia de aprendizaje entre pares, cuyo foco radica en observar las experiencias educativas de otros docentes y reflexionar sobre los resultados y posibilidades que ellas abren.

**c) Talleres comunales:** comienzan en el año 2000, la estrategia utilizada consiste en formar grupos de trabajo entre docentes, dirigidos por un maestro de aula destacado de la comuna, al que se llama profesor guía, y que recibe una capacitación específica para estos efectos. Los profesores comparten sus experiencias de enseñanza-aprendizaje, en torno a un sector disciplinario, revisan sus prácticas, intercambian estrategias y materiales usados y actualizan sus conocimientos. El taller se orienta en torno a un texto maestro que sirve para orientar el trabajo del grupo. Los docentes manifiestan que, a diferencia de otras formas de perfeccionamiento, en este caso se trabaja en directa relación con los problemas reales del aula y contando con el aporte de sus pares, enriquecido por la mediación de los profesores – guías, cuya capacidad y experiencia pedagógica es reconocida por los participantes.

Todos estos programas, son de gran utilidad para fomentar el desarrollo profesional docente, pero muchas de ellas, no entregan el resultado esperado porque nacen como propuesta desde el exterior de la escuela, por lo tanto, muchas veces los docentes la aprecian como algo impuesto, de ahí la necesidad de extraer los buenos resultados de algunos programas y aprender de los

problemas que surgieron de otros, para crear un sistema de desarrollo profesional docente que nazca y se desarrolle en el establecimiento educacional. Como explica, Vaillant (2005, citado en Vaillant, 2007) algunas tendencias muestran que el mejor modelo de formación continua es el que se realiza en la propia escuela, a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar.

### **2.3. Políticas de Desarrollo Profesional Docente vinculado a la Evaluación Docente en Chile.**

La evaluación docente ha ido evolucionando, hoy en día, en muchos países de Latinoamérica se han introducido cambios que se relacionan con la certificación periódica de profesores y profesoras, pruebas de competencias, evaluación de desempeño, programas de formación que exigen procesos de supervisión y evaluación de los profesores en su primer año de trabajo (Marcelo y Vaillant, 2009). El interés por la calidad de dichos dispositivos ha crecido enormemente, porque permiten monitorear y fortalecer el desarrollo profesional docente.

En América Latina la evaluación docente es vista con cierto cuestionamiento, ante esto, Navarro (2003), señala que prevalece un sentido general de insatisfacción en cuanto a la capacidad que los sistemas educativos han tenido para utilizar resultados de estas evaluaciones de manera efectiva, por un lado, orientar políticas y reformas nacionales, pero, muy especialmente, para llegar a la escuela y el aula en forma constructiva y práctica. Esto se puede deber a que la evaluación docente se ha visto como algo punitivo, donde el docente es catalogado, según un puntaje obtenido, y así, la evaluación pierde su esencia, que es el aprendizaje y la mejora de las prácticas docentes.

En Chile, el Ministerio de Educación ha generado un conjunto de programas orientados a la evaluación de la calidad docente, y a vincular los nuevos incentivos que se otorgan a las remuneraciones docentes a variables relacionadas con su desempeño. En este contexto, coexisten algunos programas:

**A) Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED):** creado en 1995, este programa selecciona establecimientos con mejor desempeño en cada región. Su objetivo es estimular y premiar las acciones que permitan mejorar la calidad de la educación impartida por los establecimientos municipales y particulares subvencionados. Entrega un beneficio económico denominado “Subvención por desempeño de Excelencia”. Por tratarse de un incentivo colectivo a nivel de escuela, genera comportamientos de colaboración y búsqueda de objetivos comunes.

**B) Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (Docente Más),** nace en el año 2003 a partir de un acuerdo entre el Colegio de Profesores, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Ministerio de Educación. Es una evaluación de carácter obligatorio para los profesores municipales y voluntaria para los docentes de establecimientos particulares subvencionados, que se someten a este proceso cada 4 años. Los cuales obtienen un nivel de desempeño, aunque es una evaluación y se orienta al mejoramiento de la labor pedagógica con el fin de contribuir a mejorar los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes.

La implementación está a cargo del CPEIP que coordinan técnicamente el proceso de evaluación docente, a través de su área de acreditación y evaluación docente. Cada año, esta área trabaja en conjunto con la entidad asesora (Equipo Docente Más), que tienen las siguientes responsabilidades, tales como; definir las modalidades, niveles y sectores a evaluar, el calendario de evaluación, orientan y supervisan el trabajo de la entidad asesora, construyen y validan los instrumentos de evaluación y corrección, entre otros. Además, existen Coordinaciones Comunes de Evaluación, que la desempeña el Jefe de Departamento de Administración Municipal de Educación o Director de la Corporación de Educación Municipal. Este puede delegar la ejecución de funciones administrativas en un Encargado de Evaluación, entre sus funciones se encuentran; recibir y entregar información a los diversos actores involucrados en el proceso, apoyar la planificación de la diversas etapas, monitorear el adecuado desarrollo de la

evaluación, convocar y asegurar el óptimo funcionamiento de la Comisión Comunal de Evaluación, entregar los informes de Evaluación Individual a los docentes y registrar, resguardar los materiales y la información emanada a lo largo del proceso.

Los docentes del sistema municipal que se evalúan, deben desarrollar cuatro procedimientos, los que permiten reunir información sobre el desempeño docente, complementaria entre sí. Todos los instrumentos del Sistema de Evaluación Docente se construyen en base a dominios, criterios y descriptores señalados en el Marco para la Buena Enseñanza. Los instrumentos son;

1. **Portafolio:** éste se debe desarrollar en el sector en que se encuentra inscrito el docente para ser evaluado y éste cuenta con 12 semanas para su elaboración. El portafolio se estructura en dos módulos, que son;

- Módulo 1; el docente debe implementar una unidad pedagógica de 8 horas, una evaluación de término y completar preguntas referidas a su quehacer pedagógico.

- Módulo 2; el docente debe presentar la grabación de una clase de 40 minutos con un curso que el trabaje regularmente y completar una ficha con información relativa a esa clase.

2. **Pauta de evaluación:** se estructura en base a una serie de preguntas y a través de ella, se invita al docente a reflexionar sobre su práctica y valorar su propio desempeño profesional. Además, debe consignar información de carácter contextual que puede estar afectando, de forma positiva o negativa, su labor docente.

3. **Entrevista por un evaluador par:** entrevista acerca de la práctica del docente evaluado que es realizada por un profesor que ha sido capacitado para esta tarea. La entrevista consta de dos partes, referidas; al contexto de trabajo del docente y la propia práctica pedagógica.

4. **Informes de Referencia de Terceros:** evaluación de los superiores jerárquicos (Director y Jefe de la Unidad Técnico Pedagógico), respecto a la práctica del docente, por ende, es indispensable que ellos observen clases, libro de clases, entrevista con los docentes, entre otros.

Finalmente, de los 4 instrumentos de la evaluación, solo el Portafolio se corrige, pues los demás instrumentos ya vienen codificados por los actores que los completan en Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio. El puntaje asignado para cada instrumento es el siguiente;

- a) Portafolio 60%
- b) Pauta de Autoevaluación 10%
- c) Entrevista de un evaluador par 20%
- d) Informes de Referencia 10%

Esta ponderación es válida para todos los docentes, excepto aquellos que han obtenido un resultado insatisfactorio.

El Sistema de Evaluación emite diferentes reportes que buscan retroalimentar a quienes lo reciben, proyectándoles información para tomar acciones que fortalezcan el desarrollo profesional de los docentes y la gestión escolar a nivel de cada establecimiento. Estos son; el informe de evaluación individual, el informe de resultados por establecimiento educacional y el informe de resultados para el Sostenedor Municipal.

Los niveles de desempeño estipulados sobre Evaluación Docente corresponden a los siguientes:

- a) Destacado: indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado.
- b) Competente: indica un desempeño profesional adecuado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente.
- c) Básico: indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad.

d) Insatisfactorio: indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente el quehacer docente.

Esto, trae como consecuencia;

1) Docentes que obtienen resultado Destacado o Competente; podrán postular voluntariamente a la Asignación por Desempeño Individual (AVDI).

2) Docentes que obtienen resultados Básico: deberán participar en Planes de Superación Profesional (PSP) gratuitos, diseñados y ejecutados por los DAEM o Corporaciones Municipales. Los PSP corresponden al conjunto de acciones que buscan apoyar al docente para fortalecer aquellos aspectos que requieren mejoras en su desempeño profesional y contemplan actividades como: tutorías o asesorías, participación en cursos, talleres, seminarios, lecturas recomendadas y observaciones de clases hechas por docentes desatacados.

3) Docentes que obtienen resultado Insatisfactorio: deberá repetir su evaluación al año siguiente y participar en los PSP. Si en la segunda evaluación su resultado es nuevamente Insatisfactorio, el docente dejará la responsabilidad del curso para trabajar durante el año e su PSP y será sometido a una tercera evaluación. De mantener el desempeño Insatisfactorio por tercera vez consecutiva, el profesor dejará de pertenecer a la dotación docente, recibiendo el bono pro-calidad de la dotación docente.

**C) Asignación por Desempeño Individual (AVDI):** es una de las consecuencias de la Evaluación Docente, ya que a ella pueden postular quienes obtuvieron nivel de desempeño Destacado o Competente en los años anteriores.

La AVDI será entregada por el o los años que corresponda, considerando el momento de su obtención y hasta que al docente le corresponda evaluarse de nuevo. En consecuencia, la duración de la AVDI varía entre 2 y 4 años en conformidad al momento elegido para rendir la prueba escrita.

El resultado de la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos que da derecho a recibir la AVDI puede ser: Destacado, Competente o Suficiente, el cual combinado con el resultado de la Evaluación Docente (Competente o Destacado) determinará el monto asociado a la AVDI para cada docente postulante.

La Asignación Variable por Desempeño Individual se calcula sobre la Renta Básica Mínima Nacional (RBMN), que el docente esté percibiendo a la fecha de pago y corresponderá a los siguientes valores mensuales:

**Tabla 1**  
**Valores mensuales asignado según resultado AVDI.**

	Resultado Prueba AVDI		
	Destacado	Competente	Suficiente
<b>Resultado Evaluación Docente</b>	<b>Destacado</b> 25% de la RBMN	<b>Competente</b> 15% de la RBMN	<b>Suficiente</b> 5% de la RBMN
	<b>Competente</b> 15% de la RBMN	<b>Suficiente</b> 5% de la RBMN	

Fuente: MINEDUC, 2012

La Asignación es tributable e imponible y se pagará trimestralmente en los meses de marzo, junio, septiembre y diciembre de cada año, a través del Sostenedor Municipal y tendrá una duración de 4 años. Además, la obtención del AVDI le dará la posibilidad al docente para postular a la Red de Maestro de Maestro.

**D) Programa de Excelencia Pedagógica (AEP)**, nace el año 2002. El proceso de acreditación permite identificar a los profesores y profesoras que, en su desempeño profesional, demuestren tener conocimientos, habilidades y competencias de excelencia. Estos docentes, reconocidos como profesores de excelencia, serán beneficiarios de la Asignación de Excelencia Pedagógica, consistente en una retribución económica, junto a la posibilidad de postular a la Red de Maestros de Maestros. La retribución económica consiste en un monto de

dinero que equivale aproximadamente a un decimotercer sueldo anual, por diez años contados desde el año desde postulación. Para mantener la asignación, los acreditados deben ejercer como docentes de aula en establecimientos de sector municipal o particular subvencionado.

El procedimiento de evaluación es formativa y se realiza a través de una prueba y un portafolio que está fundamentado en el Marco para la Buena Enseñanza, el cual define las responsabilidades de cada docente en el desarrollo de su trabajo diario, las que contribuyen significativamente al aprendizaje de los estudiantes. Y el Objetivo es lograr el fortalecimiento de la calidad de la educación a través del reconocimiento del mérito profesional de las y los docentes de aula.

**E) Red de Maestro de Maestro:** es un programa del Ministerio de Educación, que surge el año 2002 y que tiene como propósito fortalecer la profesión docente, mediante el aprovechamiento de las capacidades de las y los profesores previamente acreditados como docentes de excelencia a través de la obtención de la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y de la Asignación por Desempeño Individual (AVDI), contribuyendo al desarrollo profesional del conjunto de los docentes de aula.

La Red de Maestro de Maestro, está integrada por más de mil docentes, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y Media a lo largo de todo Chile. Luego de ser aceptados como integrantes de la Red, los profesores/as participan de un proceso de formación, cuyo propósito es brindar apoyo tanto en la entrega de los sentidos y rol de la Red de Maestro de Maestro. Los docentes participan en forma activa a través de proyectos individuales; donde diseña e implementa instancias de formación de servicio y proyectos institucionales; de formación en servicio diseñadas previamente por equipos del Ministerio de Educación y otras instituciones, contextualizados y ejecutados por los docentes de la red. Los Maestros de Maestros pueden optar por uno de los proyectos ante mencionados, el cual se ejecuta en horarios alternos a sus clases. Reciben por ello una

remuneración adicional de acuerdo al número de horas trabajadas. Además, cada docente cuenta con un Subportal, que son espacios virtuales donde pueden producir, crear y difundir materiales escritos o virtuales.

Desde el año 2007 se integra una nueva línea de la Red de Maestro de Maestro orientada a acompañar la inserción del profesor principiante en el inicio de su carrera profesional. El acompañamiento a los profesores principiantes se realiza por profesores y profesoras formados como mentores a través de un diplomado que realizan algunas universidades del país con financiamiento del CPEIP.

Pero, estos programas de evaluación provienen desde el Ministerio de Educación y el CPEIP para ser aplicados en el establecimiento, qué ocurre con la evaluación de los docentes que debe ocurrir dentro de los centros educativos, para qué sirve esa información, cómo se solucionan las dificultades detectadas. Muchas veces, estas evaluaciones son punitivas y pierden lo formativo. Vaillant (2007), señala que la evaluación desempeña una función esencial como elemento de información valorativa sobre la situación de los docentes, sirve para entender y explicar la docencia por medio de los logros alcanzados o, eventualmente, las experiencias fallidas. Hay sobradas razones para afirmar que la evaluación docente puede aportar mucho a la mejora de la educación.

#### **2.4. Concepto de Desarrollo Profesional Docente.**

A partir de este momento se definirá qué es desarrollo profesional docente, tomando en consideración que “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la formación inicial y perfeccionamiento de los profesores.

Rudduck (1991), señalaba que el desarrollo profesional del profesor es la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase, identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de

datos. Desde, este punto de vista, se visualiza el desarrollo profesional como una instancia de indagación, de búsqueda, de plantearse interrogantes contextualizadas sobre la práctica, por ende, problemas de su realidad y búsqueda de posibles soluciones.

Para Heideman (1990), el desarrollo del profesorado va más allá de una etapa informativa; implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades instruccionales, el cambio de actitudes de los profesores y mejorar el rendimiento de los estudiantes. El desarrollo del profesorado se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas. Es evidente entonces, que la necesidad de transformar una práctica debe nacer desde el docente, él debe tener la disposición de cambiar su práctica, la necesidad de aprender, y que esto le brinde una oportunidad de transferir y de adquirir nuevos conocimientos, que repercutan en su trabajo diario como docente. Vaillant (2004 citado en Marcelo y Vaillant, 2009), señala que el proceso de formación tiende a definirse como un continuo, y se pone el acento en las necesidades que se suceden en distintas etapas de la vida profesional (con la clara distinción entre profesores noveles y experimentados), o según diferentes tipos de experiencias.

Kelchtermans (2004, citado en Marcelo, 2009), afirma que el desarrollo profesional docente puede entenderse en función de dos perspectivas o agendas; la primera de ella es el aspecto descriptivo del proceso de desarrollo profesional docente, tanto en la forma como en el contenido, centrándose en las experiencias de aprendizaje, y busca comprender su significado y los factores que la influyen. La segunda agenda se centra en la organización del desarrollo profesional docente para que sea más eficiente, es más prescriptiva, que se enfoca en los formadores y supervisores.

Debemos recordar que el desarrollo profesional implica interacción con el contexto en que se insertan. Los contextos pueden ser espaciales y temporales. El

contexto espacial se refiere al ambiente social, organizativo y cultural en el que el trabajo de los profesores se lleva a cabo. Existen interacciones entre los docentes, directivos, familia que deben ser vistos como mediadores. El contexto temporal que dependerá del momento en que se encuentre el docente (Marcelo, 2009).

Villegas-Reimers (2003, citado en Marcelo y Vaillant, 2007) nos muestra que en los últimos tiempos se está considerando el desarrollo profesional como un proceso a largo plazo, que incluye diferentes tipos de oportunidades y experiencias planificadas sistemáticamente para promover el crecimiento y el desarrollo docente. Se está gestando una nueva perspectiva en el desarrollo profesional docente, cuyos rasgos principales sintetiza de la siguiente manera:

- a) Se basa en el constructivismo, el profesor aprende de forma activa al integrarse en tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión.
- b) Es un proceso de largo plazo, se entiende que las experiencias son más eficaces si se relacionan con los conocimientos previos y para que esto sea posible se requiere, seguimiento, que resulta indispensable para que el cambio ocurra.
- c) Ocurre en contexto concreto, el desarrollo profesional debe estar situado en el establecimiento y ser parte, de las actividades cotidianas de los docentes.
- d) Procesos de reforma de la escuela, el desarrollo profesional debe ser visto como una instancia de reformar la cultura escolar del establecimiento y los docentes deben ser vistos como profesionales.
- e) Docente práctico reflexivo, el desarrollo profesional docente debe entregarle herramientas al docente para que sea capaz de reflexionar con respecto a su práctica, ser capaces de construir una nueva teoría y práctica pedagógica.
- f) Proceso colaborativo, entre los docentes, pero también deben existir espacios de trabajo aislado y de reflexión.

- g) Diferentes contextos, las escuelas tienen realidades muy diferentes, por lo tanto, no hay un modelo de desarrollo profesional que sea eficaz para todos. La escuela y los docentes deben evaluar sus propias necesidades, carencias, creencias, prácticas, para decidir qué modelo de desarrollo profesional es el más apropiado.

Por las consideraciones anteriores, es imprescindible crear comunidades de aprendizaje dentro de los establecimientos, para que esto ocurra debe existir confianza y respeto entre los docentes, directivos y padres del establecimiento. Wenger (1998) afirma que una comunidad de aprendizaje es un grupo de personas con intereses compartidos, que participan en actividades de aprendizaje colectivas que educan y crean lazos entre ellos. Este autor sugiere que el aprendizaje y la práctica no se separan cuando se trabaja en comunidades de aprendizaje, sino que se integran en el proceso de aprendizaje colectivo y a través de la discursividad circulante. Además, Wenger (1998 citado en Marcelo y Vaillant, 2009) menciona tres dimensiones básicas de una comunidad de aprendizaje;

- a) El compromiso mutuo, se relaciona a que cada miembro comparta y reciba conocimiento de sus pares.
- b) La empresa conjunta, involucra una serie de objetivos y necesidades que deben ser comunes, aunque los intereses pueden ser distintos o individuales.
- c) El repertorio compartido, se relaciona con las rutinas, palabras, herramientas, maneras de hacer, símbolos del establecimiento educacional.

Las comunidades de práctica se diferencian de los equipos de trabajo normalmente existente en los centros educativos. En primer lugar, el grupo de trabajo lo crea el director a partir de lo que puedan aportar al equipo que se crean, en cambio las comunidades de aprendizaje o práctica es un grupo de personas que comparten una necesidad, problema o intereses comunes que buscan solucionar a través de las capacidades de cada uno, sin jerarquizar a los miembros.

Finalmente, qué hace un programa de desarrollo profesional eficaz, que repercute en los docentes, en los aprendizajes de los estudiantes y en la cultura escolar. (Guskey, 2003 citado en Marcelo, 2009) ha sido uno de los investigadores que se ha especializado en indagar sobre los aspectos que caracterizan los buenos programas de desarrollo profesional docente. Este autor concluye que hay pocas evidencias de que efectivamente exista una relación directa entre el desarrollo profesional y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. El análisis que presenta el autor a partir de 12 listas de indicadores que permiten identificar los programas efectivos de desarrollo profesional.

**Tabla 2**  
**Programas efectivos de DPD**

<b>Características de los programas efectivos.</b>	<b>Mención en los Programas.</b>
1.- Mejoran el conocimiento pedagógico y el contenido de los profesores.	10
2.- Proporcionan suficiente tiempo y otros recursos.	9
3.- Promueven la colaboración.	8
4.- Incluyen procedimientos de evaluación.	8
5.- Integran otras iniciativas de reforma.	7
6.- Presentan modelos de buena enseñanza.	6
7.- Se centran en la escuela.	6
8.- Crean capacidades de liderazgo en los profesores.	5
9.- Se basan en las necesidades de formación docente.	5
10.- Se estructuran a partir del análisis de datos de aprendizaje de los estudiantes.	5
11.- Focalizan en la mejora individual y organizativa.	5
12.- Incluyen seguimiento y apoyo.	5
13.- Giran en torno al trabajo docente.	4
14.- Se basan en las evidencias de la investigación disponibles.	3
15.- Toman una variedad de formas.	2
16.- Proporcionan oportunidades para la comprensión teórica.	2
17.- Ayudan a incorporar la diversidad y promover la igualdad.	1
18.- Se organizan en torno a una imagen de enseñanza y aprendizaje eficaz.	1
19.- Se ajustan a las diferentes etapas del proceso de cambio.	1
20.- Promueven la indagación y la reflexión continua.	1

Fuente: Guskey, 2003.

La mayoría de los programas efectivos de DPD, contemplan el mejoramiento del conocimiento pedagógico y del contenido que poseen los profesores, junto con el disponer de tiempo y otros recursos para un adecuado desarrollo. Este tiempo debe estar bien organizado y estructurado para que cumpla con sus objetivos. Si bien el mismo Guskey (2003) plantea estas características, también menciona que parece haber poco acuerdo entre los investigadores del desarrollo profesional docente en relación a los criterios de

eficacia en el desarrollo profesional, y destaca especialmente este aspecto, porque sin una clara idea de las metas del desarrollo profesional y de las formas como conseguirlas, es improbable que mejore la calidad del desarrollo profesional docente.

## **2.5. Modelos de Desarrollo Profesional Docente.**

La formación permanente de los docentes constituye una de las políticas fundamentales para el mejoramiento de la calidad de la educación y sus bases dependerán de los fundamentos teóricos, modalidades y objetivos en que se enmarquen. Es así que, Imbernón (1998), menciona que un modelo de formación permanente es entendido como un proceso evolutivo y dinámico que necesita una actitud constante de aprendizaje por parte de los docentes.

El concepto de modelo de formación considera diversos criterios que permitirá un análisis de éste. A continuación, se señalarán dichos criterios planteados por Imbernón (1998):

- a) La orientación o los fundamentos teóricos y el estado de investigación del desarrollo de la formación. Como afectan las bases epistemológicas y los avances de la investigación del modelo de formación que inciden en la práctica docente.
- b) La intervención o aplicación de programas concretos. Es decir, como el modelo se implementa en la práctica docente según el contexto.
- c) La evaluación de los resultados. Investigar los resultados del modelo y buscar evidencias que indiquen cambios o diferencias en la realidad de la institución educativa.
- d) La organización de la gestión del proceso. El modelo se puede concebir como una pauta para orientar y guiar el diseño de un programa de formación. Donde los docentes pueden participar en sus procesos.

Siguiendo con los postulados de Imbernón (1998), quien se basa en los estudios de Sparks y Loucks-Horsley (1990 citado en Imbernón, 1998), se mencionan cinco modelos de formación permanente, considerando que sus diferencias son las concepciones, aplicaciones, la gestión y la investigación de formación.

A continuación se describirán los cinco modelos y sus características:

#### **a) Modelo de formación orientado individualmente.**

En este proceso el mismo profesor planifica y diseña actividades que satisfacen sus necesidades. Es así, que el docente aprende sin la necesidad de un programa formal y organizado de la formación permanente. Imbernón, sustenta esto con autores como Rogers y Dewey, que señalan que el único aprendizaje que tiene una influencia significativa es el que se fundamenta en el autoaprendizaje.

Las concepciones presentes en este modelo son de acuerdo a Imbernón (1998), las siguientes:

1. Los individuos pueden por si mismos orientar y dirigir sus propios aprendizajes, así como valorar sus propias necesidades y realizar una valoración de los resultados obtenidos.
2. Los adultos aprenden de forma más eficaz cuando ellos mismos planifican su propio aprendizaje y no cuando siguen unas actividades que tienen menos relevancia que las que ellos mismos pueden diseñar.
3. Los individuos están más motivados para aprender cuando seleccionan unos objetivos y una modalidad de formación que responden a sus necesidades.

## **b) Modelo de observación / evaluación.**

Este modelo se centra en la necesidad que tienen los docentes de saber cómo están enfrentando sus prácticas diarias para aprender de ellas. Aunque muchos profesores suelen asociarlo a una estricta evaluación, no suelen considerarlo como una ayuda y tienen dificultades para entender sus ventajas.

El modelo opera con aprendizajes entre pares, supervisión con mentores y también como evaluación. La referencia fundamental en la que se apoya este modelo es que la reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional. La observación y la valoración de la enseñanza facilita al profesorado datos sobre los que puede reflexionar y analizar para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Otra premisa que apoya este modelo es que la reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la observación de otros.

Imbernón (1998), señala las fases de este modelo de formación, que puede realizarse tanto con un asesor como entre iguales o con otro profesor, normalmente incluye lo siguiente:

1. Una reunión antes de la observación en la que se establecen los objetivos, el tema o el problema que se revisará, se decide el sistema de observación que se va a utilizar y se visualizan los problemas que se pueden encontrar.
2. La observación, de acuerdo con lo establecido con anterioridad, se puede centrar tanto en los alumnos como en el profesor, y puede ser focalizada sobre una cuestión particular o de carácter general.
3. En el análisis de los datos participan tanto al observador como el profesor y hace referencia a los objetivos establecidos con anterioridad y, con ello, se trata de evidenciar los aspectos relevantes encontrados durante la sesión.

4. Una reunión de postobservación, en la que tanto el observador como el profesor reflexionan sobre lo que ha pasado, compartiendo los datos recogidos.
5. En algunas ocasiones se puede realizar un análisis de procesos de observación-evaluación, que facilita una nueva oportunidad para reflexionar sobre el valor del proceso seguido y discutir las modificaciones que podrían realizarse en futuros ciclos de formación.

### **c) Modelo de desarrollo y mejora.**

Los docentes participan en tareas de diseño curricular, diseño de programas o en general, mejora de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizativos, por lo tanto, tratan de resolver situaciones problemáticas o específicas relacionadas con la enseñanza de su contexto. Para que la evaluación final de estas tareas respondan a lo esperado, el profesorado necesita adquirir conocimientos o estrategias específicas y los pasos a seguir, según Imbernón son;

1. Se comienza con la identificación de una situación problemática específica.
2. Búsqueda de estrategias para solucionar el problema.
3. Se realiza un plan de formación.
4. Transferencia de los saberes adquiridos y mejora de los aprendizajes estudiantiles.
5. Análisis y evaluación de los resultados. Si el profesorado no está de acuerdo con los resultados obtenidos, se vuelve a la fase inicial y se repite el proceso.

#### **d) El modelo de entrenamiento institucional.**

Es un curso en que las instituciones ejecutoras o formadoras establecen los objetivos, contenidos, actividades y resultados que se espera que adquieran los docentes en este proceso. Y se entiende que el docente es capaz de cambiar su manera de actuar y puede reproducir comportamientos que no había adquirido en su formación previa. Después de este proceso, es importante el seguimiento a través de la observación de los compañeros o de los formadores para garantizar el traspaso de estrategias de enseñanza de mayor complejidad.

#### **e) Modelo de investigación o indagativo.**

Se requiere que los docentes identifiquen un área de interés, recojan información y realicen los cambios necesarios en la enseñanza. Este modelo puede adoptar diferentes formas: ser una actividad individual o hecha en grupos pequeños o llevada a cabo por todo el claustro de una escuela.

La fundamentación de este modelo se encuentra en la capacidad del profesorado para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder tales cuestiones. Loucks-Horsley y otros (1987), citados por Imbernón, señalan tres elementos que fundamentan esta concepción:

1. El profesorado es inteligente y puede plantearse una investigación de forma competente y basada en su experiencia.
2. Los docentes tienden a buscar datos para responder a cuestiones relevantes y a reflexionar sobre estos datos para obtener respuestas a los problemas de la enseñanza.
3. Los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propias preguntas y recogen sus propios datos para darles respuestas.

Hay una tendencia en la segunda mitad de los años 80, que menciona Imbernón (1998), donde se promueve la necesidad de que los investigadores y quienes desarrollan propuestas curriculares colaboren con el profesorado a la hora de buscar respuestas a los problemas de la escuela y de la clase. En este sentido, la investigación-acción se presenta como una perspectiva eficaz que, desde el propio profesorado, puede ayudar a encontrar respuestas a los problemas de la enseñanza, al tiempo que favorece un modelo de formación que permite llenar el vacío que existe entre la investigación y la práctica. Uno de los elementos más importantes que fundamenta este modelo es que la investigación es importante para el profesorado, pues a través de ella se detecta y resuelve problemas.

La principal aportación de este modelo es que cuando los representantes de la administración, los formadores y los profesores trabajan juntos, cada uno puede aprender de la perspectiva del otro. Se comienzan a enfrentar las dificultades mediante la colaboración y aumenta las expectativas que favorecen a los estudiantes.

Considerando que los diversos enfoques descritos asumen diferentes perspectivas, principios epistemológicos, pedagógicos, teóricos y profesionales, se asume la posición de Imbernón (1998), que los modelos de formación permanente inciden en la práctica profesional dimensionadas en aspectos centrales de la calidad, en su reflexión, en su colaboración entre pares y en el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Hawley y Valli (1998, citado en Marcelo, 2009), han señalado nueve principios que deberían orientar la práctica del desarrollo profesional para que sean eficaces, estos son:

### **1. El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia.**

Los contenidos del desarrollo profesional docente deberían centrarse en lo que los alumnos deben aprender, y sobre aquellas estrategias didácticas que la

investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces. Es decir, el programa debe centrarse en la sustancia (lo que los profesores aprenden), y no en la forma (la forma cómo aprenden).

## **2. El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes.**

El desarrollo profesional que se basa en el análisis del aprendizaje de los estudiantes ayuda a los profesores a acortar la distancia entre el aprendizaje actual de los estudiantes y el aprendizaje deseado. Estas metas de aprendizaje de los estudiantes también proporcionan el fundamento para definir lo que los profesores necesitan aprender. Este principio destaca la importancia de diseñar el desarrollo profesional docente centrado en los datos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

## **3. Los profesores deben identificar lo que necesitan aprender.**

Cuando el desarrollo profesional docente se basa en la resolución de problemas referidos a sus propios contextos particulares, existe un mayor compromiso y aprendizaje por parte de los docentes. Esto supone un cambio respecto de lo que ha sido la tradición en la formación docente, organizada principalmente en torno a la participación de profesores en cursos. Esto no significa que los cursos y las conferencias no sean necesarios, sino que deben considerarse como punto de partida de un proceso más amplio. Se sabe que el aspecto clave de todo proceso de desarrollo profesional está en la implementación (Fullan, 2002).

## **4. La escuela es el telón de fondo.**

El desarrollo profesional debe estar centrado en la escuela y construirse en torno al trabajo diario de enseñanza. Los docentes aprenden de su trabajo. Para aprender a enseñar de forma más eficaz se requiere que ese aprendizaje se planifique y se evalúe.

El desarrollo del currículum, la evaluación y los procesos de toma de decisiones siempre representan ocasiones propicias para el aprendizaje.

### **5. La resolución colaborativa de problemas es un pilar.**

El desarrollo profesional debería basarse en torno a la resolución colaborativa de problemas. Esto permite que los docentes trabajen juntos, busquen soluciones, que se pueden desarrollar en grupos de estudios o de investigación – acción.

### **6. El desarrollo profesional debería ser continuo y evolutivo.**

El diseño del desarrollo profesional debe otorgar tiempo suficiente para aplicar nuevas ideas. El seguimiento y el apoyo aseguran que el desarrollo profesional contribuya a un cambio real y a la mejora continua.

### **7. Hay que garantizar la incorporación de múltiples fuentes de información.**

El desarrollo profesional debería incluir información sobre los resultados de los estudiantes, como de la enseñanza y el resto de procesos implicados en la implementación de los aprendizajes adquiridos a lo largo del desarrollo profesional. Además, el desarrollo profesional debería incluir su propia evaluación, utilizando diferentes recursos: portafolio, observación de clases, evaluación de pares, entres otros.

### **8. Es necesario tener en cuenta creencias.**

El desarrollo profesional debería entregar oportunidades para mejorar la comprensión de las teorías que subyacen del conocimiento y las habilidades para aprender. Que sustentan las prácticas docentes y esto permite adoptar las mejores estrategias de aprendizajes para ser aplicadas.

### **9. El desarrollo profesional integra un proceso de cambio.**

Las actividades del desarrollo profesional debe incluir tiempo, oportunidades de practicar nuevos métodos, debe contar con financiamiento, apoyo técnico y un seguimiento sostenido.

Estos 9 principios permiten visualizar lo que se requiere para implementar un programa de desarrollo docente en el establecimiento, y con esto, lograr que

los docentes se apropien de conocimientos, didácticas, en conjunto con sus pares y que no visualicen esto, como algo impuesto por un poder jerárquico, sino que nazca de sus necesidades, de los problemas que presenta la institución educativa y que busquen en conjunto soluciones.

## **2.6. Desarrollo Profesional Docente Centrado en escuelas argentinas.**

En Argentina, con el retorno a la democracia, a mediados de los 80, comenzaron a desarrollarse ofertas de capacitación mayoritariamente conformada por cursos, que otorgaban un puntaje y que se continúa realizando hasta el día de hoy y que funciona como incentivo para la carrera docente. Durante este periodo comenzó a hablarse de la formación permanente de los docentes y, a fines de la década de los 80, la capacitación docente comenzó a ser discutida políticamente en el marco de la formación docente en general bajo el concepto de la formación docente continua (Serra, 2004).

Las reformas educativas llevadas a cabo en Latinoamérica durante la década de los 90, si bien hicieron foco en las transformaciones curriculares, colocaron a la capacitación docente como uno de los pilares de las políticas educativas. En la Argentina, en un contexto como el señalado y mientras el Ministerio Nacional de Educación acompañaba la transferencia a las provincias de los institutos formadores, se creó la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC). Desde la RFFDC se inició la oferta de cursos gratuitos en todo el país, los cuales trataban de masificar la actualización disciplinar y didáctica, pero el docente ocupaba un lugar de pasividad. Es por esto, que al evaluar este modelo de formación docente, se vio que tenía baja incidencia en el aula ya que dejaba poco espacio para la expresión de la voz de los maestros y la pertinencia respecto de las prácticas institucionales (Finochio, 2006). Según el Censo Nacional Docente del 2004, un 70 por ciento de docentes en actividad asistieron a estos cursos, cuyas acciones se presentaban en general separados de la realidad de la escuela, superpuestas entre sí y con un alto grado de desarticulación. Todo esto

condujo a la búsqueda de alternativas y al intento de revertir la situación. Los cursos fueron organizados en torno a ejes o circuitos que le otorgaran significatividad y permitieran su continuidad; se impulsó la realización de distintas experiencias, como las Escuelas Itinerantes, los Seminarios sobre los Profesores y la Escuela Contemporánea, los Ciclos de Cine y Formación, entre otros. Sin embargo, la transferencia no se hace visible en el aula y ha tenido poco efecto en las prácticas de los docentes.

Es así, que a través de la Dirección Nacional de Formación e Investigación, fomenta políticas integrales y propone el diseño de acciones innovadoras. Las políticas impulsadas se encaminaban hacia una perspectiva de formación docente continua “centrada en el desarrollo”. Concibe al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización.

La Dirección Nacional de Formación e Investigación (INFD), diseña políticas orientadas al abordaje de los problemas de la formación que surgen en el aula y fomenta que desde las distintas jurisdicciones se desarrolle una formación continua para el desarrollo profesional de los docentes. A este modelo de desarrollo se le conoce como Desarrollo Profesional Docente “centrado en la escuela”.

Desde esta concepción, el aprendizaje del docente no se produce en el vacío, sino que, por el contrario, se realiza en situación, en contextos específicos de escolarización en los cuales desempeña su tarea, con determinados grupos de alumnos pertenecientes a una comunidad que posee características particulares. Por lo tanto, la escuela y sus profesores son la unidad básica a la cual se dirigen los programas de desarrollo profesional enmarcados en esta perspectiva (Vezub, 2010)

La formación centrada en la escuela considera a la institución escolar como el espacio de trabajo donde surgen y se deben resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza situada. Es en las escuelas donde se detectan situaciones reales y significativas para los maestros, las que se convierten en objeto de reflexión y análisis. Resulta un desafío, entonces, la construcción de las necesidades y demandas de formación y desarrollo profesional de los docentes. En este punto, la intervención de los formadores y especialistas externos a la escuela es fundamental para colaborar en la lectura y construcción de los problemas de cada escuela. Para recuperar los conocimientos provenientes de la práctica se promueve el trabajo cooperativo entre formadores, especialistas y docentes de otros niveles, tendiente a conceptualizar la experiencia surgida en la acción mediante una praxis que la hace conciente (Freire, 2008 citado en Ministerio de Educación, Argentina 2010).

Los problemas que preocupan a los docentes y que suelen hacerlos sentir faltos de preparación para abordarlos son mayoritariamente las dificultades para trabajar con la heterogeneidad cultural, la dispersión, la marginalidad y la indisciplina, entre otros. Los conocimientos pedagógicos y didácticos recibidos en su formación inicial, o más tarde en la continua, no logra prepararlos para trabajar con estos temas. Resulta claro que la superación de estos problemas implica el pasaje a modelos de formación centrados en el trabajo en la escuela, para promover el trabajo cooperativo entre los docentes y la reflexión en el trabajo en la escuela, para promover el trabajo cooperativo entre los docentes y la reflexión en y sobre la práctica que puedan dar respuesta tanto a las necesidades de actualización como a las de recontextualización (Serra, 2004).

Además, debemos considerar que el desarrollo de este tipo de formación en las instituciones escolares requiere un conjunto de condiciones vinculadas al liderazgo, el clima organizativo, recursos institucionales asociados a tiempos y espacios y competencias de los docentes para hacerla productiva (Serra, 2004).

Todo esto permitirá que el desarrollo profesional docente, sea más efectivo dentro de la institución escolar.

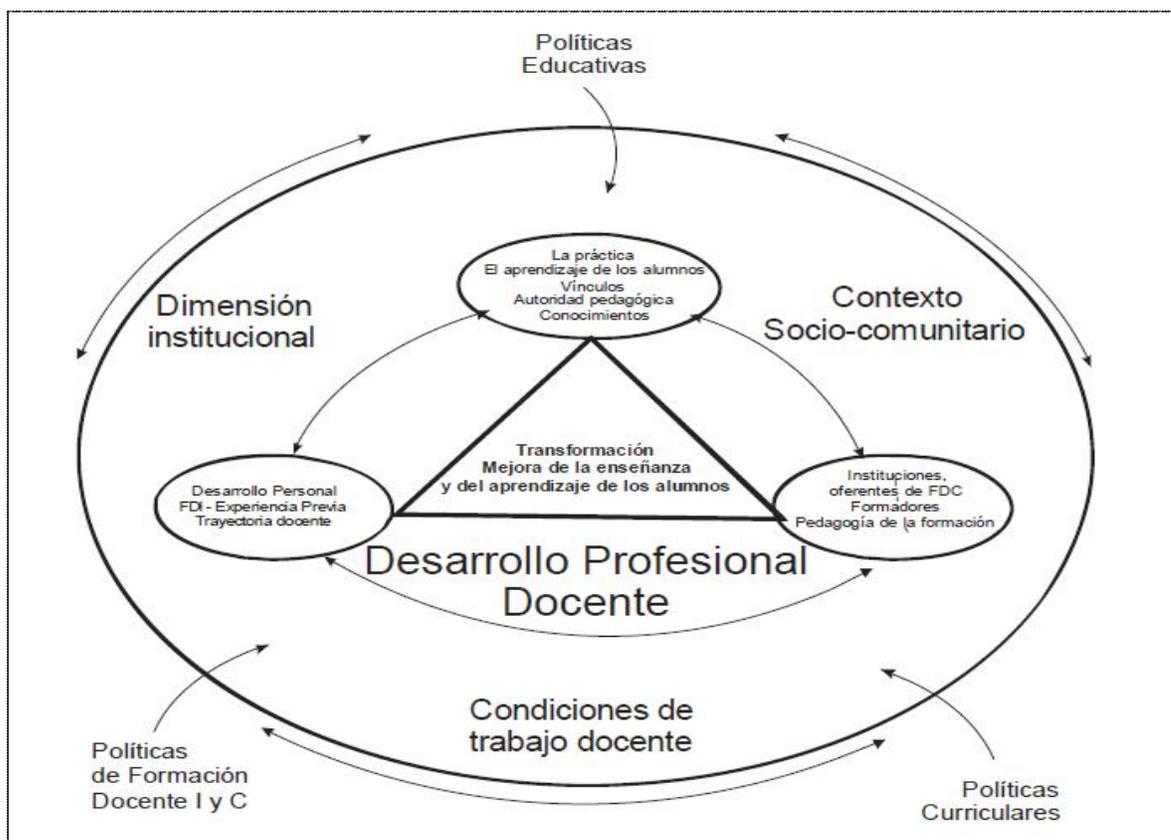
El Ministerio de Educación Argentino (2007), plantea que el desarrollo profesional comprende procesos de aprendizaje de diversa naturaleza que habrá que considerar al momento de planificar dispositivos concretos de formación continua;

- a) Pedagógicos: el DPD implica múltiples aprendizajes que pueden llevarse a cabo en las áreas de currículo, en la gestión de las clases escolares, en el trabajo en equipo, en la reflexión de la propia práctica, en el análisis de casos y de la experiencia de otros. En el estudio de nuevas teorías y conceptos que posibiliten la reconstrucción y renovación de las estrategias y de los recursos docentes para la enseñanza.
- b) Personales: el DPD favorece la comprensión de sí mismo. Recuperar el “deseo” de educar y de enseñar, a través del análisis de la historia profesional personal y que estén dispuestos los docentes a inventar y reinventar.
- c) Institucionales: el DPD se da en contextos colegiados y grupales, a través del intercambio de experiencias en el seno de determinados equipos de trabajo y culturas profesionales e institucionales.

Todo esto, contribuirá en el Desarrollo Profesional Docente centrado en la escuela, ya que se busca instaurar modalidades de trabajo, que los docentes intercambien experiencias, que logren autonomía, pero no debemos de olvidar, que hay que instalar estrategias de seguimiento y evaluación de las acciones implementadas (Ministerio de Educación Argentino, 2007).

Vezub (2010), sintetiza en la Figura 1 la concepción sobre el desarrollo profesional docente, donde muestra su complejidad y dinámica, los diversos procesos implicados, sus elementos principales y las interacciones que se producen en el desarrollo profesional y: (i) la formación docente inicial, (ii) las condiciones de trabajo, (iii) la carrera docente, (iv) las necesidades personales, del sistema y de las instituciones.

**Figura 1**  
**Concepción del desarrollo profesional docente**



Fuente: Vezub, 2010.

Como muestra la figura, el desarrollo de los profesores se produce en situación de trabajo, dentro del contexto de la organización escolar. Es una actividad que excede la participación de un profesor solo, actuando individualmente. Es por lo general un asunto de grupos de profesores, a menudo trabajando con especialistas, supervisores, administradores, orientadores, padres y muchas otras personas e instituciones que están conectadas con la escuela. Los dispositivos de

formación deben considerar cuáles son las condiciones que se requieren para garantizar la participación de los profesores en las actividades que se organicen: tiempos, personal suplente que esté con los estudiantes mientras los docentes se reúnen, horas remuneradas para poder realizar los proyectos de trabajo previstos, desarrollar materiales, buscar recursos, analizar y sistematizar la experiencia (Vezub, 2009).

Es así, que la escuela y sus profesores son la unidad básica a la cual se dirigen los programas de desarrollo profesional enmarcados en esta perspectiva, según la cual la formación continua de los docentes debe ocurrir en sus contextos de trabajo y versar sobre cómo mejorar lo que hacen, a partir de un análisis reflexivo y colegiado de su práctica y situación (Escudero y Bolívar, 1994 citado en Vezub, 2010). Desde esta concepción, la práctica deja de ser un campo de implementación en el cual se llevan a cabo las estrategias diseñadas por otros (especialistas, expertos, técnicos) y se convierte en una fuente de saber, en el cual el profesorado genera un conocimiento específico sobre la enseñanza (Vezub, 2010).

Una de las nociones centrales en estas corrientes, del desarrollo profesional docente centrado en la escuela, es la de aprendizaje autónomo, construida a partir del análisis y clasificación de los estilos que predominan en el aprendizaje adulto. Este concepto refiere a todas aquellas actividades de formación en las cuales la persona (individual o en grupo) toma la iniciativa, con o sin la ayuda de otras para planificar, desarrollar y evaluar sus actividades de aprendizaje (Marcelo, 1999 citado en Vezub, 2010).

Consecuentemente, este tipo de iniciativas operan un cambio en el tradicional rol del capacitador o especialista externo que transmite a los docentes su conocimiento y recomendaciones o soluciones estándares, hacia la figura del asesor o consultor. En este caso el formador colabora de manera horizontal con los docentes, tanto en las etapas de diagnóstico y definición de los problemas

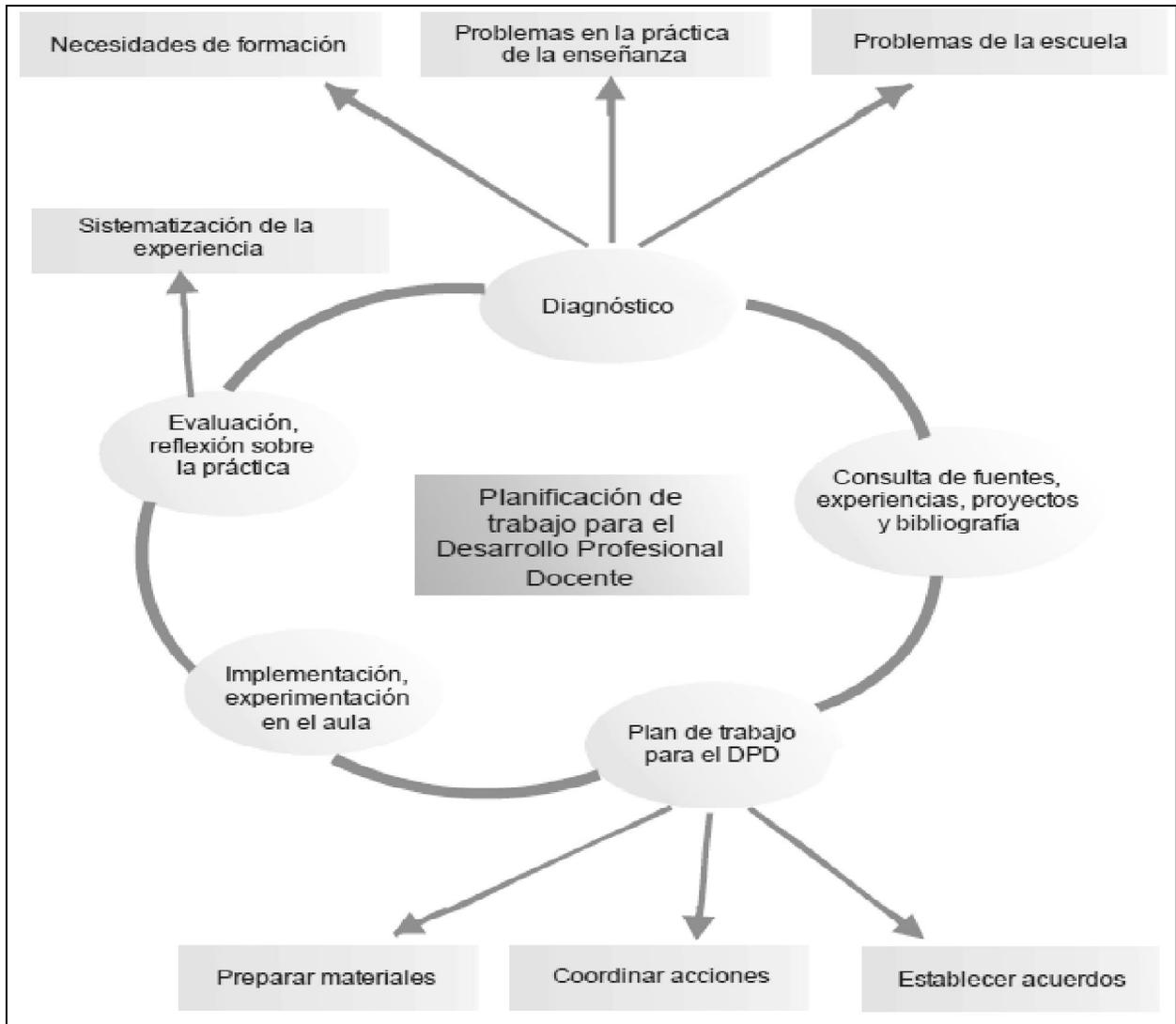
educativos, como en la de formulación de los proyectos y modalidades de trabajo que permitirán superarlos. Los asesores se convierten en facilitadores que generan las condiciones y ayudan al profesorado a percibir, comprender y actuar para mejorar su desempeño a partir del análisis de su práctica y de trabajo colaborativo con sus colegas (Imbernón, 2007 citado en Vezub, 2010).

Vezub (2010), menciona que la planificación de una estrategia de formación centrada en la escuela, es la resultante de un proceso que comprende varios momentos y componentes:

- a) Diagnóstico de necesidades formativas y de problemas escolares;
- b) Consulta de diversas fuentes y experiencias;
- c) Preparación de materiales para su desarrollo;
- d) Establecimiento de acuerdos dentro de los establecimientos escolares, organización de grupos de trabajo y coordinación de acciones con otros organismos e instituciones;
- e) Implementación en la escuela y el aula;
- f) Espacios de seguimiento, evaluación, reflexión, intercambio y sistematización de los resultados obtenidos, del conocimiento acumulado y de las dificultades encontradas.

Es conveniente que las actividades genéricamente englobadas como de seguimiento y evaluación de los proyectos formativos, se realicen durante la implementación, y al final. En la Figura 2, Vezub (2010), esquematiza este proceso.

**Figura 2**  
**Planificación de una estrategia de formación docente centrada en la escuela.**



Fuente: Vezub, 2010.

En la figura 2, si bien los componentes del plan de formación centrado en la escuela pueden pensarse de manera secuencial, durante el proceso se espera que asuman una forma de espiral, con revisiones sucesivas, crecientes niveles de profundización y sistematización (Vezub, 2010).

La consulta de fuentes, de otras experiencias y literatura especializada, ya sea a través de la lectura, la invitación a un experto, la organización de una

jornada, concurrencia a una conferencia o congreso, puede darse en distintos momentos. Al inicio, para definir los problemas, las características de los alumnos y los modelos de enseñanza de los docentes, para brindar ideas sobre el tipo de acción a seguir, fundamentos teóricos, entre otros. O durante las actividades, para profundizar en ciertos aspectos o dimensiones que surgen como centrales o problemáticas durante el desarrollo, y para las cuales es necesario reunir información. Lo mismo ocurre al implementar la experiencia en el trabajo cotidiano con los alumnos, que puede realizarse en distintos momentos, seguidos por instancias de análisis y reflexión que den lugar a nuevas elaboraciones de materiales, de secuencias didácticas, o que lleven a modificar el plan inicialmente trazado.

Planificar un dispositivo de formación centrado en la escuela implica clarificar los supuestos iniciales, explicitar los principios pedagógicos en los que se pretende basar la propuesta formativa, considerar los diversos elementos o componentes que intervienen, y garantizar las condiciones para su desarrollo en las escuelas (Vezub, 2010).

Además, Vezub (2010) menciona que se debe analizar con detenimiento tanto las ventajas como las limitaciones del modelo en función de las características del sistema educativo, y del cuerpo docente destinatario del programa. También se deberá valorar la posible contribución de una iniciativa de este tipo en función de los objetivos, las necesidades o problemas que se pretenden abordar. Con este propósito en la Tabla 3 resume los supuestos de la formación centrada en la escuela, sus componentes, ventajas y las precauciones que deben ser tenidas en cuenta para su concreción.

**Tabla 3**

**Características del desarrollo profesional docente centrado en la escuela.**

<b>Supuestos</b>	<b>Componentes</b>	<b>Ventajas</b>	<b>Precauciones</b>
La formación docente funciona mejor si se realiza en la escala de lo particular y responde a necesidades específicas.	Diagnóstico de necesidades de formación.	de Mayor transferencia de lo aprendido a la práctica.	El programa de formación puede quedar restringido al nivel de una sola escuela.
La propuesta tiene que ser acorde, o adaptarse a la cultura de cada escuela.	Adaptación del plan a cada institución. El proyecto de trabajo se termina de definir en las escuelas.	Los docentes se sienten protagonistas y capaces de tomar decisiones sobre su desarrollo profesional.	Es costoso y difícil de implementar en la escala de todo el sistema educativo.
Considera la formación en situación de trabajo.	Organización de tiempos y espacios de trabajo en las escuelas.	Contribuye a fortalecer la pertinencia y el proyecto institucional.	Las urgencias de la tarea escolar cotidiana se imponen y se dejan de lado los espacios de reflexión planificados.
Autonomía y capacidad de los docentes para definir necesidades y orientar su formación.	Trabajo en equipo. Identificación de problemas, diagnóstico.	Logra más compromiso, participación e implicación de los docentes.	Requiere formación y experiencia de los profesores en el manejo de proyectos autogestionados.
Los nuevos aprendizajes se deben relacionar con los esquemas del profesorado y con los temas que enseñan.	Examen de las teorías implícitas del profesorado, actitudes, concepciones y valores.	Los profesores perciben que el programa es relevante y que contribuye a mejorar su trabajo. Articulación entre lo novedoso y la práctica actual.	Muchas veces es necesario remover ciertos esquemas y prácticas más tradicionales. Este proceso demanda tiempos prolongados.
La práctica de	Reflexión y análisis de	Aumenta la	No hay que descuidar

enseñanza como eje del plan de formación.	la práctica.  Dispositivos de observación, confrontación y estudio de casos.	probabilidad de modificar, innovar y mejorar la práctica.	los aportes teóricos y marcos conceptuales que sirven como clave de lectura de la práctica y la experiencia escolar.
La formación interpela los contextos de la práctica y colabora en su transformación.			
El rol del capacitador, formador o tutor consiste en asesorar, acompañar y colaborar con el profesorado en su proceso de cambio.	Dispositivo de acompañamiento "in situ" en las escuelas y en las aulas de los profesores.  Asesoramiento: mirada externa.	Prevalece el cambio desde dentro y el autodesarrollo del profesorado.	Los capacitadores en las aulas pueden percibirse como una evaluación, fiscalización o intromisión. Requiere trabajar mucho el vínculo y los objetivos de esta instancia.
Responde a la diversidad y trayectoria de los docentes.	Certificación, diversas maneras de conocimiento.	Permite itinerarios diversos y capitalizar la experiencia profesional de los participantes.	Resulta difícil atender a las distintas trayectorias a través de un mismo dispositivo de formación.

Fuente: Vezub, 2010.

Los elementos resumidos en la Tabla 3, debemos relacionarlos con algunas consideraciones desafiantes de las políticas de desarrollo profesional docente centradas en las instituciones escolares, como menciona Vezub (2010), entre las cuales destacan:

- a. Los programas de desarrollo profesional docente centrado en las instituciones escolares deben ser una herramienta flexible y dinámica, pero a la vez sostenida en el tiempo. Que sea capaz de responder a las cambiantes necesidades del sistema educativo, de las instituciones, de los docentes y a las cuestiones emergentes de las reformas educativas.

- b. Contribuir a mejorar la calidad de las experiencias educativas que los alumnos desarrollan en las escuelas.
- c. Satisfacer las necesidades de formación que se presentan en distintos momentos de la carrera y tipos de trayectorias profesionales.
- d. Constituir redes amplias de las que participen distintas instituciones del sistema educativo, de otras esferas del estado y de la sociedad civil. Estas organizaciones permiten distribuir e intercambiar los recursos disponibles de una manera abierta, aprovechando las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo profesional de los docentes.
- e. Tener en cuenta las condiciones laborales y de organización de los puestos de trabajo o cargos docentes, tales como: cantidad de turnos, localización geográfica, tiempo disponible para la formación.
- f. La necesidad de trabajar de manera prolongada, sistemática y sostenida sobre un sistema de formación de formadores, que contemple especialmente los fundamentos y modalidades que implica la figura del acompañamiento o tutor, ya que este rol requiere de competencias y sensibilidades específicas.
- g. La continuidad de los programas en el tiempo, ya que los cambios no son automáticos, requieren ser discutidos, asimilados, probados, experimentados y evaluados, para finalmente, decidir qué aspectos deben permanecer y cuáles son los ajustes que hay que realizar.
- h. Brindar oportunidades para que los docentes se forjen esquemas generales de reflexión y autorregulación de sus prácticas. Para ello la formación centrada en la escuela debe focalizar en las situaciones y problemas

específicos que ocurren en la enseñanza cotidiana, en los procesos de aprendizaje y en los vínculos pedagógicos que se establecen con los alumnos.

Vezub (2009), menciona que otros desafíos de carácter más general y estructurales derivan de la complejidad creciente que involucra la tarea docente en los cambiantes escenarios contemporáneos de los países occidentales, cada vez más signados por la diversidad cultural y el desinterés de los alumnos hacia el conocimiento escolar. Las actividades de desarrollo profesional deben por lo tanto, contribuir a preparar a los profesores para enfrentar los grandes desafíos de los sistemas escolares contemporáneos. Asistimos a un cambio que demanda un nuevo modelo de docencia, sin embargo, hay un núcleo central del oficio docente que permanece, a pesar de los nuevos elementos y escenarios sociales, culturales y tecnológicos a los que asistimos, que es la enseñanza, la transmisión y el vínculo pedagógico entre profesores y alumnos.

Todo esto conlleva a fortalecer la capacidad de gestión del director y los docentes que cumplan funciones directivas y técnico-pedagógicas, ya que implica asumir nuevas responsabilidades tales como mediar, motivar, comunicar, sensibilizar y gestionar los medios y recursos para llevar a cabo el desarrollo profesional docente centrado en el establecimiento. Reezigt y Creemers (2005, citado en Uribe, 2010) haciendo referencia al rol de los directivos, indican que estos están llamados a asegurar actividades que permitan el aprendizaje continuo de todos los miembros del establecimiento (prácticas en el caso de los docentes y aprendizajes en el caso de los estudiantes), buscando la excelencia académica y mejoras sustentables en el tiempo. Para cumplir con estas expectativas entendemos que no basta solo la vocación directiva, esta debe estar orientada por una política que regule su carrera y un sistema de desarrollo profesional continuo que mejore sus competencias.

## 2.7. La reflexión como base para el desarrollo profesional docente.

El conocimiento sobre el análisis de la propia práctica y el juicio valorativo compartido sobre la misma son el germen de la formación, la innovación y el cambio educativo. En este sentido la evaluación o la autoevaluación permiten a los docentes y a los centros poder convertirse en actores capaces de aprender y de ser protagonistas del quehacer educativo (Díaz, 2007).

Como señala Gairín (1999 citado en Santos Guerra, 2006), la escuela ha de ser una comunidad de aprendizaje y no solo de enseñanza. Pero para conseguirlo es necesario que cuente con las condiciones y recursos precisos para poder hacerlo.

En este sentido, Santos Guerra (2000 citado en Díaz, 2007) plantea algunos de los obstáculos que dificultan ese aprendizaje tan necesario:

- a. **La rutinización de las prácticas profesionales:** la rutina se produce cuando el profesor realiza la mayoría de las actuaciones de la práctica docente de manera automática, sin reflexión. Los profesionales en esta situación no cuestionan nada porque nada les sorprende y suelen explicar las situaciones de fracaso y de bajo rendimiento académico echando la culpa a factores externos a su propio comportamiento docente.
- b. **La descoordinación de los profesionales:** cuando falta la “unidad de acción”, cuando cada uno va por su lado, es difícil que la escuela se convierta en una comunidad que aprende. Es posible que algunos profesores tengan éxito con su grupo de alumnos o que resuelvan con eficacia los problemas que su compañero de al lado no sepa cómo resolver; sin embargo, estos éxitos parciales son un obstáculo para el éxito de todos. Por otro lado, la coordinación necesita de actitudes de cooperación, de estructuras y de cauces para desarrollarse.

- c. **La burocratización de los cambios:** los cambios que se sugieren suelen llevar aparejados muchos trámites burocráticos de planificación, proyectos, entre otros. Que suelen convertir las más mínima innovación en algo complejo y costoso. Esto hace que la finalidad del cambio sea la producción del documento y no la verificación de la práctica.
- d. **La “temible” supervisión:** la supervisión educativa se planeta desde una doble perspectiva; a) cumplimiento estricto de la norma, y b) excesiva dependencia de los procesos administrativos y formales. Pocas veces, los inspectores de educación se ven involucrados personalmente en procesos pedagógicos organizativos y de innovación.
- e. **Dirección gerencialista:** este tipo de dirección se despreocupa de la participación del profesorado, motor de cambio e innovación. Suele atender a cuestiones administrativas y formativas, dejando a un lado los aspectos de liderazgo pedagógico.
- f. **La centralización excesiva:** es quizás uno de los obstáculos que más dificultan que la escuela sea una organización que aprenda.
- g. **La masificación de alumnos:** dificulta la atención a la diversidad, la relación entre las personas, la organización de la institución y los procesos de cambio e innovación.
- h. **La desmotivación del profesorado:** no se puede decir que, en general, los profesores estén desmotivados, porque en todos los centros hay un grupo de profesores que están implicados y disfrutan con su trabajo, pero si se puede afirmar que existe desmotivación colectiva para emprender procesos de innovación y cambio.

No obstante, como señala Díaz (2007), aunque existen dificultades para mejorar el servicio educativo, creemos que es posible y, en este sentido, la finalidad general de la evaluación de docentes es doble:

- a. Conseguir el perfeccionamiento personal y profesional.
- b. Mejorar la práctica docente y la calidad de la enseñanza.

Es por esto, que los cambios en un centro escolar, solo serán posible si las personas directamente implicadas toman conciencia de la situación, reflexionan sobre la realidad y toman decisiones pertinentes para su transformación, de ahí que la evaluación ha de ser participativa y no jerárquica (Murillo y Román, 2008).

En este sentido, se deriva que la autoevaluación debe tener algunas características que hacen posible su efectividad:

1. Ser utilitaria, producir beneficios a quienes están involucrados en el proceso educativo.
2. Generar conciencia reflexiva, que permita el desarrollo de una posición crítica de lo que se hace, cómo se hace y qué se pudiera hacer.
3. Involucra la autorregulación, lo que conlleva un control y equilibrio sobre las propias actividades.
4. Concebirla con un enfoque formativo, que permita la retroalimentación y mejora permanente del quehacer como docente.
5. Abordarla como una investigación acción participativa, que permita indagar de manera pertinente e intervenir para mejorar, consolidar y modificar la acción y los procesos.
6. Ser multidimensional al considerar diversas dimensiones en su hacer evaluativo.
7. Ser ética, asumida con responsabilidad y honestidad.
8. Ser sistemática y formal.

Estas características deben estar presentes en el proceso de autoevaluación y se vinculan con las estrategias sugeridas por Fuentes y Herrero (1999 citado en Smitter, 2008), quienes proponen:

- a) Autoevaluaciones individuales: se caracterizan por no requerir de manera forzosa la colaboración de otra persona.

- b) Autoevaluación con feedback: en estas, compañeros, supervisores o alumnos ofrecen retroalimentación.
- c) Autoevaluaciones interactivas: se llevan a cabo gracias a procesos muy sistematizados de análisis compartidos con otras personas.

Pero, para que la autoevaluación sea efectiva, uno de los aspectos fundamentales es la reflexión, que se da, sobre todo, en personas reflexivas, es decir, con ciertas características que la posibilitan y favorecen. Se puede considerar como un rasgo de la personalidad, aunque se puede aprender a ejercitarla.

La reflexión puede ser definida como un modo de pensamiento sobre las cuestiones educativas que implica la capacidad de hacer elecciones racionales y de asumir la responsabilidad de dichas elecciones (Ros, 1989 citado en Díaz, 2007).

Se trata, por tanto, de un modo concreto de actuar en la práctica docente, caracterizado por la racionalidad y la adquisición de responsabilidades. Es una forma de ser conscientes de nuestra actuación, de saber lo que hacemos y por qué lo hacemos, en este sentido se puede afirmar que la reflexión docente es lo contrario de la rutina (Díaz, 2007).

Para Adler (1991, citado en Díaz 2007), señala tres significados diferentes sobre la reflexión:

1. La “enseñanza reflexiva”, en donde la reflexión es un instrumento para capacitar a los futuros profesores a replicar conductas docentes que la investigación empírica ha mostrado que son eficaces.
2. La “reflexión en la acción” de Schön (1987, citado en Díaz, 2007), quien sostiene que deberíamos fijarnos menos en el trabajo de los investigadores y más en la competencia y el arte que podemos encontrar en la práctica de

los profesores diestros. Sus conceptos claves son: el “conocimiento en la acción” la “reflexión en la acción” y la “reflexión sobre la acción”.

3. La “reflexión como indagación crítica” implica cuestionarse aquello que de otro modo se da por supuesto. La pedagogía utilizada para fomentar en los alumnos la indagación crítica debe diseñar para animar a los alumnos a cuestionarse, analizar y considerar alternativas de un marco ético y político.

Actualmente, para mejorar el desarrollo de los métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje, se considera necesario implantar en los docentes, a través de la formación, una cultura de reflexión y análisis de su propia práctica que les incite a mejorar o, al menos, a cuestionarse si la no obtención de mejores resultados de aprendizaje tiene o no relación directa con la manera de presentar los citados aprendizajes.

La reflexión sobre su práctica como docente y la colaboración entre dos o más colegas le permitirá introducir cambios en las maneras de enfrentarse al acto didáctico, pudiendo el mismo, junto con otros compañeros, comprobar las mejoras que se producen una vez que se han adoptado los cambios necesarios para que todo el alumnado aprenda más y mejor, tomando conciencia de la importancia que para su crecimiento profesional tiene la ayuda mutua y la resolución colaborativa de los problemas que plantean las prácticas diarias (Díaz, 2007).

## **CAPÍTULO III**

### **DISEÑO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.**

#### **3.1. Descripción del centro educativo.**

El Diseño de un programa de acompañamiento docente será implementado en la escuela “Virgen de Fátima N°259” de dependencia particular subvencionada, que se ubica en la localidad de General López, Comuna de Vilcún. En sus comienzos este establecimiento pertenecía al Magisterio de La Araucanía y posteriormente es cedido a la señora Julia Vidal Mora profesora jubilada del magisterio, obteniendo su decreto cooperador el año 1961, donde ella comienza a trabajar con 7 alumnos, con el paso de los años fue creciendo tanto en infraestructura, personal y alumnado. El establecimiento hoy en día cuenta con más de 400 alumnos desde el pre-kínder hasta 8° año básico. Contando con una planta docente de 19 profesores, 6 asistentes de la educación, 1 bibliotecaria, 2 educadoras de diferencial, 2 monitoras del taller de costura y un monitor de artesanía que atienden el taller laboral para niñas y niños con necesidades educativas especiales.

El establecimiento trabaja principalmente con niños y niñas, provenientes de la zona rural de la comuna de Vilcún, en su mayoría de origen mapuche, con un índice de vulnerabilidad del 97%. A través de la historia el establecimiento ha ido integrándose a los nuevos requerimientos que pide el Ministerio de Educación, como fue el P-900, la Jornada Escolar Completa, biblioteca CRA, Red Enlaces. Además, el año 2009 realiza su plan de mejoramiento educativo para la SEP, y el año 2010 coloca en funcionamiento su implementación. A partir del 2011, se inicia el Programa de Apoyo Compartido (PAC), en pre-básica y primer ciclo de Educación Básica, específicamente en Lenguaje y Matemática.

En la evaluación del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), realizada en los últimos 3 años, en los cursos de 4° año básico y 8° año básico, los resultados obtenidos son los que se presentan en la Tabla 4.

**Tabla 4**  
**Resultados SIMCE de la Escuela Virgen de Fátima N°259**

<b>Curso</b>	<b>Año</b>	<b>Lenguaje y Comunicación</b>	<b>Educación Matemática</b>	<b>Historia y Geografía</b>	<b>Ciencias Naturales</b>
<b>4° año</b>	2009	224	206	----	234
	2010	256	231	236	----
	2011	261	221	----	236
<b>8° año</b>	2007	227	229	256	240
	2009	229	229	264	231
	2011	233	220	253	239

Fuente: SIMCE, 2012.

Al observar los resultados de las tres evaluaciones consecutivas, en ambos niveles, se refleja una tendencia a subir los resultados en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Destacándose el alza en el cuarto año básico, pues desde el año 2009 a la fecha se ha aumentado 37 puntos en dos años, a diferencia de octavo año básico que sólo logra un aumento de 6 puntos, que no es significativo. En relación a las otras asignaturas, no se observa un alza sostenida.

### **3.2. Modalidad de Evaluación**

El desarrollo de este trabajo contempla dos modalidades, la primera con función diagnóstica y la segunda de seguimiento.

**3.2.1. Evaluación Diagnóstica:** esta evaluación de carácter parcial, se realizará con el propósito de conocer las necesidades de desarrollo profesional docente. En este diseño de programa de acompañamiento, estarán involucrados todos los

docentes del establecimiento desde pre-básica, básica y educación especial. Se realizará con la ayuda de la dirección del establecimiento y UTP. Para esta evaluación se utilizará la metodología cuantitativa.

Para realizar el diseño en primer lugar se realizará una sensibilización de los docentes en referencia al DPD centrado en la escuela. Para esto se efectuará una conversación con los docentes del centro educativo, donde se explicará la importancia del DPD y se mencionará los pasos a seguir en la etapa de diagnóstico.

Por lo tanto, existirán diferentes agentes de evaluación, pues se desarrollará una autoevaluación que la realizarán los docentes del centro escolar y una heteroevaluación por parte del Director y la Jefa de UTP, donde éstos últimos entregarán su apreciación general sobre las necesidades de desarrollo profesional de los docentes de la escuela. En síntesis, se realizará una evaluación mixta. Dicha información se presenta en detalle más adelante en este mismo capítulo.

Trinidad (1995 citado en Fuentes y Herrero, 1999), menciona que la función diagnóstica de la evaluación es un proceso y no un producto. Se justifica en cuanto a que es el punto de apoyo para la toma de decisiones. En este caso, la evaluación diagnóstica servirá para detectar las necesidades DPD de los docentes del establecimiento educacional y se realizará mediante una autoevaluación, que es definida por Casanova (1992, citado en Fuentes y Herrero, 1999), como un proceso de autorreflexión, para ello se utilizará un cuestionario. A su vez, la heteroevaluación se lleva a cabo dentro del propio centro, por personal del mismo y sin la concurrencia de evaluadores externos.

**3.2.2. Evaluación de seguimiento:** esta evaluación se realizará con el propósito de valorar la primera fase de implementación de la propuesta de desarrollo profesional según los criterios definidos, tanto para juzgar el desarrollo del plan

como para conocer las opiniones de los implicados en el mismo. En consecuencia, este diseño es mixto, contempla tanto la dimensión cuantitativa como cualitativa para la evaluación.

### **3.3. Objeto de Evaluación.**

El objeto de evaluación se relaciona con la necesidad que existe con respecto al desarrollo profesional docente centrado en la escuela, éste se entiende como un esfuerzo de la institución escolar y de los propios educadores por potenciar y mejorar su desempeño, en la escuela y en el aula, mediante la actualización de sus conocimientos y una reflexión individual y colectiva constante. El desarrollo profesional docente tiene como finalidad última el logro de los aprendizajes necesarios por todos los estudiantes del establecimiento y, requiere, para ello, considerar un diagnóstico certero de la realidad escolar, y en particular, de las necesidades su equipo docente y directivo, para implementar capacitaciones atinentes a las debilidades diagnosticadas (Ministerio de Educación, 2011).

Es así, que resulta imperativo que el profesorado conciba su práctica ya no solo en términos de su trabajo de aula, sino también desde su aporte al desarrollo integral de todos los alumnos, mediante una fuerte implicación con el resto del plantel y con un sólido compromiso frente a la mejora de la institución (MINEDUC, 2011). Está claro que primero es necesario repensar ciertas condiciones organizativas y, por sobre todo, culturales de las escuelas, de modo que los centros puedan constituirse en espacios en los que impere la reflexión, la indagación, la colaboración y la colegialidad (Mitchell y Sackney, 2000 citado en MINEDUC, 2011)

Además, es importante reconocer que el liderazgo docente es fundamental como herramienta para promover y sostener esta estrategia de mejora. El liderazgo docente es una perspectiva de actuación profesional que implica salir del

aula, ampliar la mirada por fuera de las fronteras disciplinarias para identificarse con y contribuir en una comunidad de profesores que se influyen mutuamente para mejorar las prácticas de todo el centro (Harris y Lambert, 2003 citado en MINEDUC, 2011). Por lo tanto, para promover el trabajo en quipo es indispensable salvaguardar los vínculos interpersonales sobre los cuales se asienta la tarea. Por eso es que la confianza, la honestidad y el respeto son los elementos fundamentales de un clima institucional que pretenda acompañar una comunidad de aprendizaje (Louise, 2008 citado en MINEDUC, 2011).

### **3.4. Procedimientos.**

Este trabajo contempla tres etapas, las que a continuación se describen:

#### **3.4.1. Identificación de necesidades de desarrollo profesional docente:**

**Sensibilización:** se realizará a través de una exposición a los docentes del centro educativo donde se expondrá la importancia de fortalecer la labor docente en el colegio, esto se ejecutará en reuniones de consejo de profesores los días lunes. **Filmación:** todos los docentes del centro educativo, serán filmados en una clase que ellos elegirán, para esto podrán definir el día y el periodo de clases que ellos consideren conveniente para su filmación. **Aplicación de cuestionario (Anexo A)** en el consejo de profesores, a cada docente se les entregará su filmación de clases en un CD, además del cuestionario que constará de 3 apartados. Los docentes deberán responder el cuestionario en forma individual, reflexionando con respecto a su labor docente. **Tabulación y análisis de la información:** una vez que sean devueltos todos los cuestionarios, se realizará la tabulación de la información y su respectivo análisis.

**3.4.2. Diseño de la propuesta de desarrollo profesional docente:** En conjunto con los docentes se detectarán las necesidades de desarrollo profesional docente y se elaborará una propuesta, esto se realizará los días lunes en el consejo de profesores.

**3.4.3. Implementación de la primera fase de la propuesta de desarrollo profesional docente:** en el consejo de profesores realizados los días lunes que duran aproximadamente 2 horas, se realizarán los talleres de DPD, esta primera fase constará de 4 talleres, con una duración de 8 horas, finalizando esta etapa, la tercera semana de noviembre. Algunas temáticas que se podrían trabajar son: evaluación, metodología, entre otros. (Anexo B)

**3.4.4. Evaluación de seguimiento de la implementación de la primera fase de la propuesta de desarrollo profesional docente:** Guión grupo focal; (Anexo C) se realizará finalizando la primera etapa del programa de DPD, a finales del mes de noviembre, se ejecutará a través de una conversación con un grupo de 7 docentes, donde se grabará, luego será transcrita y se realizará un análisis de esta información.

Escala de apreciación; (Anexo D) será una evaluación cerrada para ir evaluando el proceso de los talleres. Se aplicarán al final de cada jornada.

### **3.5. Técnicas e instrumentos para la recogida de información.**

#### **3.5.1. Cuestionario. (Diagnóstico) (Ver anexo A)**

Para el diagnóstico se utilizará un cuestionario, que según Hurtado (2000) es un instrumento que agrupa una serie de preguntas relativas a un evento, situación o temática particular, sobre el cual el investigador desea obtener información. En este caso el cuestionario tiene el objetivo de identificar las necesidades de desarrollo profesional docente en el contexto de la Escuela Virgen de Fátima de la comuna de Vilcún.

El Cuestionario que responderán los docentes consta de 3 apartados, cada uno con propósitos definidos, por lo cual la definición de los ítemes se realizó de acuerdo a este criterio.

- a. Apartado A: tiene como finalidad conocer aspectos profesionales de cada docente del establecimiento. Se consideran aspectos de perfeccionamiento, cargos dentro del establecimiento, año de experiencia en la docencia, niveles en que realiza clases, entre otros.
- b. Apartado B: se basa en los descriptores del Marco de la Buena Enseñanza (2003), donde se consulta sobre el dominio y desempeño de los docentes, además de las necesidades de desarrollo profesional docente en el establecimiento. Para esto se consideraron los descriptores de cada criterio del MBE, se agruparon en forma aleatoria para que fuesen respondidos.
- c. Apartado C: está basado en el modelo de planificación de una estrategia de formación docente centrada en la escuela, de Vezub (2009), donde se pregunta temas relacionados con problemas escolares que pueden ser organizacionales o pedagógicos, que están presente en el establecimiento educacional y que influyen en la labor docente. La elaboración de los ítemes es autoría del tesista, quien consultó sobre problemáticas existentes en otros centros, para definir el abanico de posibilidades de respuesta.

### **3.5.2. Grupo focal. (Seguimiento) (Ver anexo C)**

Krueger (2000, citado en Lozoya, 2010) define a un grupo focal como un tipo especial de grupo en término de propósito, tamaño, composición y procedimientos. Los participantes están relacionados ya que tienen ciertas características en común que los conecta con tema del grupo focal.

Por su parte, Morgan (1997, citado en Lozoya, 2010) menciona que los grupos focales son básicamente una entrevista de grupo, no entre moderador y el participante, sino que se basa en la interacción del grupo entre sí, basados en un tema asignado por el investigador, quien normalmente funciona como moderador.

Su objetivo es utilizar la interacción del grupo para producir datos y conocimiento que no sería accesible sin la interacción que se encuentra en un grupo.

El grupo focal se realizará al término de la primera etapa de implementación del programa de DPD centrado en el establecimiento, donde se podrán obtener información, percepciones, posibles temas para ser implementados el año 2013 y así, continuar con una segunda fase de implantación del programa.

### **3.5.3. Escala de apreciación. (Seguimiento) (Ver anexo D)**

Una escala de apreciación, consiste en una serie de características, cualidades, aspectos, entre otros. Sobre las que nos interesa determinar el grado de presencia. El grado de presencia de expresa mediante categorías (Zabalza, 1999).

La escala de apreciación, se realizará al término de cada jornada de taller realizado, esto ayudará al seguimiento de la propuesta al término de la primera etapa de su desarrollo.

## **3.6. Tipo de Análisis.**

### **3.6.1. Cuestionario. (Diagnóstico)**

Los datos que entregó el cuestionario, se tabularon, organizándolos por criterios, luego se sumaron las frecuencias, identificando las de mayor y de menor promedio. El análisis de esta información sirvió para definir la propuesta de DPD que se presentó a los profesores del establecimiento y así, eligieron los temas que fueron abordados en la primera etapa del programa. Finalmente se consideraron los comentarios de los profesores en relación a las problemáticas.

### **3.6.2. Grupo focal. (Seguimiento)**

Se transcribieron los comentarios realizados por los docentes y se analizaron. Se satura la información y se elabora un informe de análisis por categorías. Este grupo focal, permitió tomar decisiones respecto a la continuidad y mejora del plan de desarrollo profesional docente para el año 2013. Esto se realizó al final del mes de Noviembre.

El tipo de análisis que se realizó fue el análisis de contenido, que se entiende según Lozoya (2010), como una metodología de las disciplinas sociales que se enfoca al estudio de los contenidos, parte del principio de que examinando textos es posible conocer no sólo su significado, sino información al respecto de su modo de producción. Es decir, trata los textos no sólo como signos dotados de un significado conocido por su emisor, sino como indicios que dicen sobre ese mismo emisor, o generalizando, indicios sobre el modo de producción de un texto. El análisis de contenido no es una teoría, sólo un conjunto de técnicas, por lo que es imprescindible que la técnica concreta utilice una teoría que de sentido al modo de análisis y a los resultados.

### **3.6.3. Escala de apreciación. (Seguimiento)**

Los datos que entregó la escala de apreciación, se tabularon, organizándolos por criterios, luego se sumaron las frecuencias, organizando los resultados en un orden jerárquico. Esta información sirvió para ir mejorando las instancias de DPD.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

Análisis de resultado del cuestionario para detectar necesidades de DPD, que fue aplicado a 15 docentes de aula de la escuela Virgen de Fátima, de la Comuna de Vilcún.

#### 4.1. Análisis apartado A: antecedentes profesionales.

La escuela Virgen de Fátima, de la localidad de General López, comuna de Vilcún. Cuenta con una planta docente de 19 profesores, desde pre-kinder hasta 8 año básico.

El cuestionario para detectar necesidades de formación permanente de los docentes fue aplicado a 15 docentes de aula.

El apartado A del cuestionario es para conocer algunos antecedentes profesionales de los docentes del establecimiento educacional, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- De los 15 docentes que respondieron el cuestionario 13 son mujeres y 2 varones. Los años de experiencia docente van desde los 4 años hasta los 33 años.
- 7 docentes realizan clases en el primer ciclo y segundo ciclo de educación básica.
- 2 docentes cuentan con mención.
- 8 docentes cuentan con pos-títulos en diferentes asignaturas.
- 9 docentes han participado en programas que formación permanente fuera del establecimiento como los NB, apropiación curricular, la mayor parte de ellos impartidos por el Ministerio de Educación a través de diferentes Universidades.

- Todos los docentes que cuentan con mención o pos-títulos desarrollan clases en las asignaturas que corresponde a su especialidad.
- 7 docentes participan en diferentes proyectos o programas que actualmente son desarrollados en el establecimiento.

#### **4.2. Análisis apartado B: dominio y necesidades de DPD.**

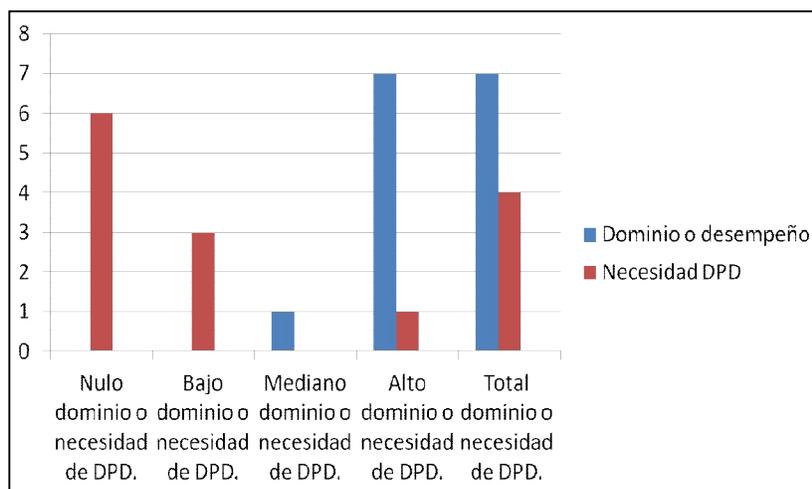
Se consulta sobre el dominio y las necesidades que presentan los docentes con respecto a los conocimientos y competencias en relación a la preparación de la enseñanza, a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, responsabilidades profesionales y enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (Está basado en el Marco de la Buena Enseñanza).

Debemos considerar que los criterios 1 revisten la menor importancia y 5 de la mayor importancia.

➤ **Dominio A:** Preparación de la enseñanza.

**Criterio A.1.** Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

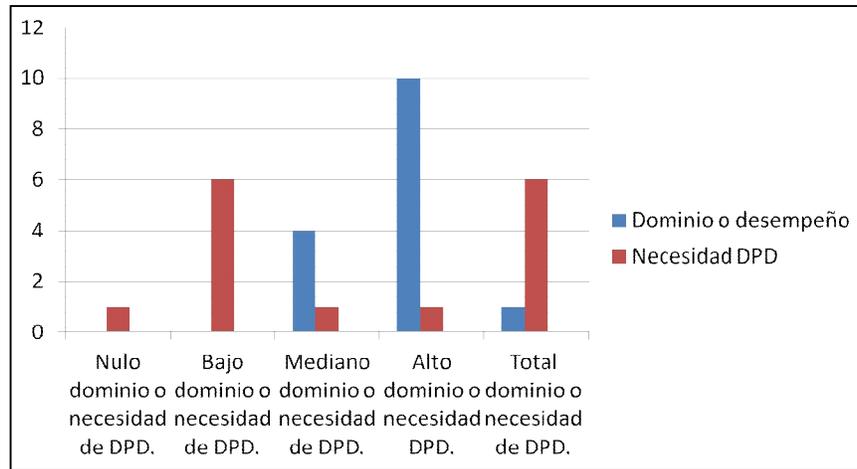
**Figura 3**  
**Conozco y comprendo los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseño**



En la figura 3 se observa que los docentes consideran que su dominio o desempeño en relación al conocimiento y comprensión de los conceptos centrales de las disciplinas que enseñan es alto o total. Con respecto a la necesidad de perfeccionamiento la mayor parte de los docentes consideran que es nulo, excepto por 4 docentes que señalan que existe una gran necesidad de DPD.

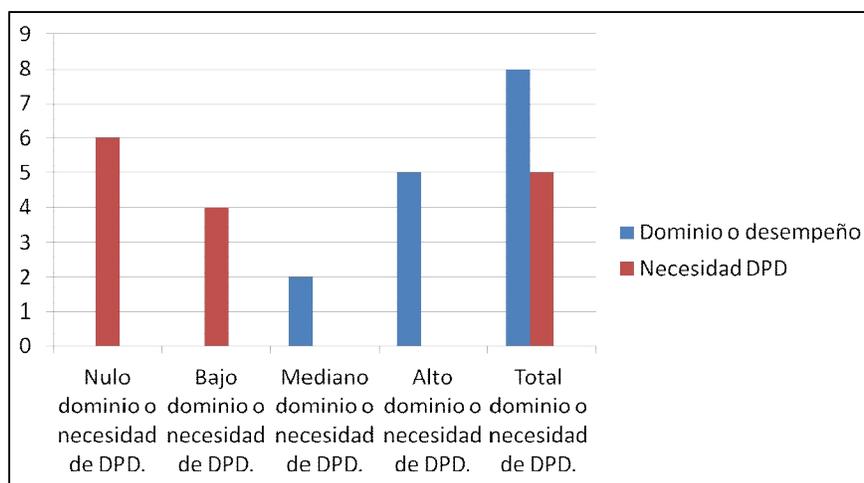
**Figura 4**

**Conozco diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de mi disciplina.**



La figura 4 muestra que los docentes conocen las perspectivas y desarrollo de su disciplina que imparten ya que fluctúan entre mediano o alto dominio, aunque 6 profesores consideran que existe una necesidad de DPD.

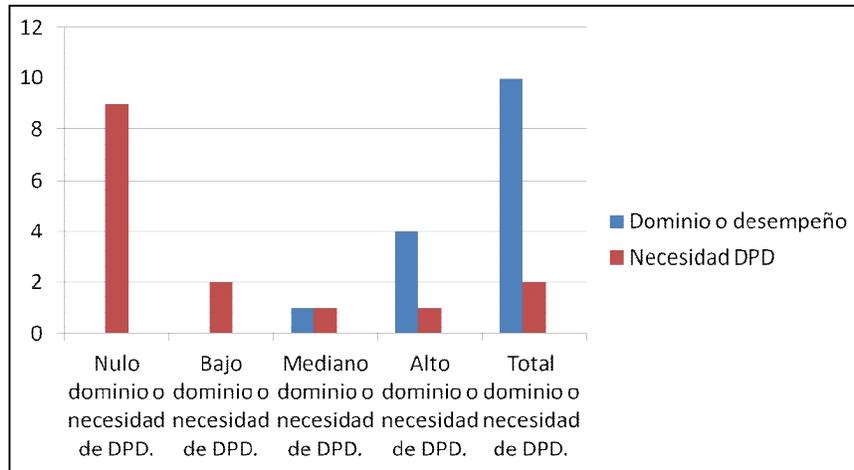
**Figura 5**  
**Comprendo la relación de los contenidos que enseño con los de otras disciplinas.**



En la figura 5 podemos observar que los docentes consideran que existe un total dominio de los contenidos que enseñan y que los relacionan con otras disciplinas, por lo tanto, la necesidad de DPD se sitúa entre nula o baja necesidad, aunque 5 de ellos consideran que es una gran necesidad perfeccionarse en este ámbito.

**Figura 6**

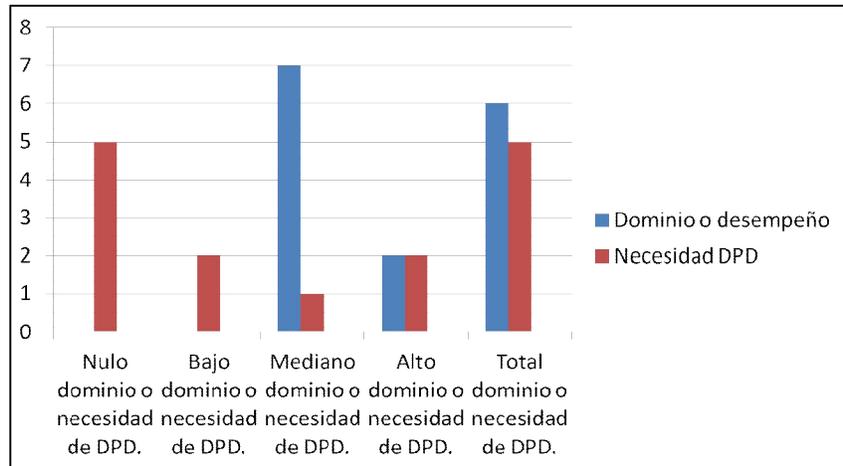
**Conozco la relación de los contenidos de las asignaturas que enseño con la realidad.**



Podemos observar en la figura 5, que 14 docentes consideran que ellos relacionan los contenidos que enseñan con su realidad. Por lo tanto, la necesidad de DPD es nula.

**Figura 7**

**Domino los principios del marco curricular y los énfasis de las asignaturas que enseño.**

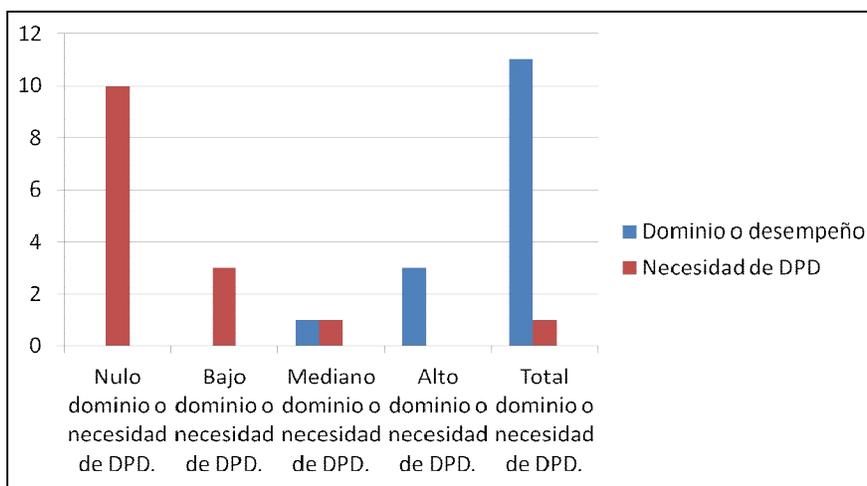


En la figura 7 se observa que 6 docentes consideran que dominan los principios del marco curricular y los énfasis de las asignaturas que enseñan, aunque 5 docentes señalan que esto es una necesidad de DPD.

**Criterio A2:** Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

**Figura 8**

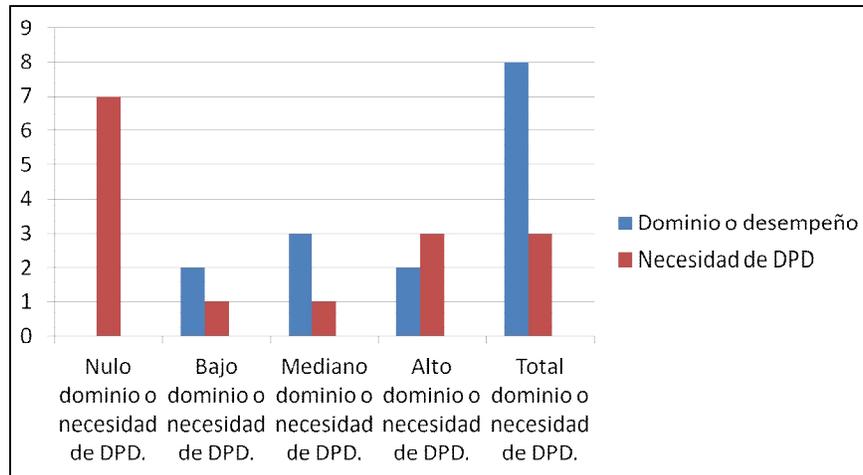
**Conozco las características de desarrollo correspondientes a las edades de mis estudiantes.**



En la figura 8 podemos observar que los docentes consideran que poseen un dominio total de las características de desarrollo correspondientes a las edades, por lo tanto, no existe una necesidad de DPD.

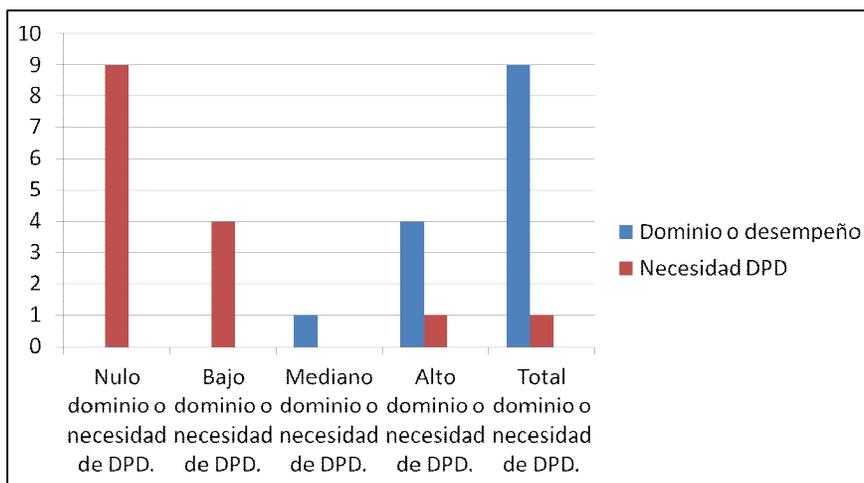
**Figura 9**

**Conozco las particularidades familiares y culturales de mis alumnos.**



Podemos observar en la figura 9, que los docentes consideran que dominan y conocen las particularidades familiares y culturales de sus alumnos, por lo tanto, la mayor parte de los docentes se ubica en que no necesitan DPD.

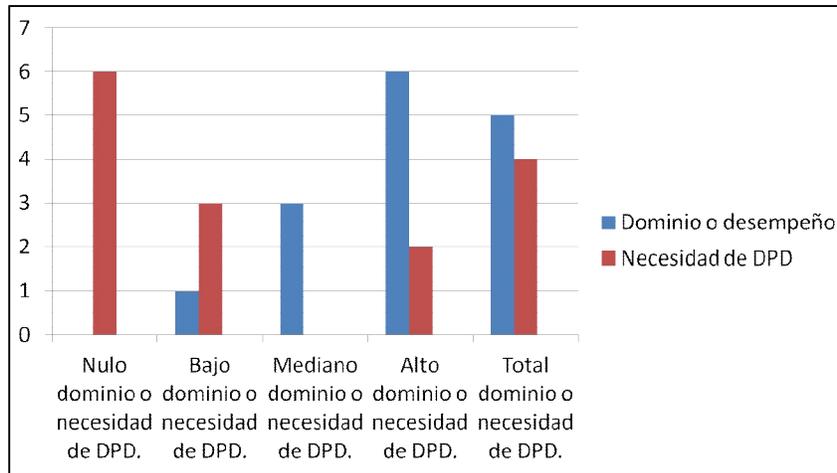
**Figura 10**  
**Conozco las fortalezas y debilidades de mis estudiantes respecto de los contenidos que enseño.**



En la figura 10, podemos observar que los docentes conocen las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto los contenidos que enseña, por lo tanto, la mayor parte de los docentes consideran que la necesidad de DPD es nula.

**Figura 11**

**Conozco las diferentes maneras de aprender de mis estudiantes.**

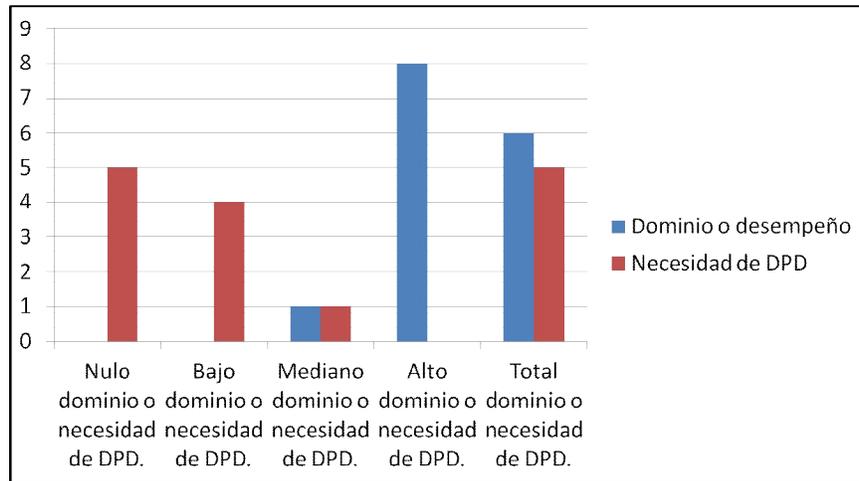


En la figura 11 podemos observar, que 11 profesores consideran que su dominio en alto o total con respecto a las diferentes maneras de aprender de sus estudiantes, pero al mismo tiempo 6 docentes consideran que existe una necesidad de DPD.

**Criterio A3:** Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.

**Figura 12**

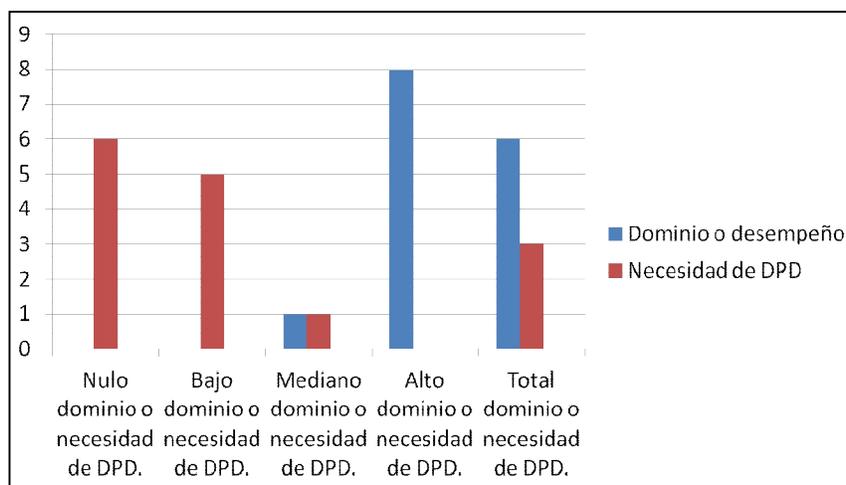
**Conozco variadas estrategias de enseñanza y actividades congruentes con la complejidad de los contenidos.**



En la figura 12 podemos ver que la mayor parte de los docentes consideran que conocen estrategias de enseñanza y actividades congruentes con la complejidad de los contenidos, por lo tanto, no existe una necesidad de DPD, aunque 5 de ellos creen que existe una necesidad de perfeccionamiento.

**Figura 13**

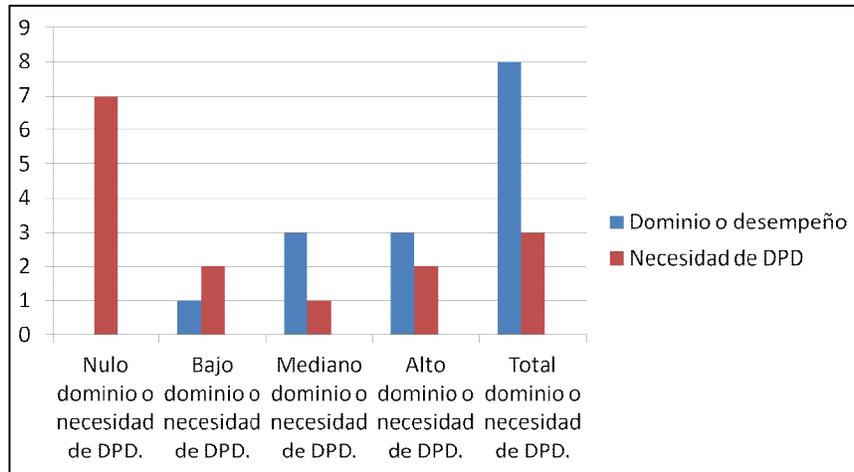
**Conozco estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.**



Podemos observar en la figura 13 que los docentes consideran que conocen estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos, es por esto, que 11 docentes creen que no existe necesidad de DPD.

**Figura 14**

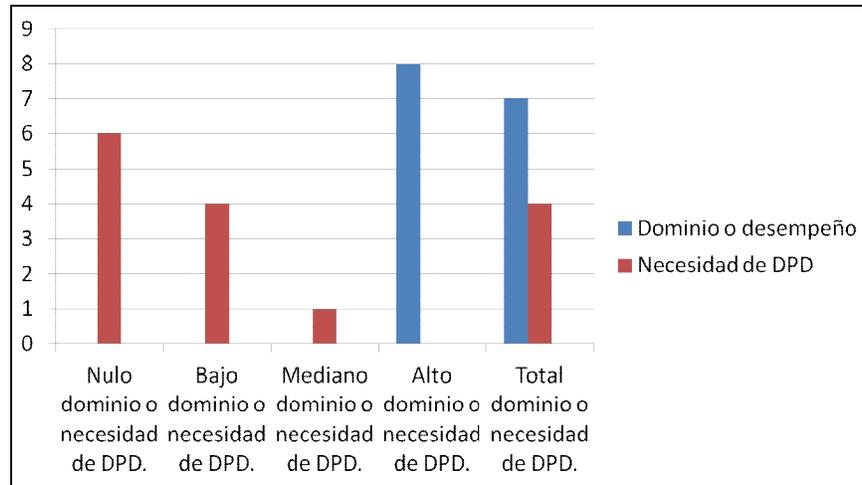
**Conozco y selecciono distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de mis alumnos**



En la figura 14 podemos ver que los docentes consideran que conocen y seleccionan distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos y solo, 5 de ellos creen que existe una necesidad de DPD.

**Figura 15**

**Conozco las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseño.**

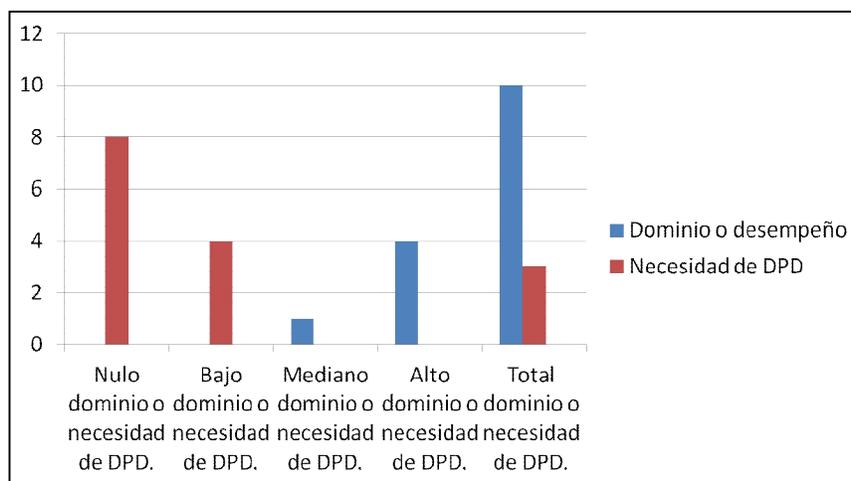


La figura 15 muestra que los profesores creen que conocen las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseñan, es por esto, que consideran que no existe una necesidad de DPD.

**Criterio A4:** Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.

**Figura 16**

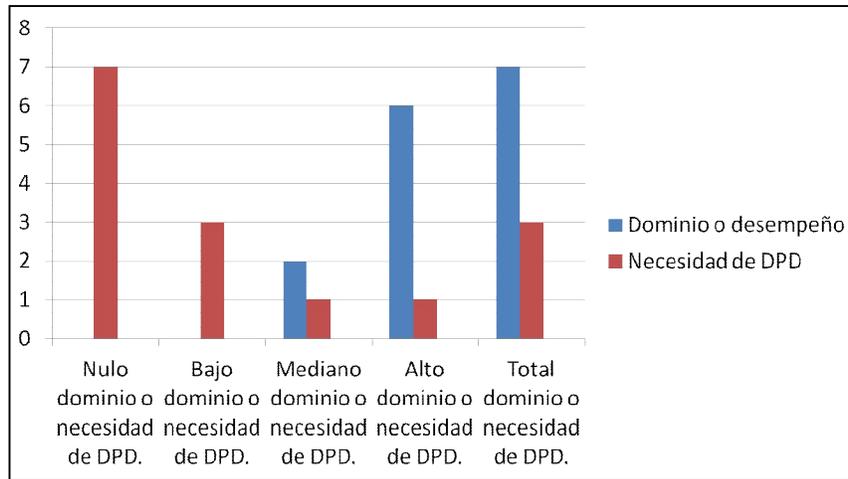
**Elaboro secuencias de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional.**



La figura 16 muestra que los docentes consideran que poseen la capacidad para elaborar secuencias de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular, es por esto, que creen que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 17**

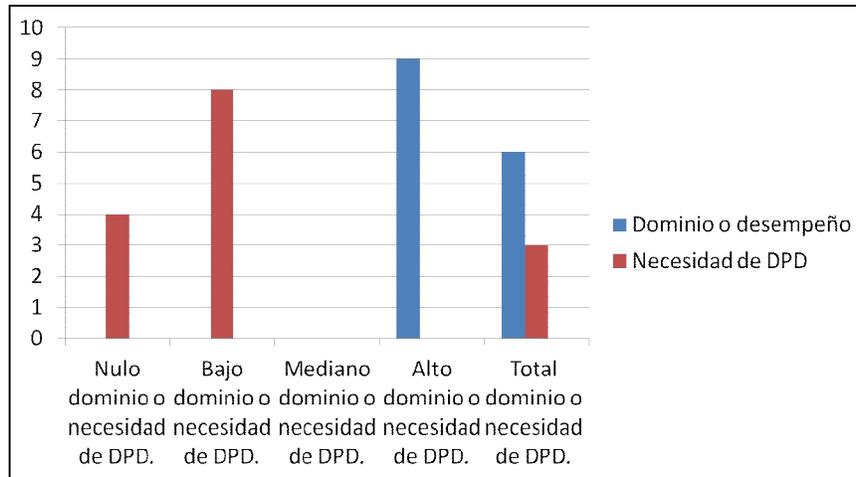
**Considero las necesidades e intereses educativos de mis alumnos.**



La figura 17 muestra que los profesores consideran las necesidades e intereses educativos de sus estudiantes, aunque 3 docentes creen que es una necesidad de DPD.

**Figura 18**

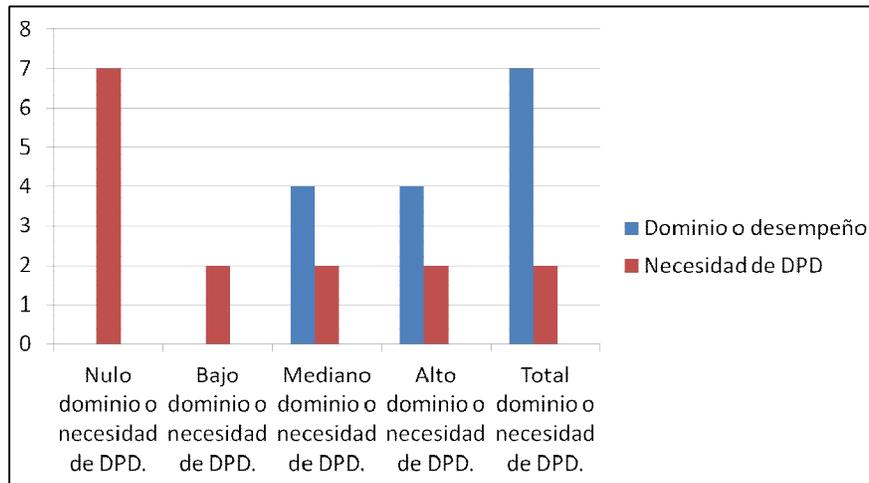
**Realizo actividades de enseñanza que sean coherentes con el contenido y adecuadas al tiempo disponible.**



La figura 18 nos muestra que los docentes creen que realizan actividades de enseñanza coherente con el contenido y adecuada al tiempo disponibles, es por esto, que consideran que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 19**

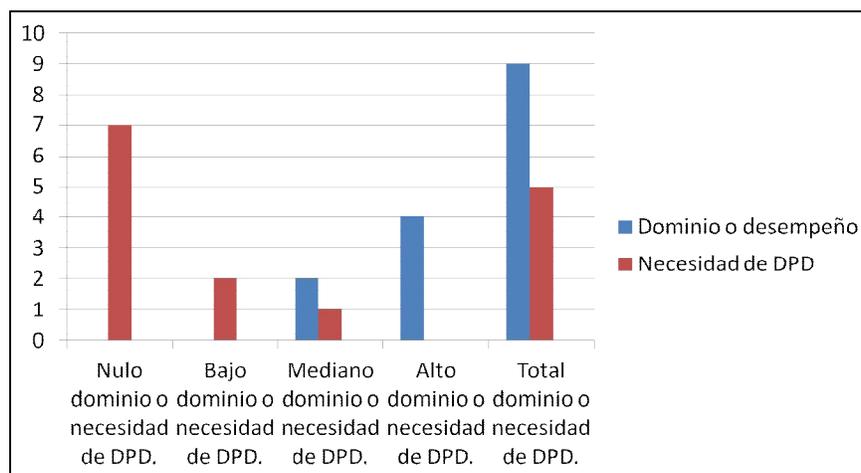
**Planifico actividades de enseñanza que consideren variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en las distintas asignaturas.**



La figura 19 muestra que los profesores creen que planifican actividades de enseñanza que consideran variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en las distintas asignaturas, es por esto, que consideran que existe una nula necesidad de DPD.

**Criterio A.5.** Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

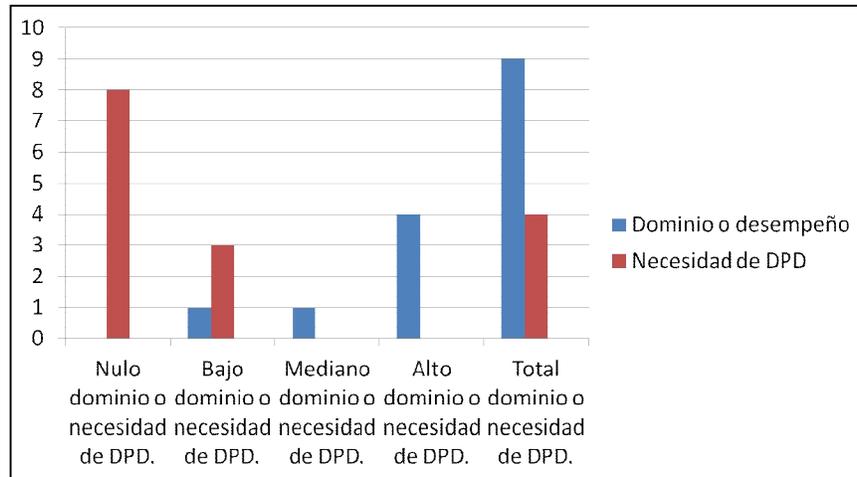
**Figura 20**  
**Relaciono los criterios de evaluación que utilizo con los objetivos de aprendizaje.**



En la figura 20 podemos observar que los docentes consideran que relacionan los criterios de evaluación con los objetivos de aprendizaje, aunque 5 de ellos consideran que este ámbito es una necesidad de DPD.

**Figura 21**

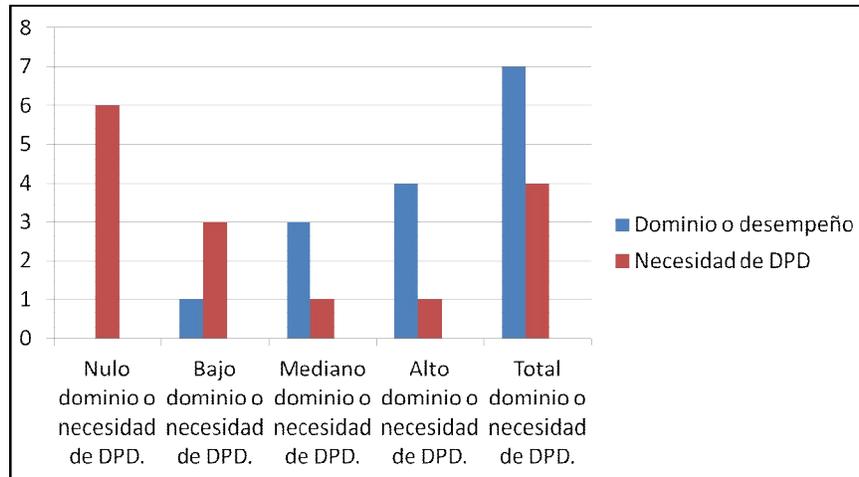
**Las estrategias de evaluación son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados.**



Podemos observar en la figura 21 que los profesores consideran que dominan las estrategias de evaluación y que son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados, es por esto, que no se presenta como una necesidad de DPD.

**Figura 22**

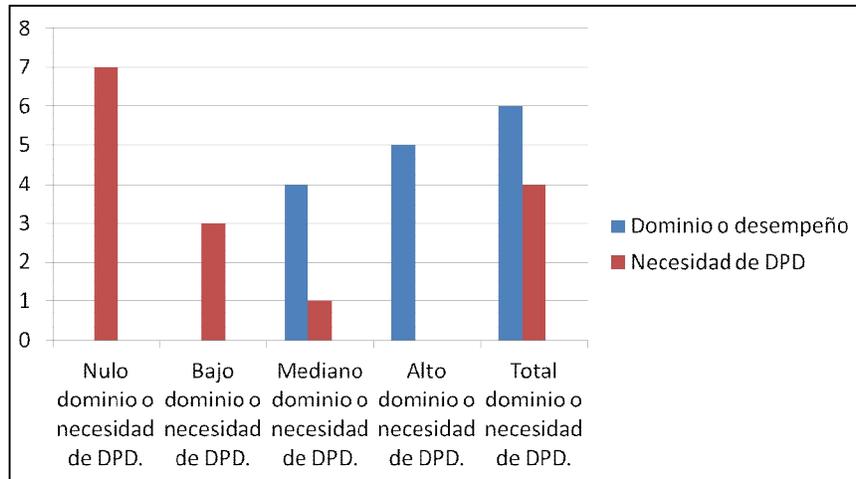
**Conozco diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseño.**



En la figura 22 podemos observar que los docentes consideran que conocen diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a las disciplinas que enseñan, aunque 6 de ellos piensan que existe una total necesidad de DPD.

**Figura 23**

**Utilizo estrategias de evaluación que ofrecen a mis estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.**



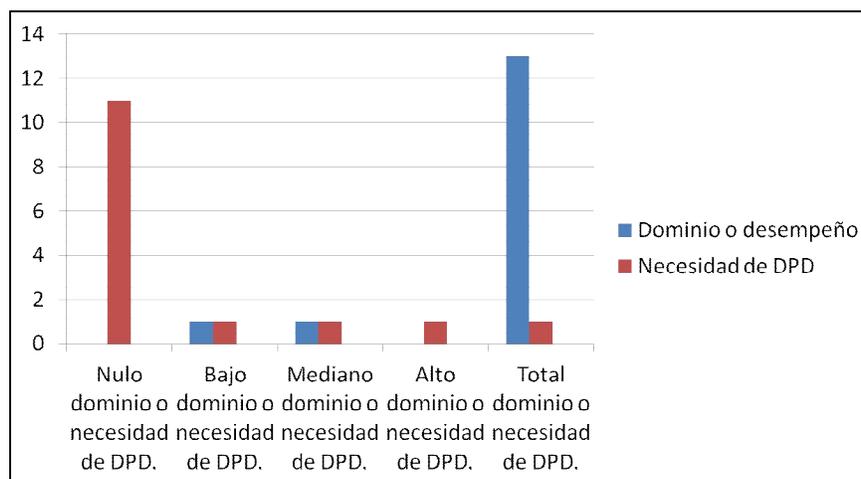
La figura 23 muestra que los docentes consideran que utilizan estrategias de evaluación que ofrecen a sus estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido, aunque 4 de ellos, piensan que es un área de DPD.

➤ **Dominio B:** Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

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

**Figura 24**

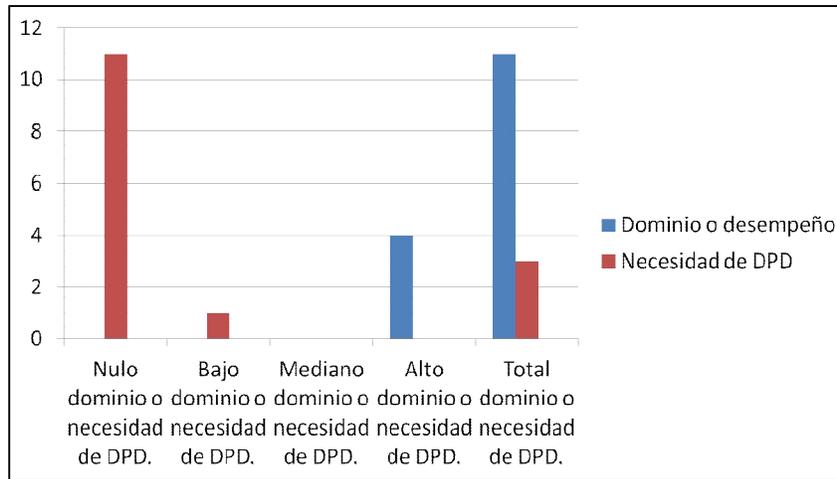
**Establezco un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con mis alumnos.**



En la figura 24 podemos observar que los docentes consideran que establecen un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos, es por esto, que creen que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 25**

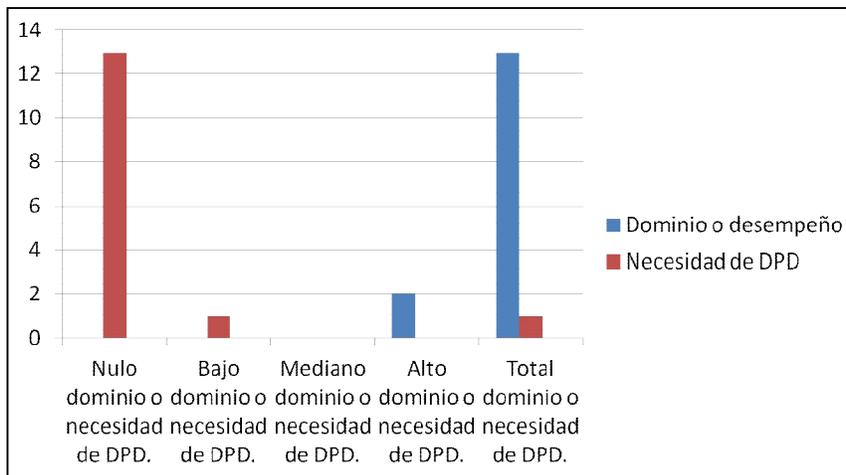
**Proporciono a todos mis alumnos oportunidades de participación.**



Podemos observar en la figura 25 que los profesores consideran que proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación, por lo tanto, creen que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 26**

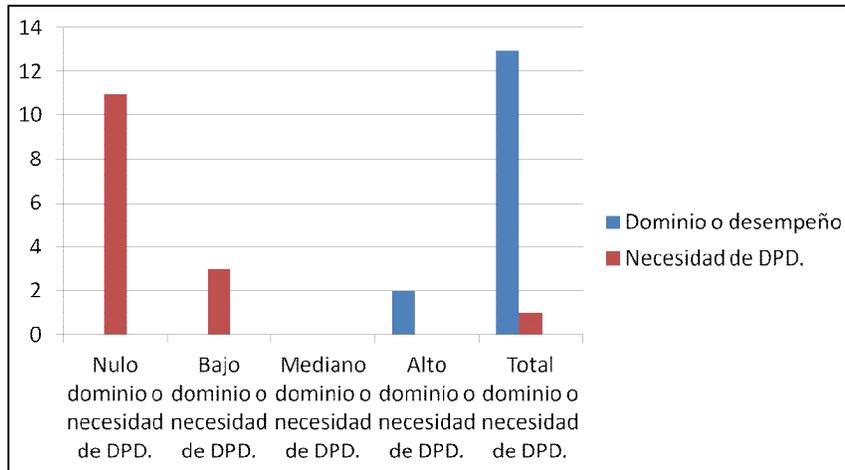
**Promuevo actitudes de compromiso y solidaridad entre mis alumnos.**



Podemos observar en la figura 26 que los docentes consideran que promueven actitudes de compromiso y solidaridad entre sus alumnos, es por esto, que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 27**

**Creo un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas.**

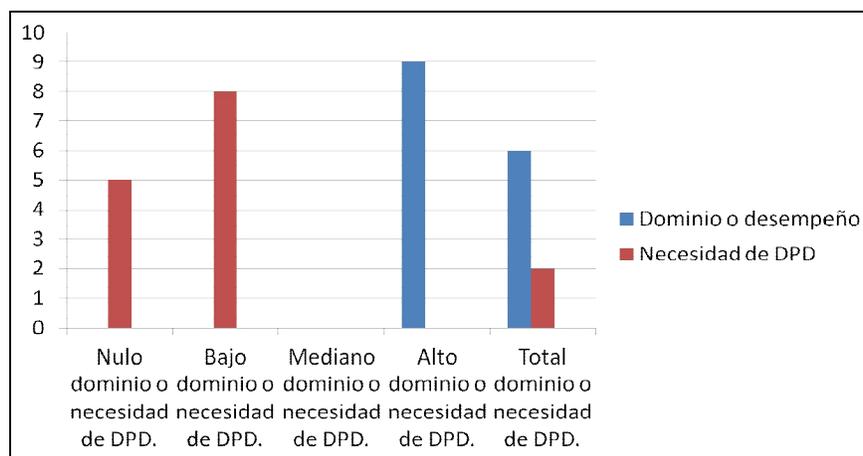


La figura 27 muestra que los docentes consideran que crean una clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas, es por esto, que creen que es nula la necesidad de DPD.

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

**Figura 28**

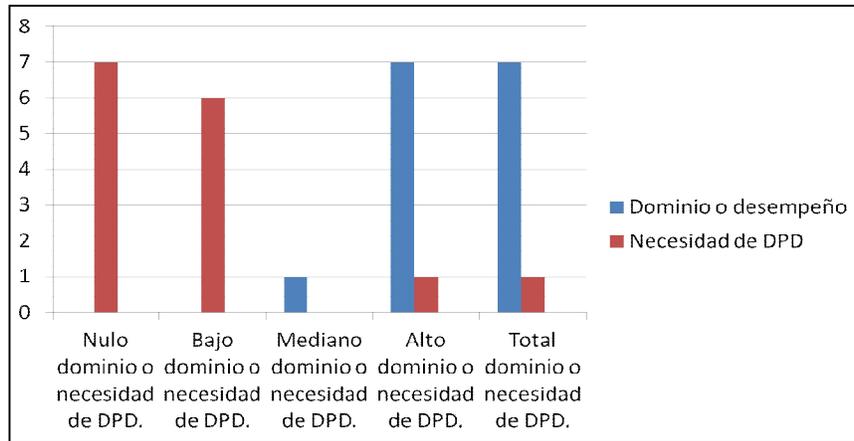
**Presento situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para mis alumnos.**



En la figura 28 podemos observar que los docentes consideran que presentan situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos, es por esto, que creen que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 29**

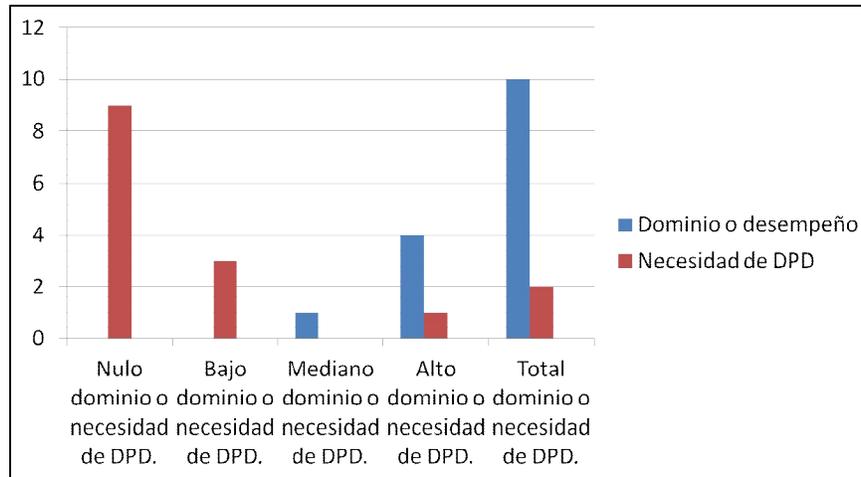
**Trasmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.**



Podemos observar en la figura 29 que los profesores creen que transmiten una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda, por lo tanto, piensan que es nula o baja la necesidad de DPD.

**Figura 30**

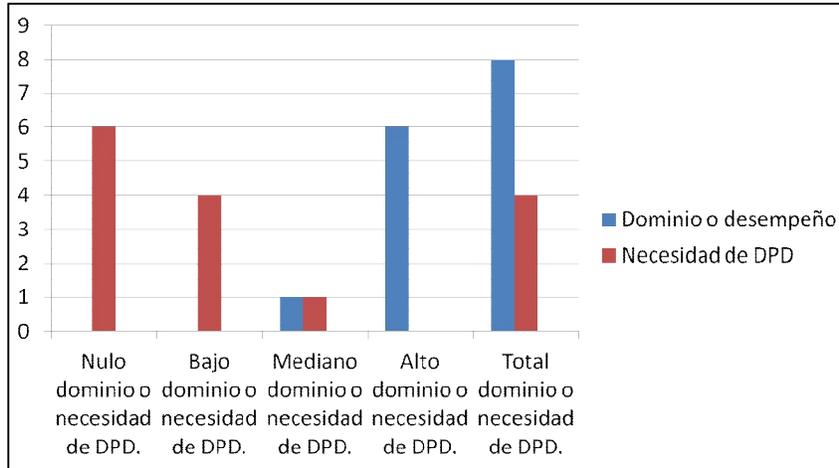
**Favorezco el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.**



En la figura 30 podemos observar que los docentes consideran que favorecen el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en situaciones de aprendizaje, es por esto, que creen que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 31**

**Promuevo un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.**

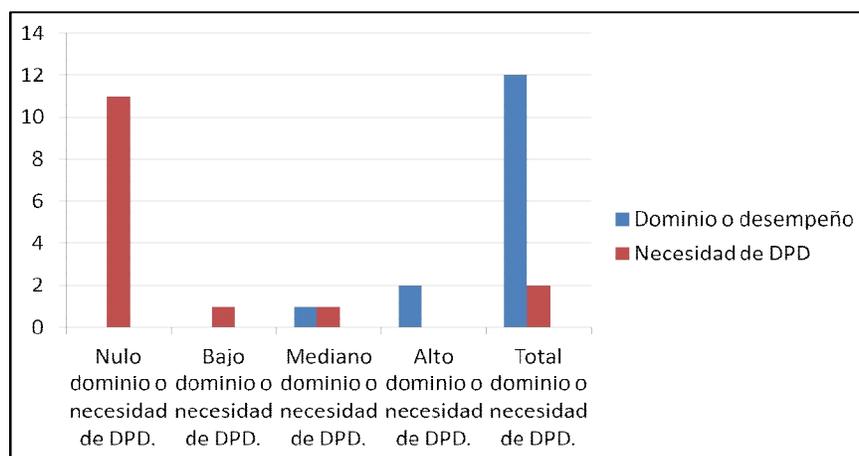


En la figura 31 muestra que los docentes consideran que promueven un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad, aunque 4 docentes consideran que esta es un área de DPD.

**Criterio B3:** Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

**Figura 32**

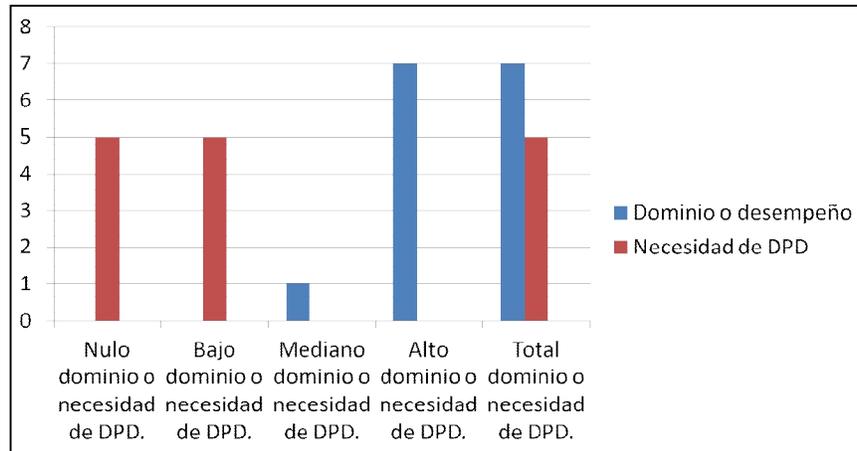
**Establezco normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles por mis alumnos.**



Podemos observar en la figura 32 que los docentes creen que establecen normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles por sus estudiantes, es por esto, que consideran que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 33**

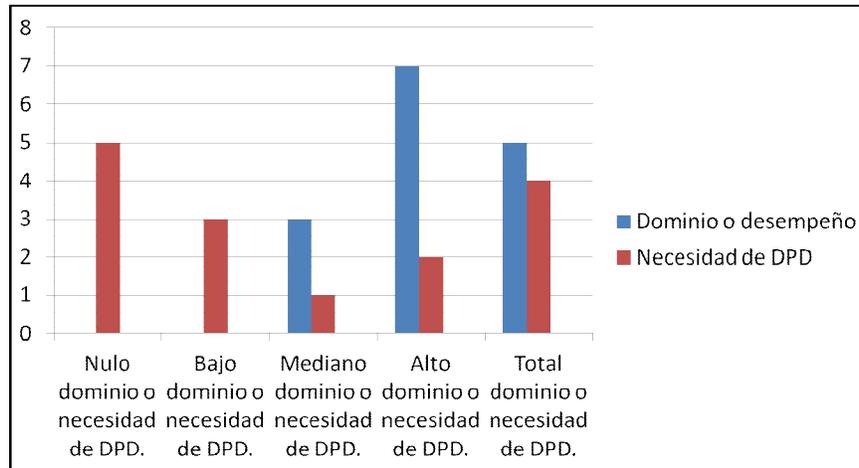
**Promuevo normas de comportamiento que sean congruentes con las necesidades de la enseñanza y de una convivencia armónica**



En la figura 33 podemos observar que los docentes consideran que promueven normas de comportamiento que son congruentes con las necesidades de enseñanza y de una convivencia armónica, aunque 5 de ellos consideran que esta es un área de DPD.

**Figura 34**

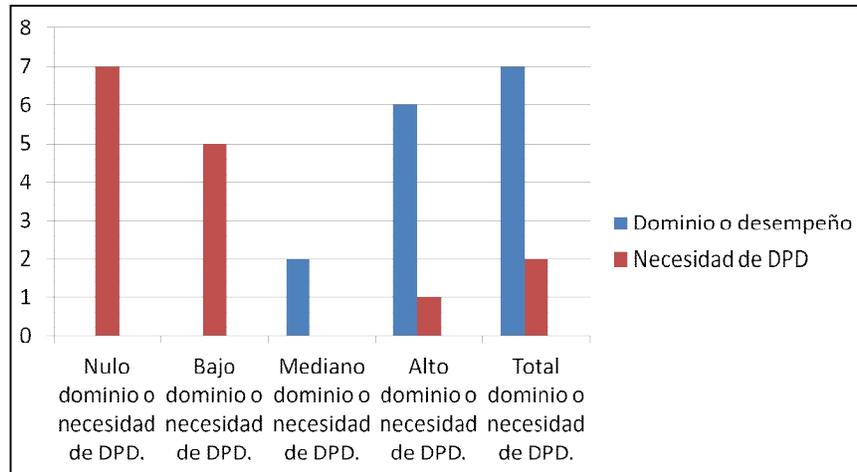
**Utilizo estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.**



En la figura 34 podemos observar que los docentes considera que utilizan estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia, aunque 6 de ellos creen que es un área de DPD.

**Figura 35**

**Genero respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.**

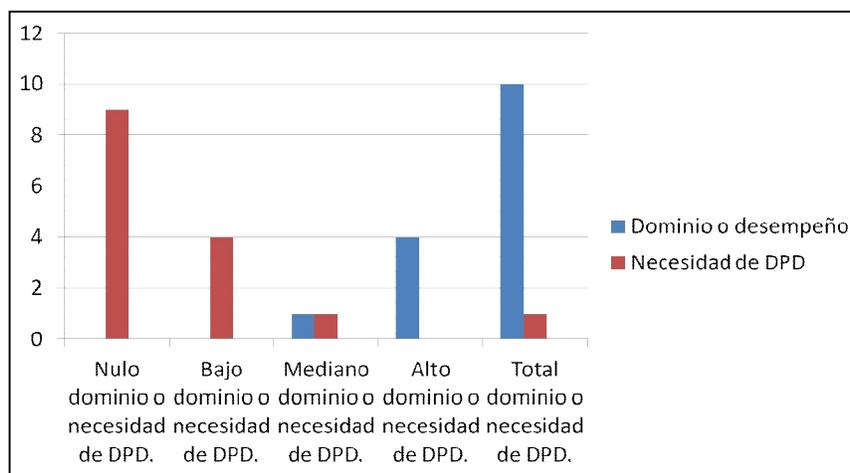


La figura 35 muestra que los profesores consideran que generan respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia, es por esto, que creen que existe una nula o baja necesidad de DPD.

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

**Figura 36**

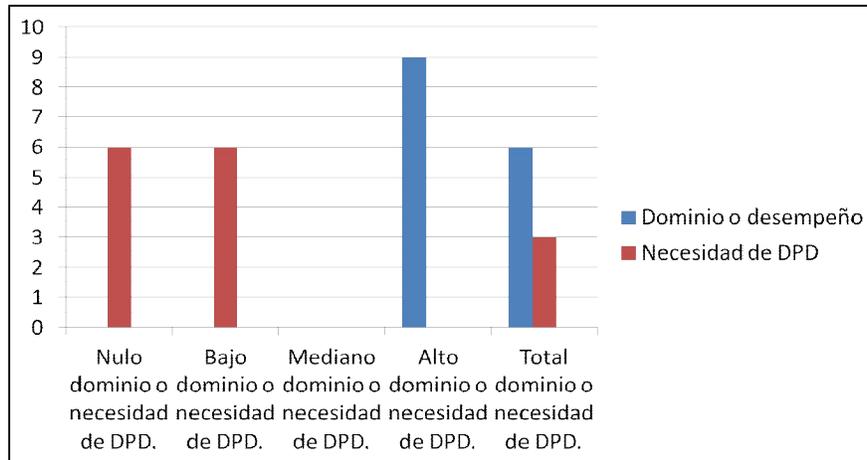
**Utilizo estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.**



Podemos observar en la figura 36 que los profesores creen que utilizan estrategias para crear y mantener un ambiente organizado, es por esto, que consideran que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 37**

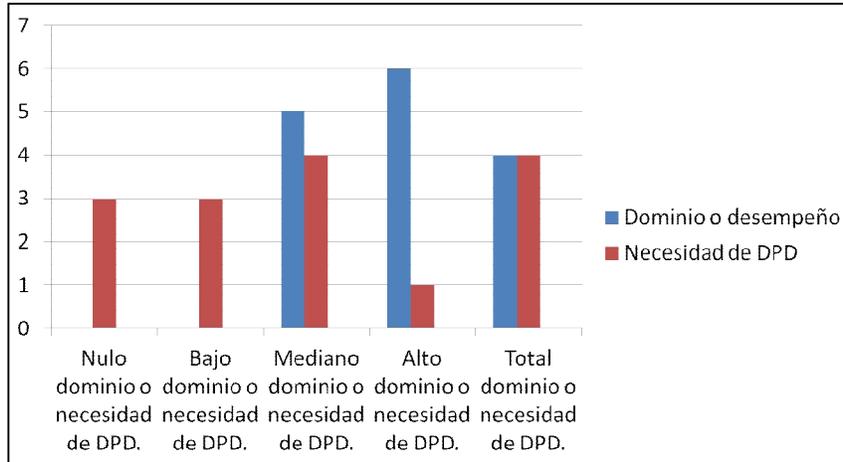
**Estructuro el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.**



La figura 37 muestra que los docentes consideran que estructuran el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizajes, es por esto, que creen que la necesidad de DPD es nula o baja.

**Figura 38**

**Utilizo recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilito que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna.**



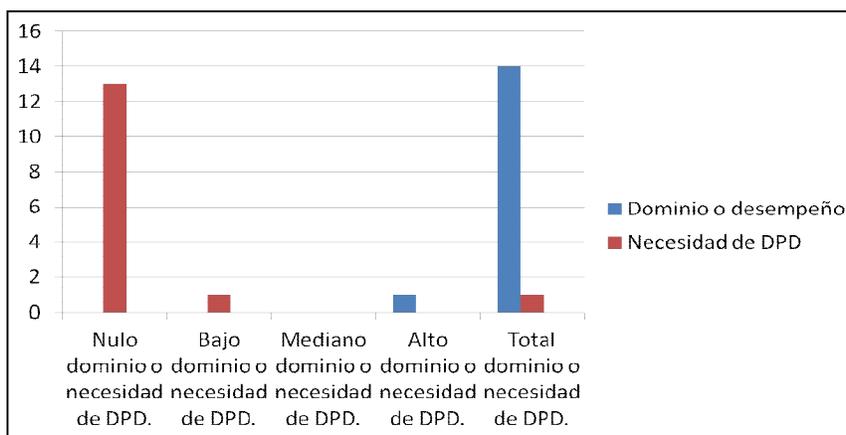
En la figura 38 podemos observar que los docentes consideran que utilizan recursos coherentes con las actividades de aprendizaje, aunque 5 de ellos consideran que es una necesidad de DPD.

➤ **Dominio C:** Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos.

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

**Figura 39**

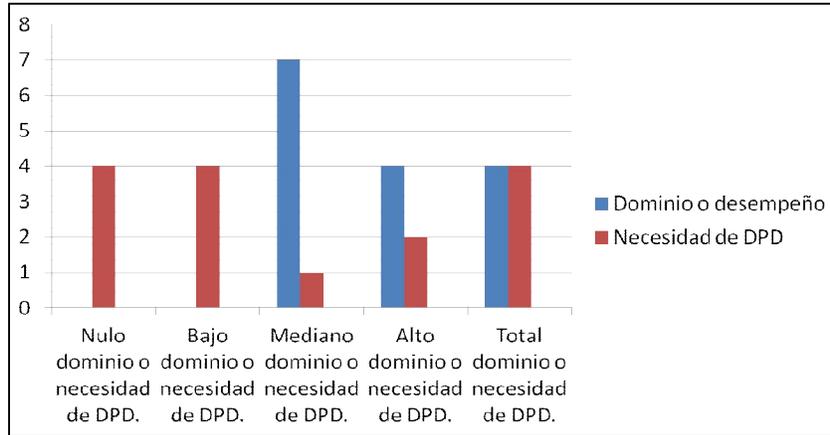
**Comunico a mis estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.**



En la figura 39 podemos observar que los docentes consideran que comunican a sus estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr, es por esto, que creen que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 40**

**Explico a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.**

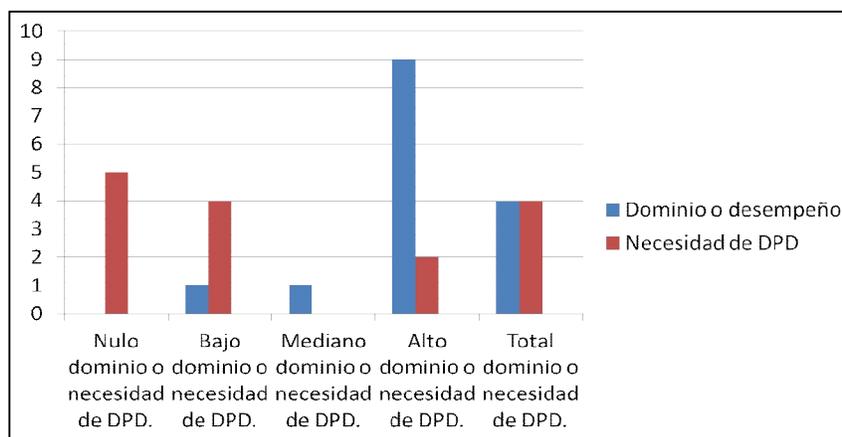


En la figura 40 podemos observar que los docentes consideran que explican a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados, aunque 6 docentes creen es una necesidad de DPD.

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

**Figura 41**

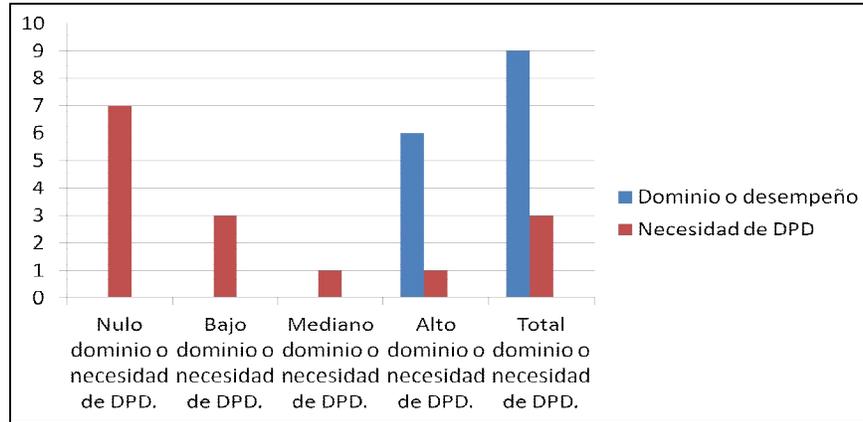
**Estructuro las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de mis estudiantes.**



En la figura 41 podemos observar que los docentes consideran que estructuran las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes, aunque 6 de ellos creen que es una necesidad de DPD.

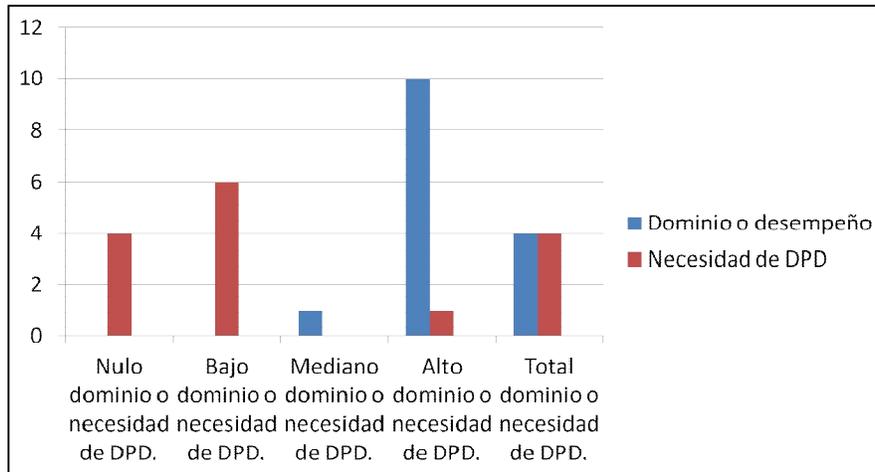
**Figura 42**

**Desarrollo los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida.**



Podemos observar en la figura 42 que los profesores consideran que desarrollan los contenidos a través de estrategias de enseñanza clara y definida, por lo tanto, creen que no existe una necesidad de DPD.

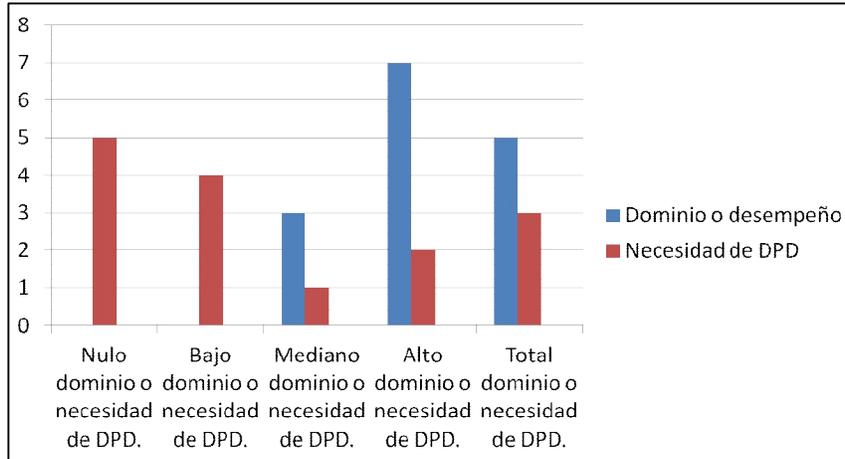
**Figura 43**  
**Implemento variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.**



La figura 43 muestra que los docentes consideran que implementan variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido, es por esto, que creen que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 44**

**Propongo actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a mis estudiantes y entrego tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.**

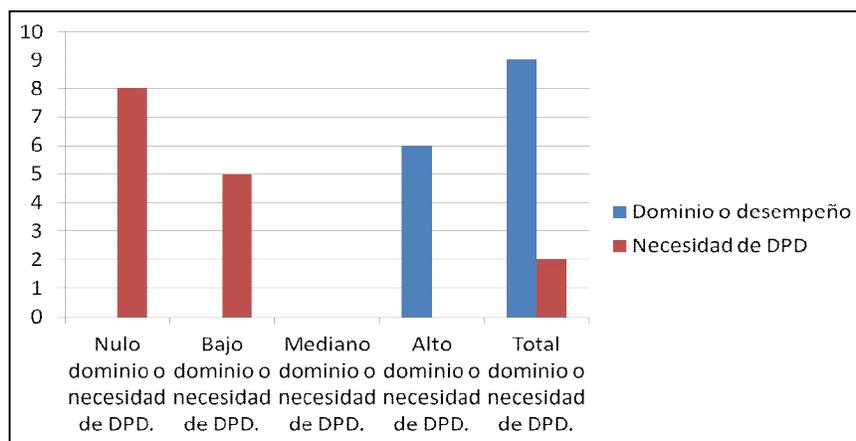


En la figura 44 podemos observar que los docentes consideran que proponen actividades que involucran cognitivamente y emocionalmente a sus estudiantes, aunque 5 profesores, creen que es una necesidad de DPD.

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

**Figura 45**

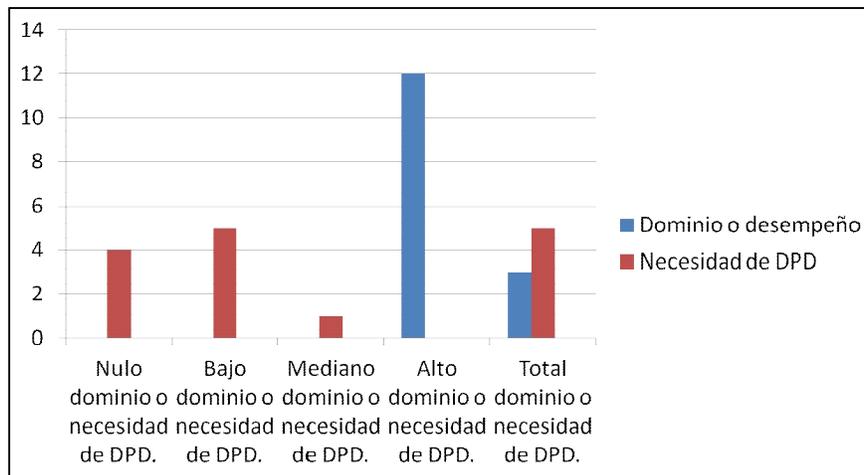
**Desarrollo los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de mis estudiantes.**



Podemos observar en la figura 45 que los profesores creen que desarrollan los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de sus alumnos, es por esto que consideran que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 46**

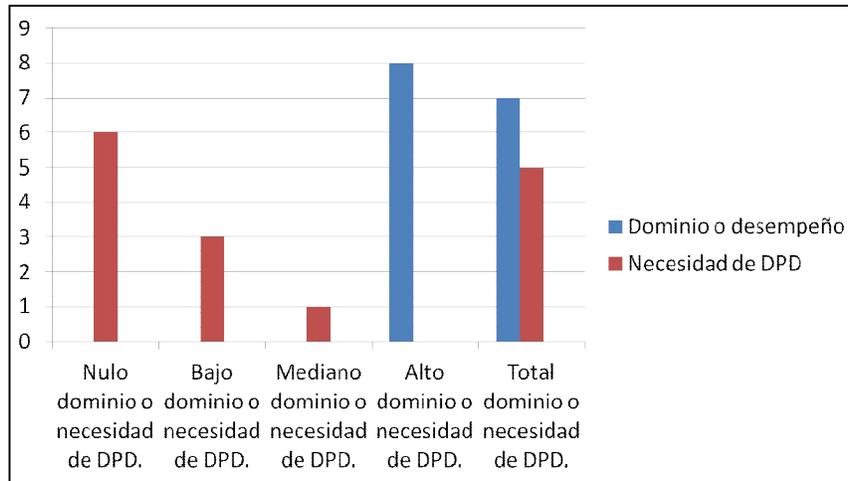
**Desarrollo los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.**



La figura 46 muestra que los docentes consideran que desarrollan los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual, aunque 5 de ellos creen que existe una necesidad de DPD.

**Figura 47**

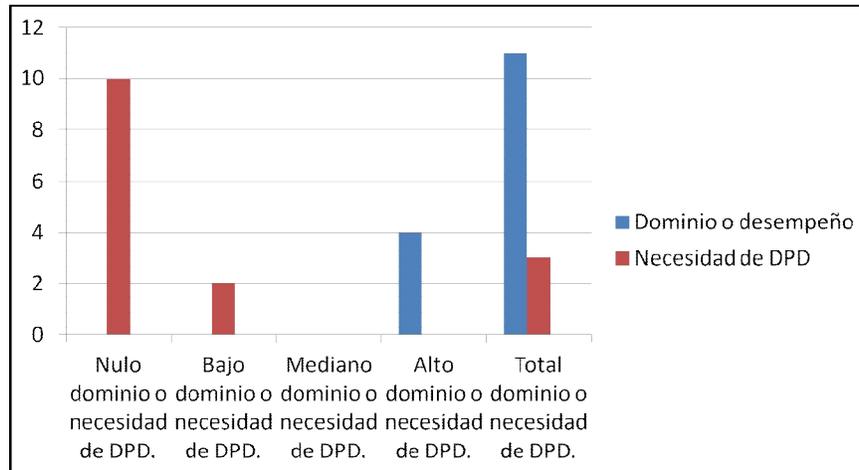
**Desarrollo los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de mis estudiantes.**



En la figura 47 podemos observar que los docentes consideran que desarrollan los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de sus estudiantes, aunque 5 profesores creen que existe una total necesidad de DPD.

**Figura 48**

**Utilizo un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para mis alumnos.**

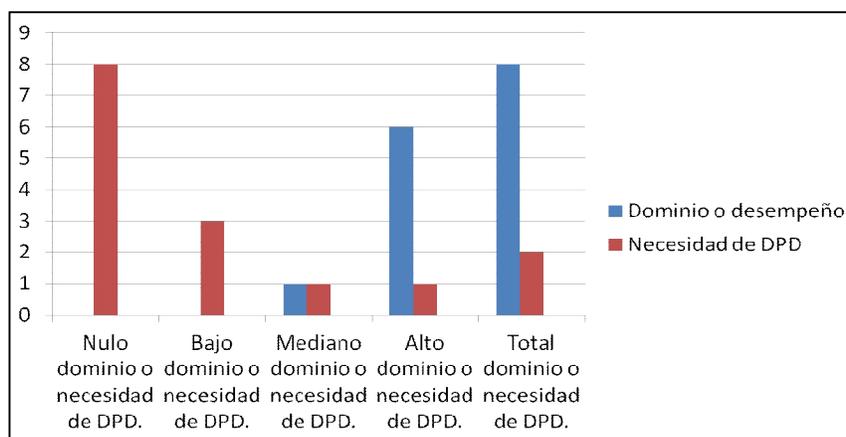


En la figura 48 podemos observar que los profesores consideran que utilizan un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes, es por esto, que creen que la necesidad de DPD es nula o baja.

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

**Figura 49**

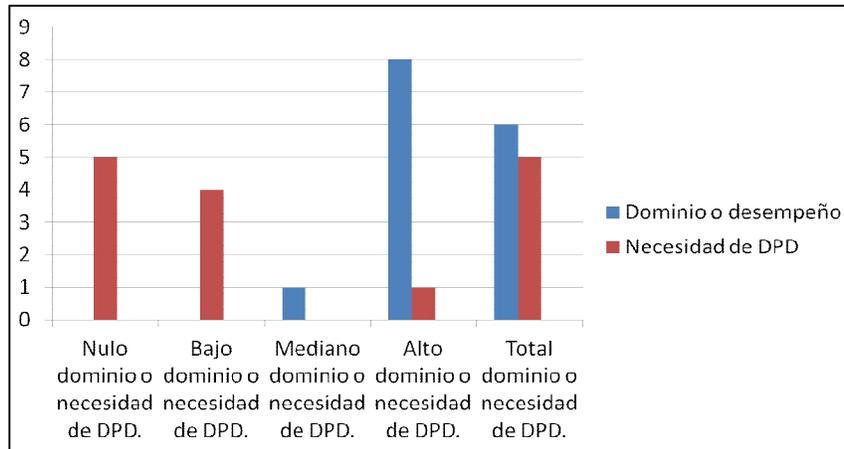
**Utilizo el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.**



La figura 49 muestra que los docentes consideran que utilizan el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase, por lo tanto, creen que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 50**

**Organizo el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de mis estudiantes.**

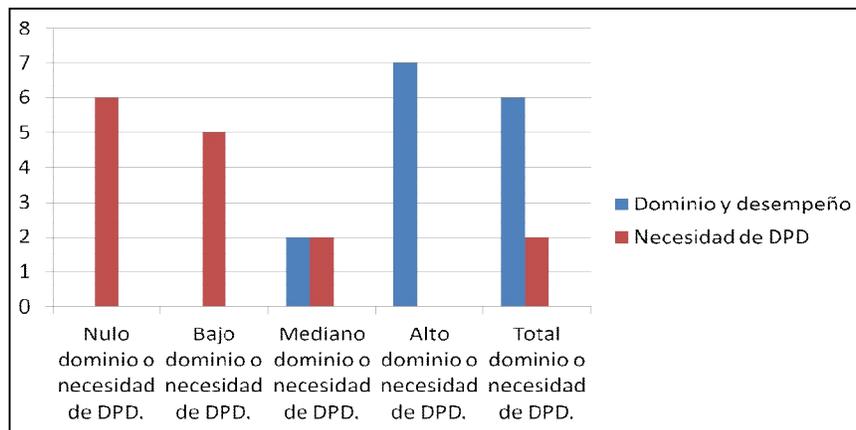


Podemos observar en la figura 50 que los docentes organizan el tiempo de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, aunque 5 profesores creen que es un área de DPD.

**Criterio C 5:** Promueve el desarrollo del pensamiento.

**Figura 51**

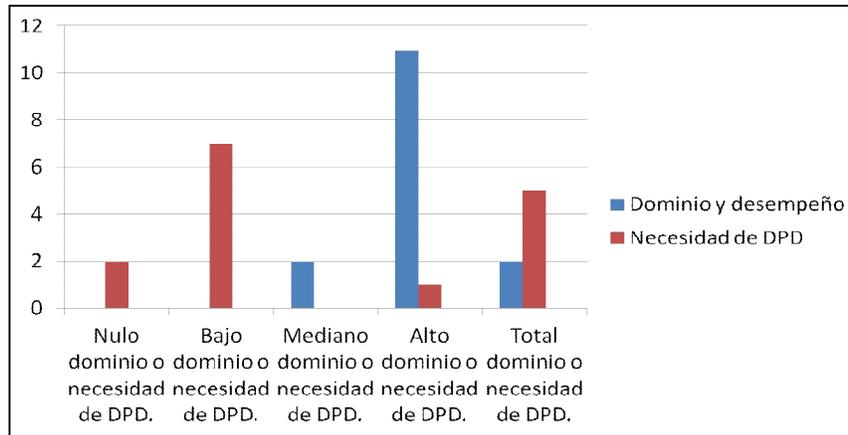
**Incentivo a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de las distintas asignaturas.**



En la figura 51 podemos observar que los docentes consideran que incentivan a los estudiantes a establecer relaciones y ubican en contextos el conocimiento de objetivos, eventos y fenómenos, desde las perspectivas de las distintas asignaturas, es por esto, que creen que la necesidad de DPD es nula o baja.

**Figura 52**

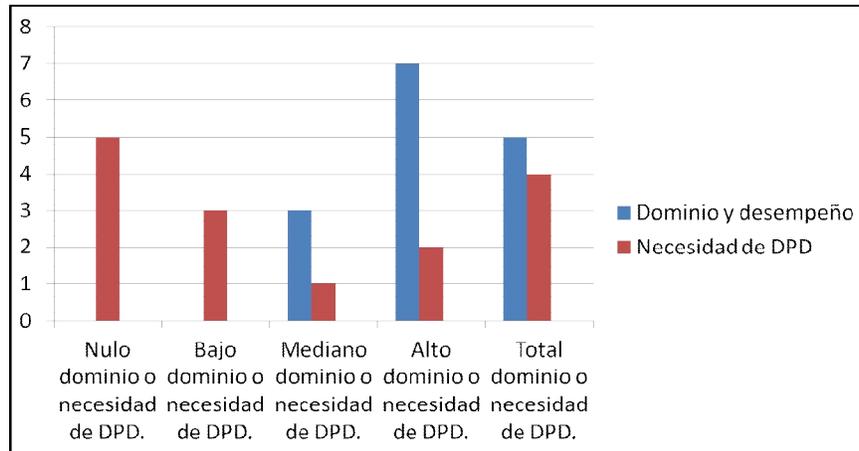
**Formulo preguntas y problemas desafiantes y concede el tiempo necesario para resolverlos.**



En la figura 52 podemos observar que los profesores consideran que formulan preguntas y problemas desafiantes y conceden el tiempo necesario para resolverlos, aunque 5 docentes creen que es una necesidad de DPD.

**Figura 53**

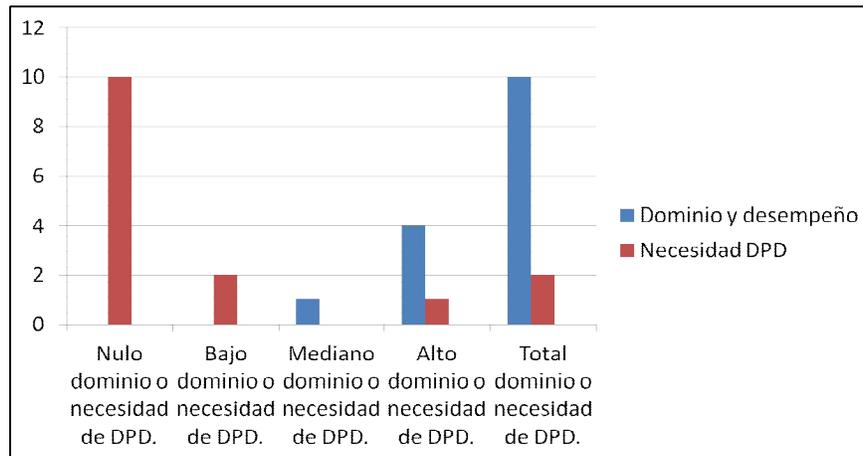
**Utilizo estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.**



En la figura 53 podemos observar que los docentes consideran que utilizan estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia, es por esto, que consideran que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 54**

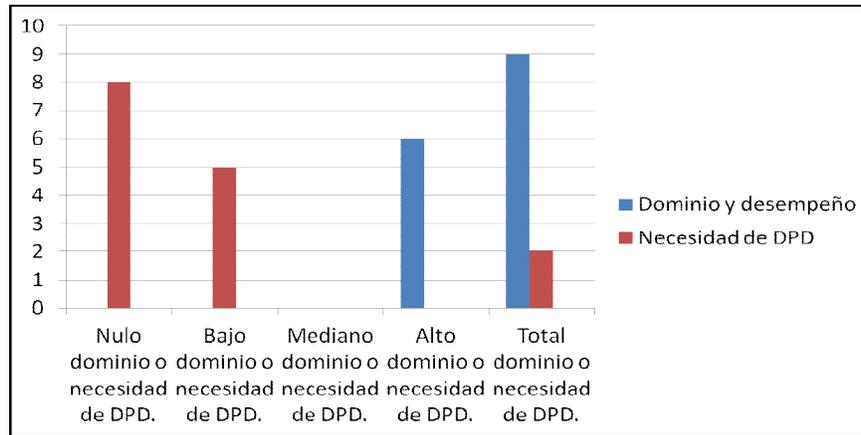
**Oriento a mis estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.**



La figura 54 muestra que los docentes consideran que orientan a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcciones de valores, es por esto, que la necesidad de DPD es nula o baja.

**Figura 55**

**Promuevo la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.**

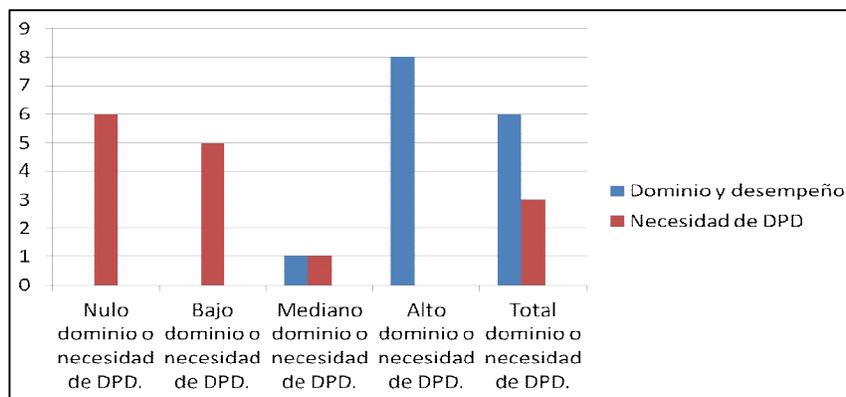


Podemos observar que en la figura 55 los profesores promueven la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente, es por esto, que consideran que no existe una necesidad de DPD.

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

**Figura 56**

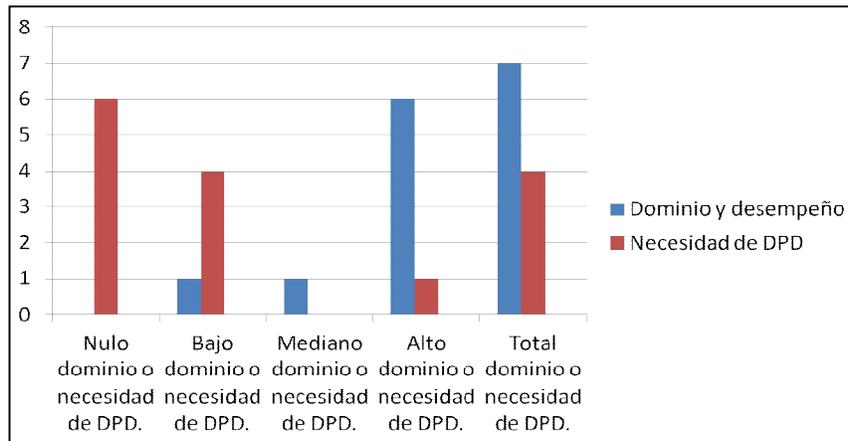
**Utilizo estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.**



Podemos observar en la figura 56 que los profesores consideran que utilizan estrategias para crear y mantener un ambiente organizado, es por esto, que los docentes creen que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 57**

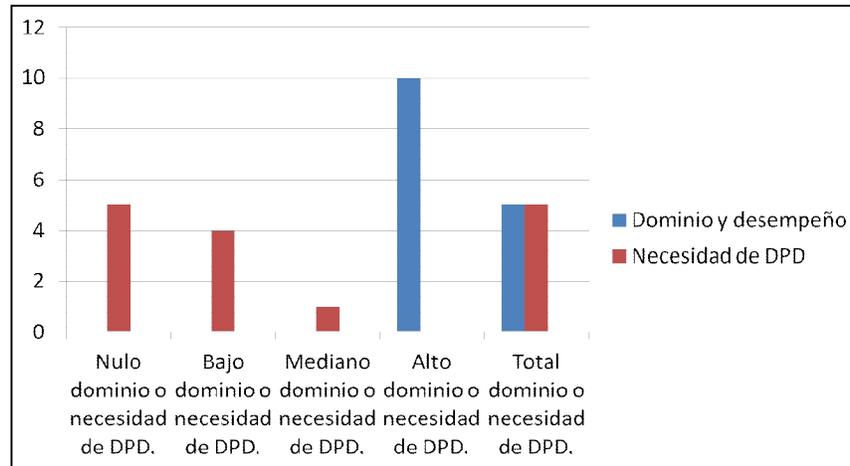
**Utilizo estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.**



En la figura 57 podemos observar que los profesores consideran que utilizan estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje, por lo tanto, los docentes consideran que la necesidad de DPD es nula o baja.

**Figura 58**

**Reformulo y adapto las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de mis estudiantes.**



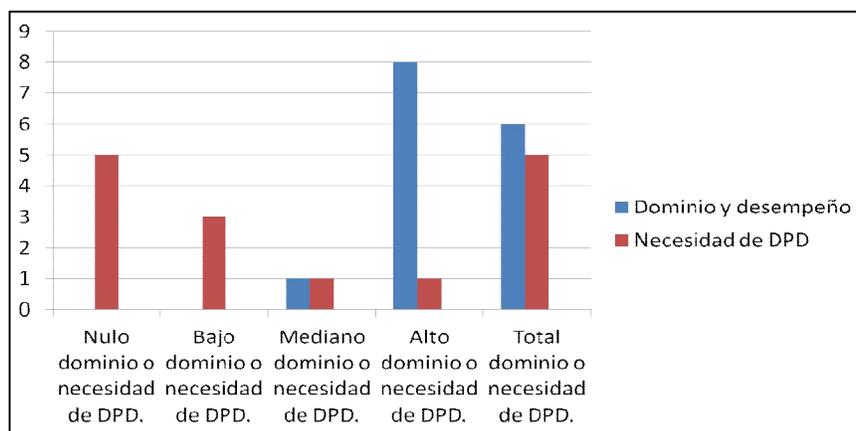
Podemos observar en la figura 58 que los docentes creen que reformulan y adaptan las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes, aunque 5 profesores creen que existe una necesidad de DPD.

➤ **Dominio D:** Responsabilidades profesionales.

**Criterio D 1:** El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

**Figura 59**

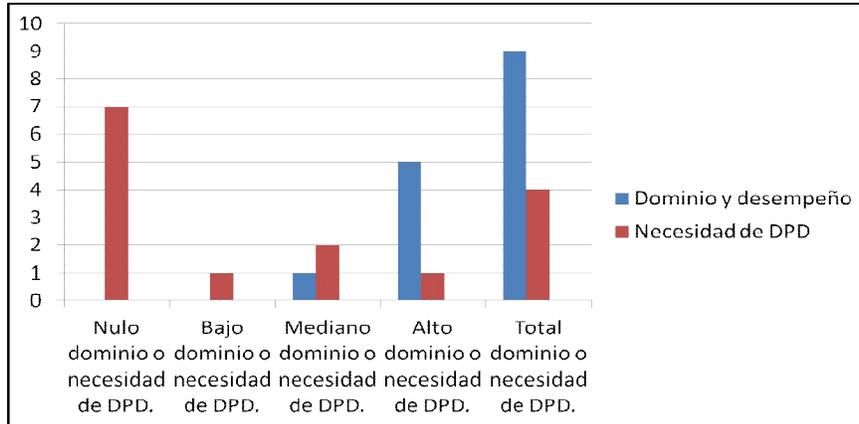
**Evalúo el grado en que mis alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.**



En la figura 59 se observa que los docentes consideran que evalúan el grado en que sus alumnos alcanzan los aprendizajes esperados, aunque 5 profesores creen que esta es una área de DPD.

**Figura 60**

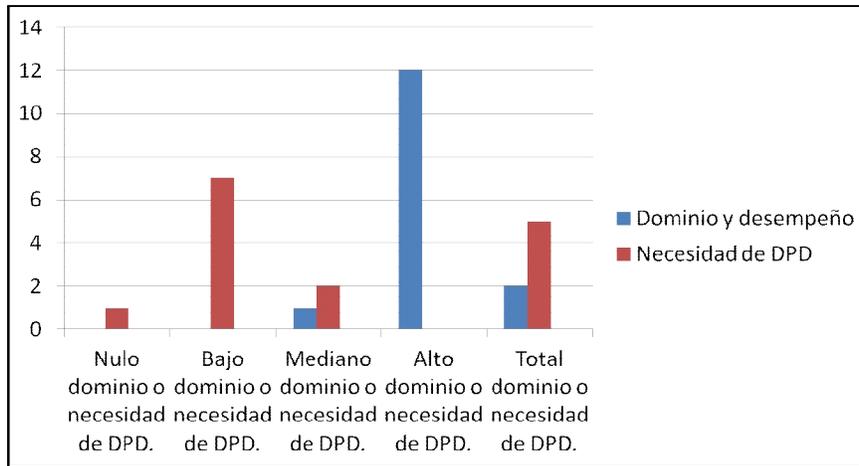
**Analizo críticamente mi práctica de enseñanza y la reformulo, a partir de los resultados de aprendizaje de mis alumnos.**



La figura 60 muestra que los docentes consideran que analizan críticamente su práctica de enseñanza y la reformulan, a partir de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, aunque 4 profesores consideran que es un área de necesidad de DPD.

**Figura 61**

**Identifico necesidades de aprendizaje y procuro satisfacerlas.**

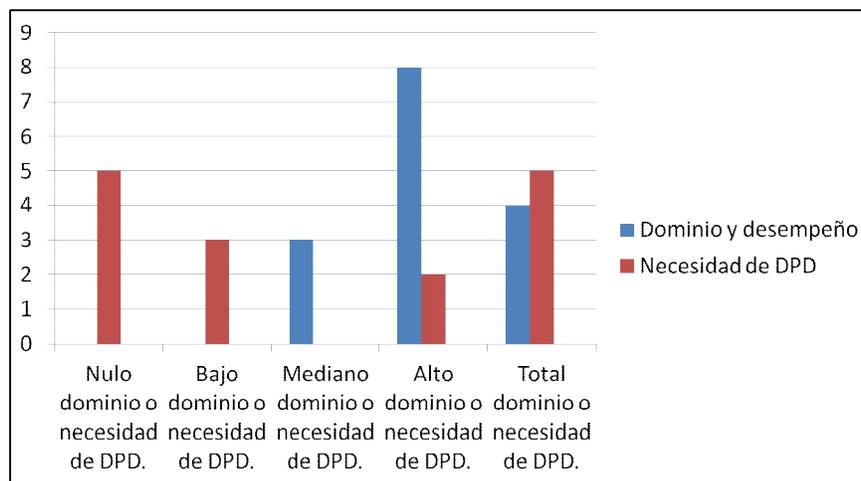


En la figura 61 podemos observar que los profesores consideran que identifican las necesidades de aprendizaje y procuran satisfacerlas, aunque 5 docentes creen que existe una necesidad de DPD.

**Criterio D 2:** Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

**Figura 62**

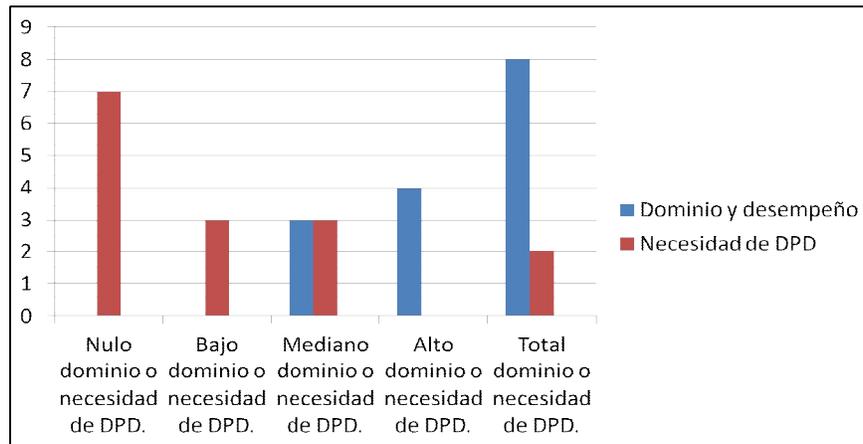
**Promuevo el diálogo con mis pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.**



La figura 62 muestra que los docentes consideran que promueven el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos, aunque 5 docentes creen que existe una necesidad de DPD.

**Figura 63**

**Participo activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de mis pares y con el proyecto educativo del establecimiento.**

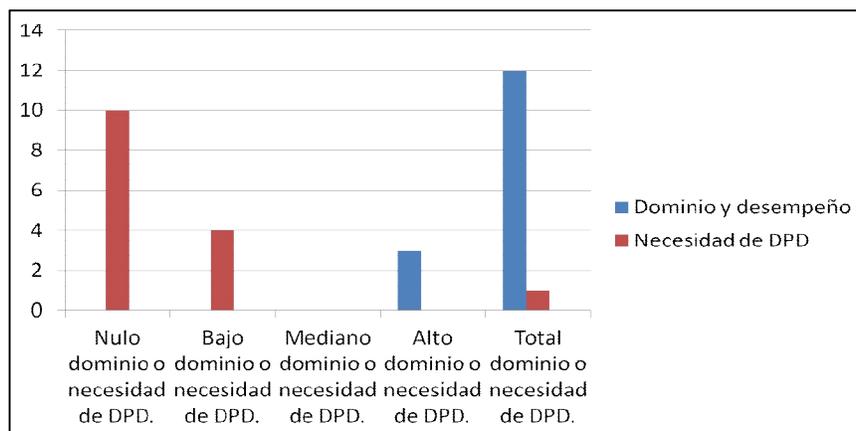


La figura 63 muestra que los docentes consideran que participan activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento, es por esto, que creen que la necesidad de DPD es nula o baja.

**Criterio D 3:** Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

**Figura 64**

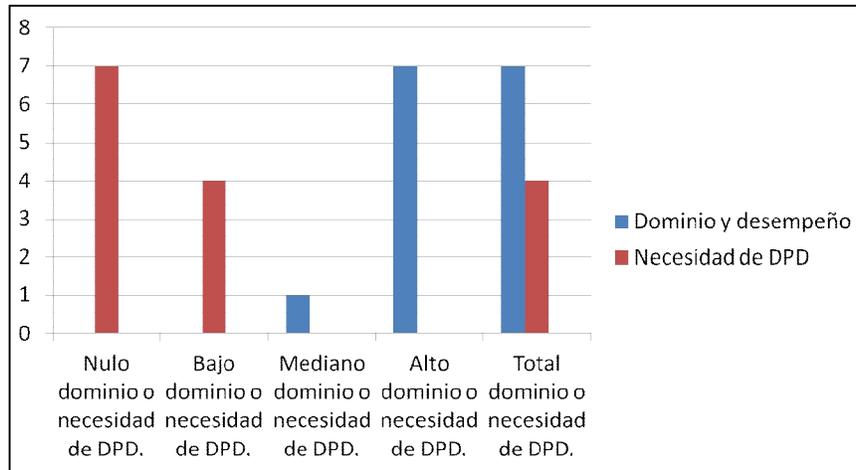
**Detecto las fortalezas de mis estudiantes y procuro potenciarlas.**



En la figura 64 podemos observar que los docentes consideran que detectan las fortalezas de sus estudiantes y procura potenciarlas, es por esto, que creen que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 65**

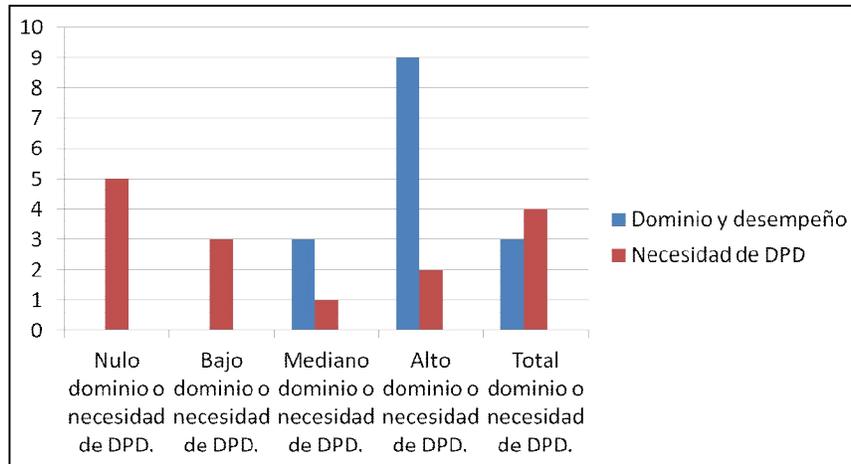
**Identifico las necesidades de apoyo de mis alumnos derivadas de su desarrollo personal y académico.**



Podemos observar en la figura 65, que los docentes consideran que identifican las necesidades de apoyo de sus estudiantes derivadas de su desarrollo personal y académico, es por esto, que creen que no existe una necesidad de DPD.

**Figura 66**

**Propongo formas de abordar necesidades de apoyo académico y de desarrollo personal de mis estudiantes tanto en el aula como fuera de ella.**

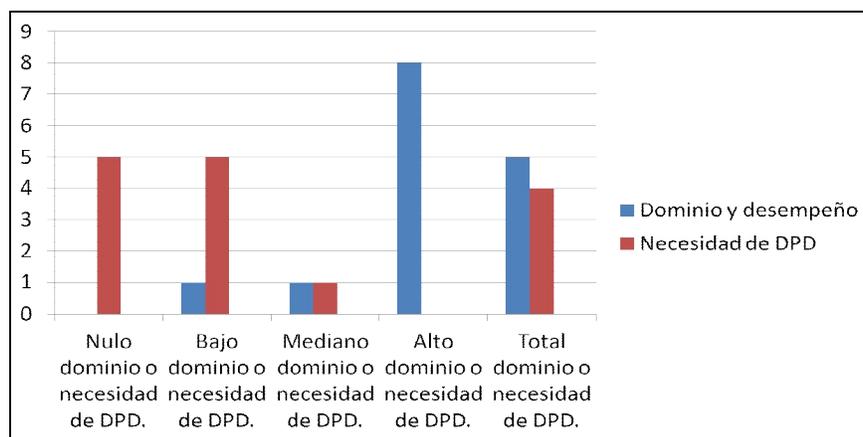


En la figura 66, muestra que los docentes consideran que proponen formas de abordar necesidades de apoyo académico y de desarrollo personal de sus estudiantes tanto en el aula como fuera de ella, aunque 4 docentes creen que es un área de DPD.

**Criterio D 4:** Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

**Figura 67**

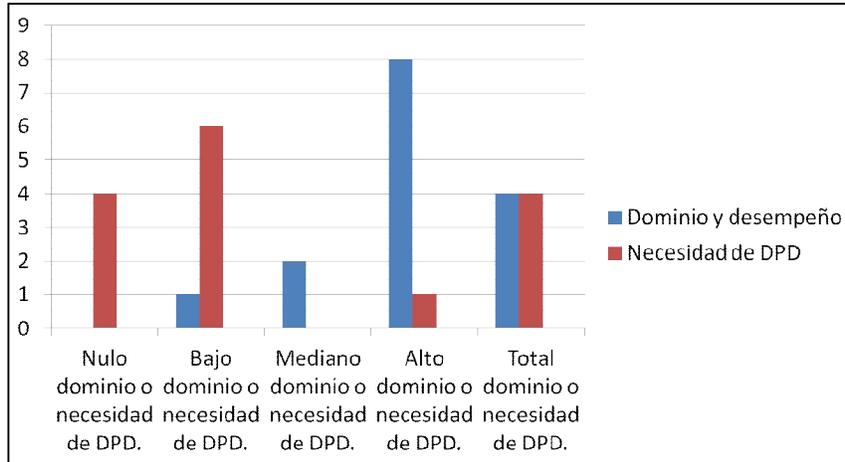
**Informo a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.**



En la figura 67 se muestra que los docentes informan a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordan en el curso, es por esto, que solo 4 docentes creen que existe una necesidad de DPD.

**Figura 68**

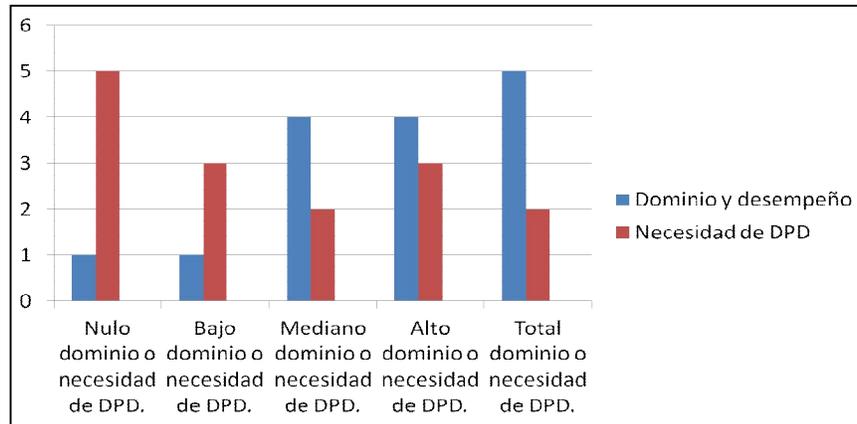
**Informo periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.**



Podemos observar en la figura 68 que los docentes consideran que informan periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos, aunque 4 profesores creen que existe una necesidad de DPD.

**Figura 69**

**Contribuyo a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de mis alumnos.**

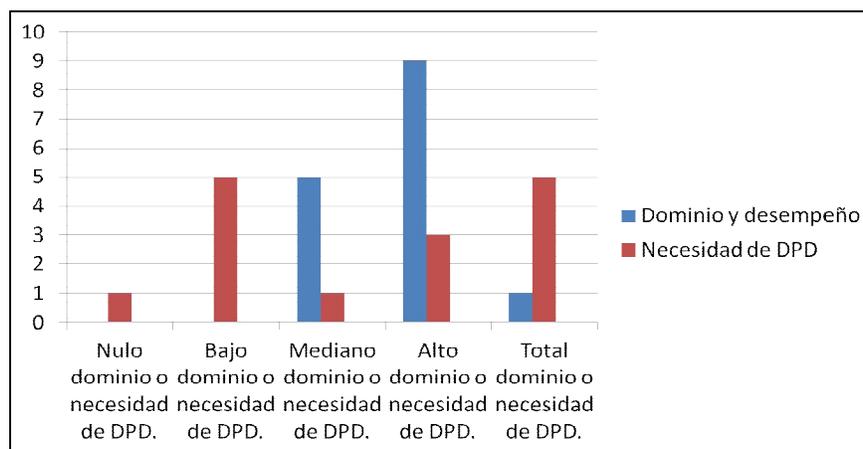


La figura 69 muestra que los docentes contribuyen a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de sus alumnos, aunque 5 profesores consideran que existe una necesidad de DPD.

**Criterio D 5:** Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

**Figura 70**

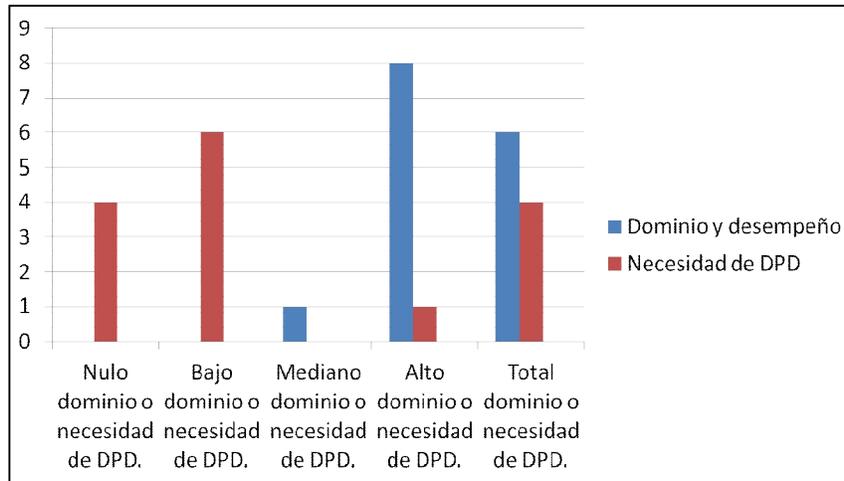
**Conozco las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum, la gestión educativa y la profesión docente.**



La figura 70 muestra que los docentes conocen las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum, la gestión educativa y la profesión docente, aunque 8 docentes consideran que es una necesidad de DPD.

**Figura 71**

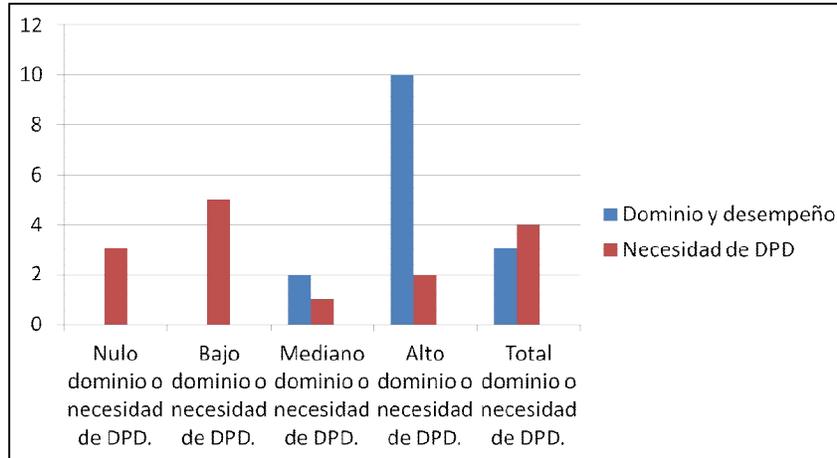
**Conozco las políticas y metas del establecimiento, así como sus normas de funcionamiento y convivencia.**



En la figura 71 podemos observar que los docentes consideran que conocen las políticas y metas del establecimiento, así como sus normas de funcionamiento y convivencia, aunque 4 docentes creen que existe una necesidad de DPD.

**Figura 72**

**Analizo críticamente la realidad de mi establecimiento a la luz de políticas vigentes del sistema educativo.**



Podemos observar en la figura 72 que los docentes consideran que analizan críticamente la realidad de su establecimiento a la luz de políticas vigentes del sistema educativo, aunque 4 profesores consideran que es una necesidad de DPD.

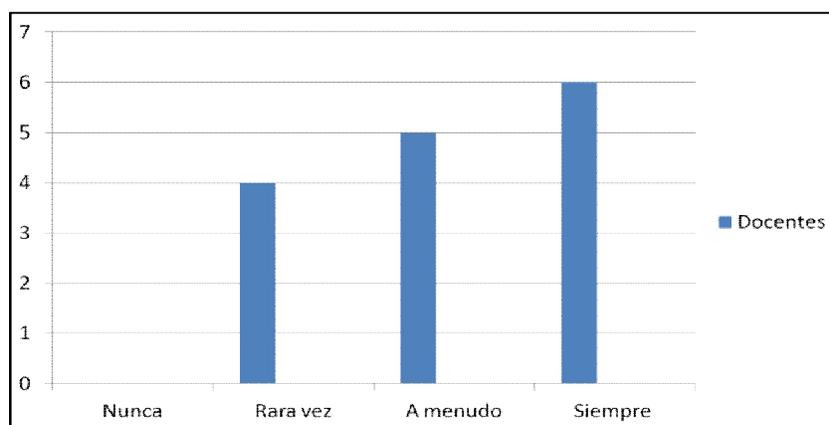
### 4.3. Análisis apartado C: aspectos que influyen en la labor docente.

Los docentes de la escuela Virgen de Fátima son consultados en relación a problemáticas escolares que pueden ser organizacionales o pedagógicas, que estén presentes en el colegio y que ellos consideren que influyen en su labor docente.

Del apartado C, 15 docentes del establecimiento respondieron y los resultados obtenidos son los siguientes.

**Figura 73**

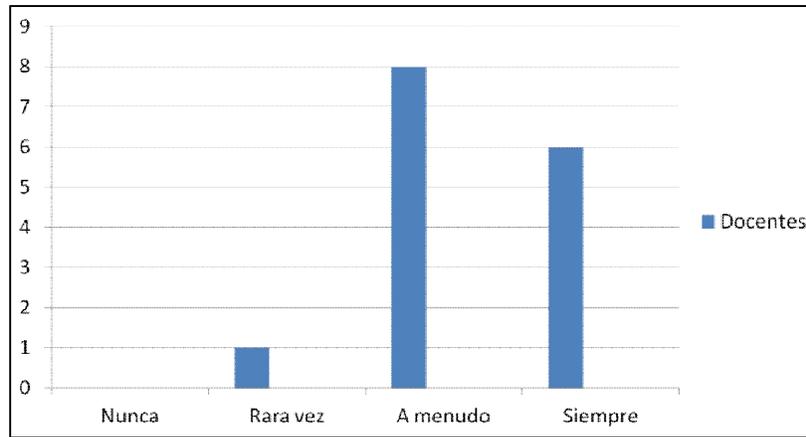
**Siento el apoyo del equipo directivo con respecto a didácticas, planificación, evaluación, otros.**



En la figura 73 podemos observar que 6 docentes siempre sienten el apoyo del equipo directo con respecto a didácticas, planificación u otros. Aunque, 4 docentes sienten este apoyo rara vez.

**Figura 74**

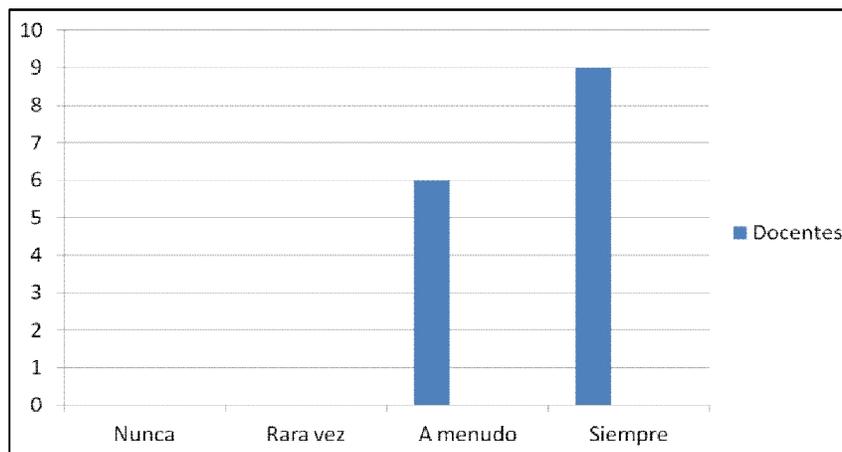
**Me involucro en proyectos o programas que se implementan en mi establecimiento.**



En la figura 74 podemos observar que 6 docentes se sienten involucrados en proyectos o programas del establecimiento, 8 de ellos consideran que a menudo se involucran en dichos proyectos o programas.

**Figura 75**

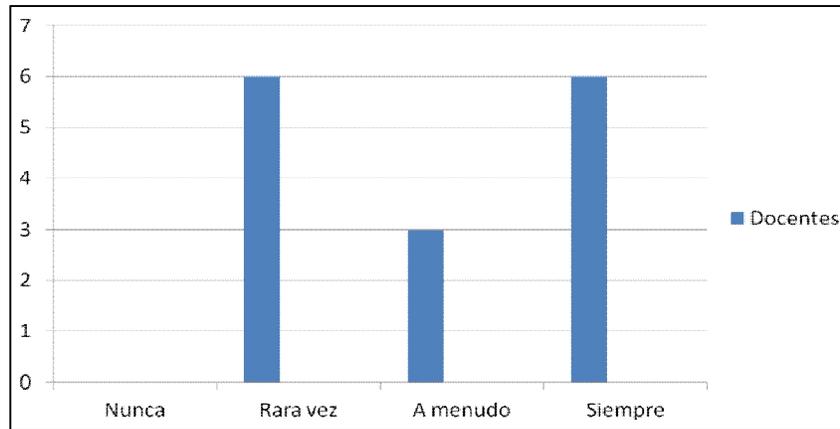
**Tengo una buena comunicación con mis pares y directivos del establecimiento.**



La figura 75 muestra que 9 docentes sienten que tienen una buena comunicación entre sus pares y directivos del establecimiento y 6 de ellos consideran que a menudo tiene una buena comunicación.

**Figura 76**

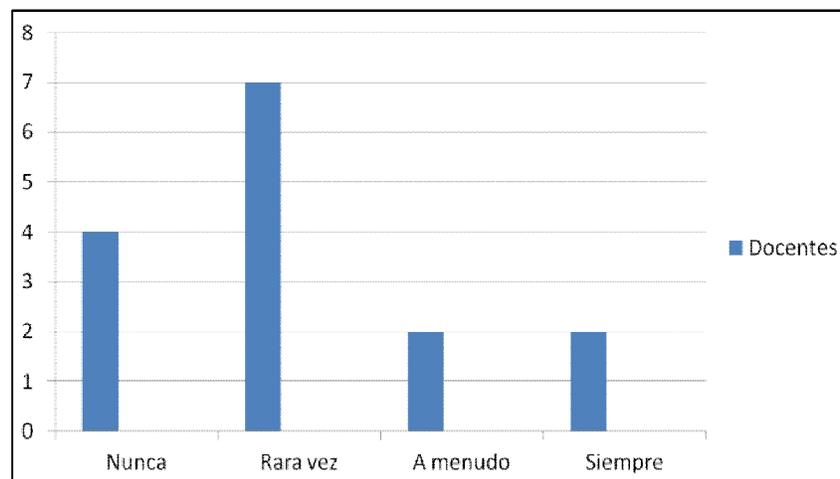
**Utilizo los recursos que están presentes en el establecimiento para desarrollar mis clases. (Sala de computación, biblioteca CRA, otros)**



En la figura 76 podemos observar que 6 docentes consideran que utilizan los recursos que están presentes en el establecimiento, 3 de ellos creen que a menudo y 6 de ellos consideran que lo utilizan rara vez.

**Figura 77**

**Considero que tener alumnos repitentes en un curso, provoca dificultades al momento de desarrollar mi clase o en la evaluación.**

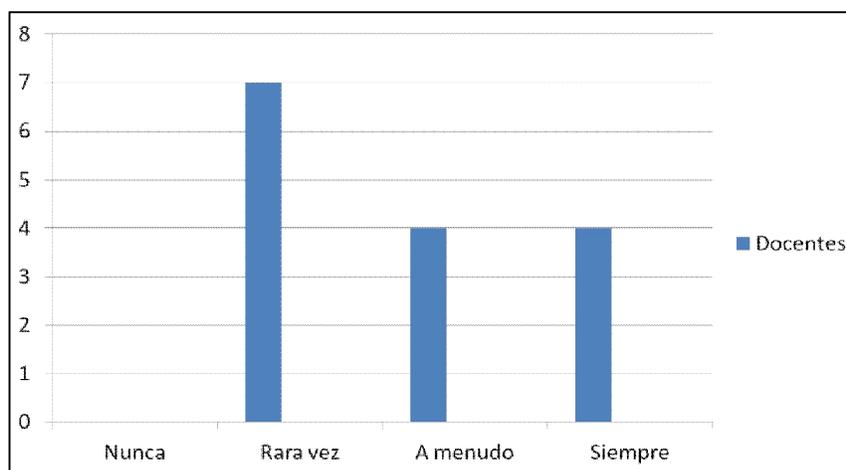


La figura 77 muestra que 2 docentes consideran que tener alumnos repitentes en un curso, provoca dificultades al momento de desarrollar mi clase o

en la evaluación, 2 de ellos consideran que a menudo, 7 profesores creen que esto influye rara vez y 4 de ellos creen que esto no influye nunca.

**Figura 78**

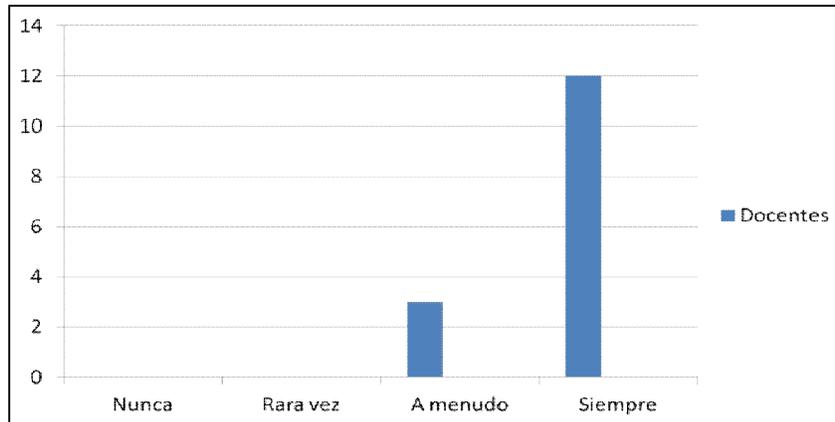
**El desinterés o la falta de motivación de mis alumnos es un problema al momento de desarrollar la clase o una evaluación.**



La figura 78 muestra que 4 docentes sienten que el desinterés o la falta de motivación de sus alumnos influyen al momento de desarrollar la clase, 4 profesores creen que esto influye a menudo y 7 de ellos consideran que rara vez afecta el desinterés de los alumnos.

**Figura 79**

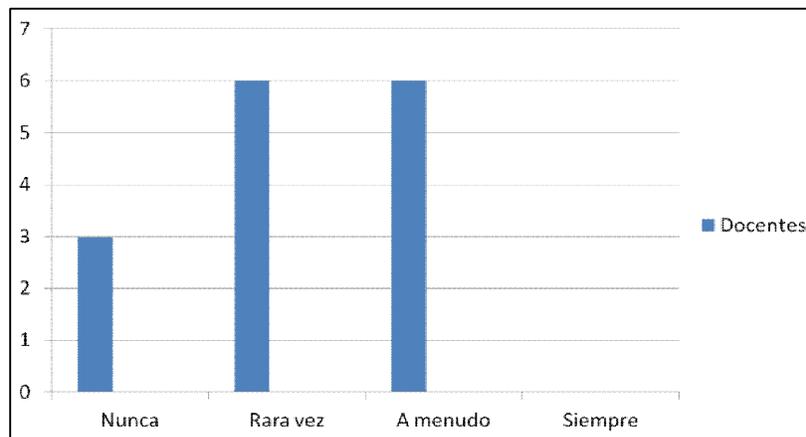
**Considero que la inasistencia de algunos estudiantes genera retraso en su proceso de aprendizaje y una dificultad en mi labor docente.**



En la figura 79 podemos observar que 12 docentes consideran que la inasistencia de sus alumnos afecta su labor como docente y 3 de ellos considera que influye a menudo.

**Figura 80**

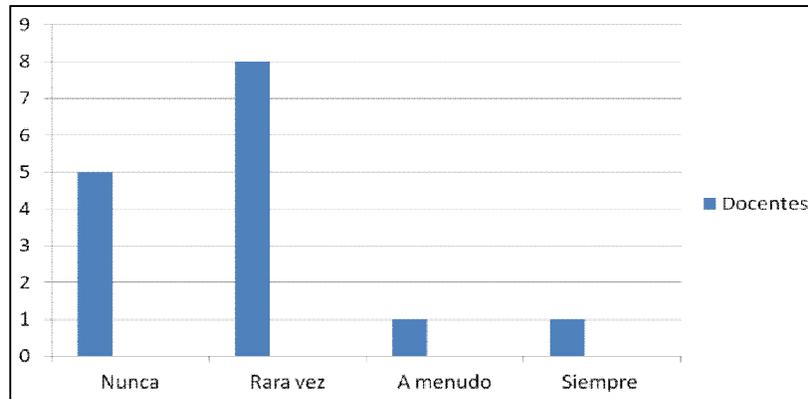
**Existen problemas de disciplina dentro del aula que afectan mi labor docente.**



La figura 80 podemos observar que 6 profesores consideran que los problemas de disciplina dentro del aula afectan a menudo su labor docente, 6 docentes creen que esto afecta rara vez y 3 de ellos sienten que nunca influye en su labor docente.

**Figura 81**

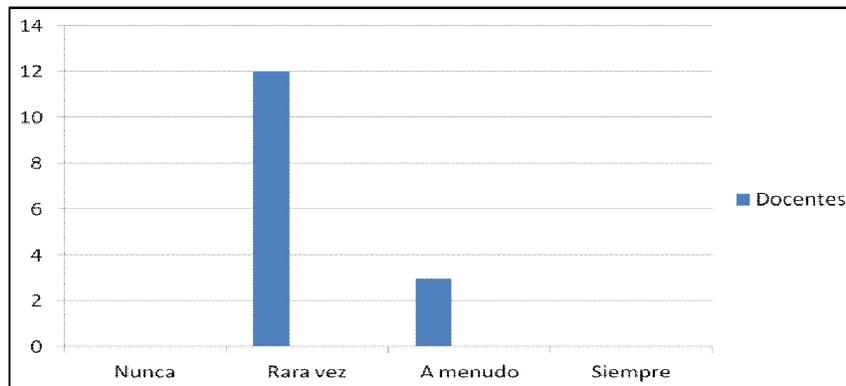
**Considero que la lengua materna de algunos estudiantes (mapuzungun) es una dificultad en el proceso de enseñanza.**



En la figura 81 se observa que 1 docente considera que la lengua materna de algunos estudiantes (mapuzungun) afecta su proceso de enseñanza, 1 docente cree que influye a menudo, 8 docentes piensan que rara vez y 5 docentes considera que esto nunca afecta su labor docente.

**Figura 82**

**Siento el apoyo de las familias en el proceso de aprendizaje de mis estudiantes.**



La figura 82 muestra que 3 docentes sienten el apoyo de las familias en el proceso de aprendizajes de sus alumnos y 12 docentes sienten este apoyo rara vez.

Además, los docentes que respondieron el cuestionario comentaron algunos problemas o dificultades que ellos consideran que afectan su labor docentes, tales como:

- a. 6 docentes consideran que la distancia en las que viven los alumnos del establecimiento, provoca que algunos días lleguen tarde al primer periodo de clases, dificultando su labor docente.
- b. 3 docentes sienten que hay problemas de disciplinas que afectan su labor docente.
- c. 3 docentes consideran que falta tiempo para organizar su quehacer pedagógico.
- d. 1 docente considera que hay problemas de ética entre los docentes.

## **CAPÍTULO V**

### **PROPUESTA DE MEJORA**

#### **Programa de DPD: Reflexión pedagógica.**

##### **5.1. Justificación.**

Uno de los temas centrales para el Desarrollo Profesional docente centrado en la escuela, es la reflexión pedagógica, observar, analizar y retroalimentar el quehacer pedagógico para ir detectando necesidades o problemas que pudieran estar ocurriendo en el centro escolar. Es por esto, que es imperativo que el profesorado conciba su práctica ya no solo en términos de su trabajo de aula, sino también desde su aporte al desarrollo integral de todos los alumnos, mediante una fuerte implicación con el resto del plantel y con un sólido compromiso frente a la mejora de la institución (MINEDUC, 2011). Es por esto, que el desarrollar la reflexión pedagógica es fundamental para formar equipos de trabajos, que sean capaces de reflexionar de la realidad, adquirir compromisos, responsabilidades para ir mejorando las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes.

Como expone Montenegro (2003) El desempeño del docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones: y está determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno lo cual se ejerce en diferentes campos: el contexto sociocultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva.

La visión de Montenegro tiene mucho sentido puesto que el docente debe visualizar muchas variables internas y externas que de alguna manera influyen en que los estudiantes aprendan de la mejor forma posible. Por lo tanto, la reflexión que efectúa el maestro debe ser más bien de carácter holístico que contempla el entorno del menor, el clima escolar, los problemas sociales que enfrenta el menor junto a su familia, los atributos y competencias emocionales, afectivas y de dominio de la disciplina del docente que sin duda alguna se deben abordar al momento de hacer un buen proceso de autoevaluación docente de aula.

Es así, que cobra real importancia la idea de la autoevaluación docente, en el sentido que el profesional de la educación sepa reflexionar sobre su actuar docente en el aula. Como por ejemplo: ¿por qué los estudiantes no están logrando los aprendizajes esperados? ¿Faltaría mayor apropiación de la disciplina que se enseña? ¿Qué pasa con los alumnos que no están logrando aprender los aprendizajes esperados? Los profesores que dan una respuesta asertiva y reflexiva a las interrogantes anteriores y a otras más, es un profesional que está haciendo autoevaluación, siempre y cuando vaya acompañada de una mejora de la praxis docente en el sentido de modificar ciertas prácticas pedagógicas y didácticas que no permiten que los estudiantes puedan aprender de manera significativa (Ayzum, 2011). Como afirman Porlán y Martín (1991, citado en Díaz, 2007), cuando ampliamos el horizonte y los compartimos crítica y rigurosamente en un equipo de trabajo, la comprensión de los acontecimientos pasa, generalmente, a un nivel superior, y los problemas ya no son mis problemas: son problemas profesionales compartidos, y por tanto, más objetivables que en su primera formulación. Determinar problemas básicos en común nos puede hacer avanzar hacia el desarrollo profesional.

Todo esto, con el fin de ir realizando una introspección de la propia práctica docente para ir detectando debilidades y fortalezas en el quehacer pedagógico. En este sentido Santos (1998 citado en Ayzum, 2011), afirma que la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad. Es decir, es un proceso de problematización sobre la propia práctica profesional, lo que genera en el docente una inevitable ansiedad puesto que están en juego su autoestima y todas sus estrategias de enseñanza. Es una suerte de metacognición de la labor que se está llevando a cabo en el aula.

Por otra parte, la autoevaluación docente es considerada como el único medio de fundamentar un desarrollo profesional que no puede imponerse sino que tiene que ser fruto del propio reconocimiento que surge de las insuficiencias y

posibilidades personales percibidas por el propio agente (Nieto, 1996). Es así, que la autoevaluación es de carácter voluntario y autónomo, que surge de una necesidad de reflexión sobre el quehacer docente, siendo además, decisiva al momento de implementarla, ya que, genera mejoras en las acciones del docente al interior del aula, siempre y cuando, disponga de las instancias para realizar autoevaluaciones verdaderas, sistemáticas, adaptando o elaborando instrumentos que permitan recoger la información necesaria y tener la posibilidad de tratarla bajo la visión de la investigación – acción, en el sentido de superar las debilidades detectadas a través de la instauración de una autoevaluación a nivel de institución escolar (Ayzum, 2011).

Como señala Díaz (2007), la autoevaluación de la práctica docente se considera imprescindible por los siguientes motivos:

- a) **Como garantía de calidad del quehacer educativo:** la autoevaluación docente es un instrumento útil para garantizar la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje que posibilitan el desarrollo de habilidades por parte de los alumnos.
- b) **Como elemento decisivo en el proceso de revisión interna de los centros:** la evaluación docente puede contribuir a mejorar el conocimiento y diagnóstico de un centro concreto, favoreciendo el proceso de revisión interna y contribuyendo a implantar medidas de mejora.
- c) **Como proceso facilitador de la rendición de cuentas:** es necesario rendir cuentas a la sociedad sobre el nivel de actuación docente y, por tanto, informar a la comunidad educativa acerca de los resultados obtenidos en la evaluación de la práctica docente, con la finalidad de controlar y apoyar la mejora del sistema educativo.
- d) **Como incentivo profesional de los docentes.**

**e) Como estrategia de legitimación del propio sistema educativo:** la aplicación de procesos de autoevaluación de la práctica docente sustentados en criterios sistemáticos, justos y consensuados con los propios docentes permite reducir las resistencias por parte del profesorado y favorecer la extensión de la cultura de la evaluación en el colectivo profesional.

Es por esto, que la autoevaluación suele ser de gran utilidad al aplicarla al interior de un establecimiento educacional pues, favorece el surgimiento de una cultura de la evaluación, ya que es una opción atractiva y valiosa en los procesos de mejora y desarrollo profesional docente, aunque hay que reconocer que no ha tenido un desarrollo continuo o de proceso sino más bien de producto ya que, sólo se realiza cuando el profesional de la educación se ve enfrentado a la evaluación docente. Posterior a eso, los docentes no efectúan un proceso de autoevaluación consciente y continuo sólo, análisis a posteriori de un clase cualesquiera en donde se reflexiona a los logros de los aprendizajes de los alumnos o bien, sobre otros tópicos (Ayzum, 2011).

La autoevaluación fuera de poseer ciertas limitantes como cualquier instancia e instrumento de evaluación, posee ventajas que tienen relación directa con los propósitos para la cual fue creada. En palabras de Klenowski (2004 citado en Ayzum, 2011) “La autoevaluación escolar tiene muchas ventajas. Contribuye a mejorar las propias prácticas de la escuela y al desarrollo profesional de los docentes. Por otro lado, cuando los docentes se involucran en la evaluación, se sienten más autorizados a la hora de decidir”.

Como menciona Nieto (1994 citado en Nieto, 1996) quien enumera una serie de instrumentos que hacen posible que se pueda llevar a cabo una autoevaluación de forma más objetiva y que permita fielmente hacer una crítica

constructiva de la propia práctica pedagógica habitual. Dichos instrumentos son los siguientes:

- a. Grabación de una clase.
- b. Escala de observación de la conducta del profesor (diferencial semántico).
- c. Encuesta al alumnado.
- d. Cuestionario de autoevaluación docente.
- e. Mediante la autoaplicación de cuestionarios estandarizados, que han elaborado diversos investigadores y/o teóricos del estudio sobre la enseñanza.
- f. Mediante el análisis, siguiendo ciertas pautas y criterios, de los documentos curriculares redactados por los profesores para guiar su posterior práctica docente, tales como proyectos curriculares, programaciones de aula, pruebas.
- g. Visitas al aula por jefes superiores o profesores pares que observan una clase de 90 minutos usando una pauta estructurada y consensuada por los propios docentes.

Pero para instaurar la autoevaluación docente de aula a nivel institucional y que sea parte integrante de la cultura evaluativa es necesario que los profesionales de la educación cambien su paradigma sobre la real responsabilidad que tienen sobre el aprendizaje de todos los estudiantes. Esto se puede lograr a través de la creación de espacios de reflexión y autoevaluación en los centros escolares.

## **5.2. Objetivos de la propuesta de mejora.**

### **Objetivo general de la propuesta:**

Fortalecer el desarrollo profesional docente en la Escuela Virgen de Fátima de la Comuna de Vilcún.

## **5.3. Talleres de fortalecimiento de la reflexión pedagógica.**

**Año: 2012**

### **Taller 1: Análisis de filmación de clases.**

Fecha: Lunes 22 de Octubre del 2012.

- Observan filmación de clases de la asignatura de Historia y Geografía, del segundo ciclo.
- Conforman grupos de 3 docentes y reflexionan con respecto a la clase observada, trabajan en hoja del taller 1.
- Comentan lo observado y se extraen conclusiones de la clase observada (Fortalezas y aspectos a mejorar)
- A través de una escala de apreciación se evalúa taller.

## **Taller 2: Reflexión de las concepciones de enseñanza y aprendizaje.**

Fecha: Lunes 29 de Octubre del 2012.

- Con un taller, se busca conocer algunas ideas y concepciones que presentan los docentes con respecto a la enseñanza-aprendizaje.
- Trabajo en parejas, con algún docente de su mismo ciclo de enseñanza o especialidad.
- Leen interrogantes sobre enseñanza y aprendizaje que subyacen en las prácticas docentes y reflexionan con respecto a ellas.
- Escriben los comentarios e ideas, en la hoja de trabajo del taller 2.
- Se realizará un plenario para comentar lo tratado en el taller.
- A través de una escala de apreciación se evalúa taller.

## **Taller 3: Análisis de las planificaciones diarias.**

Fecha: Lunes 5 de Noviembre del 2012.

- Observan power point, sobre concepciones de enseñanza- aprendizaje, con esto se buscará recordar y aclarar algunas dudas, presentadas en el taller 2.
- Trabajo en parejas, con algún docente de su mismo ciclo de enseñanza o especialidad.
- Lectura de la planificación diaria de alguno de los docentes.
- Responderán interrogantes, en la hoja de trabajo del taller 3.
- Realizarán sugerencias para fortalecer las planificaciones.
- Se realizará un plenario para comentar las fortalezas y debilidades observadas.
- A través de una escala de apreciación se evaluará el taller.

#### **Taller 4: Análisis de las planificaciones diarias.**

Fecha: Lunes 12 de Noviembre del 2012.

- Trabajo en parejas, con algún docente de su mismo ciclo de enseñanza o especialidad.
- Lectura de la planificación diaria de alguno de los docentes.
- Responderán interrogantes, en la hoja de trabajo del taller 3.
- Realizarán sugerencias para fortalecer las planificaciones.
- Se realizará un plenario para comentar las fortalezas y debilidades observadas.
- A través de una escala de apreciación se evaluará el taller.

#### **Taller: Evaluación**

Fecha: Abril del 2013.

- Revisar la teoría a partir de una presentación y confrontarla con las concepciones que poseen los docentes.
- Evaluar de manera crítica sus propias prácticas evaluativas en el aula que desarrollan los docentes.
- Construir instrumentos de evaluación que sean pertinentes a su área de enseñanza.
- Revisión de instrumentos de evaluación confeccionados por los docentes.

## CAPÍTULO VI

### ANÁLISIS Y VALORIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUCION DE SEGUIMIENTO.

#### 6.1. Análisis de las respuestas obtenidas en el taller del grupo focal.

En este taller participaron 17 docentes de aula y docentes directivos del establecimiento, los cuales evaluaron el programa de DPD, implementado en el establecimiento educacional. Esta evaluación se realizó a través de grupo focal realizado en forma oral y escrita, donde se comentaban cada pregunta y los docentes iban escribiendo sus comentarios.

Al respecto, los docentes consideraron que los talleres realizados fueron una instancia de reflexión pedagógica, ya que les permitió analizar y reflexionar con respecto a sus prácticas, a través de esto, fue posible que ellos detectaran sus fortalezas y aspectos a mejorar. Como señala la Profesora 4; “Porque se trataron temas que apuntan a nuestro desempeño en el aula, planificación de la clase y sus etapas, además de la evaluación de la misma” o la Profesora 8, que menciona que “el intercambio de panificaciones, el hecho que los analicen otros colegas te ayuda a mejorar o el de filmación de nuestra clases nos hace ver las posibles deficiencias que se puede tener”. Además, consideraron que fue una instancia para aclarar dudas, intercambiar experiencias y compartir estrategias metodológicas.

Con respecto, a los aspectos que debieran fortalecer para mejorar sus prácticas, ellos opinaron: que en el área de evaluación debían profundizar, en la realización de sus planificaciones, pero considerando a los alumnos que presentan diferentes ritmos de aprendizaje, a las metodologías y didácticas por asignaturas, el vocabulario que se implementa dentro del aula y al uso de las TIC, ya que muchos opinaron que se sentían incómodos con el uso de tecnología dentro del aula, ya que no poseen las competencias para su implementación efectiva. Como

señala el Profesor/a 13; “en la práctica docente creo que siempre habrán aspectos que se deben mejorar, como la estructura de los tiempos para cumplir las etapas de la clase, el tema de la evaluación, entre otros”.

A su vez, cuando se les pregunto cómo mejorarían sus prácticas docentes, ellos opinaron que a través de perfeccionamientos impartidos por universidades, a través de cursos on-line, pero mucho de ellos, consideraron que los talleres que se implementaron fueron una instancia, de un aprendizaje significativo entre colegas, ya que tuvieron la oportunidad de reflexionar temas pedagógicos entre pares, con temáticas relacionadas con la realidad del centro escolar, pudiendo además fortalecer el trabajo colaborativo, ya que tuvieron la instancia de comunicarse, discutir, compartir experiencias de su quehacer pedagógico y realizar una autocrítica sobre su desempeño docente. Esto lo podemos apreciar con los comentarios realizados por la Profesora 8; “las filmaciones porque uno analiza su clase, para mejorar el tono de voz, la forma como uno entrega sus contenidos”, o lo señalado por la Profesora 6; “a través de talleres como los que se realizaron; poniendo más énfasis en el uso de la tecnología”.

Con respecto, si el trabajo colaborativo entre docentes ayuda a fortalecer el quehacer pedagógico, opinaron que era significativo, porque aprenden con y desde los pares, o como la Profesora 5; que señala “creo que sí ayuda el trabajo colaborativo, porque trabajando en la misma unidad educativa compartimos experiencias similares que fortaleciéndose unas con otras pueden orientarnos mejor en la toma de decisiones”.

Posteriormente, cuando se les pregunta su opinión con respecto a la primera fase del programa de DPD, si proporcionó espacios para el análisis del quehacer educativo, ellos opinaron que entregó un espacio para observar sus clases, analizarlas, compartir experiencias, discutir temas y conceptos educativos, por lo tanto, evaluaron el programa de DPD; como una instancia favorable, enriquecedora y buena, pero también surgieron comentarios como los de la

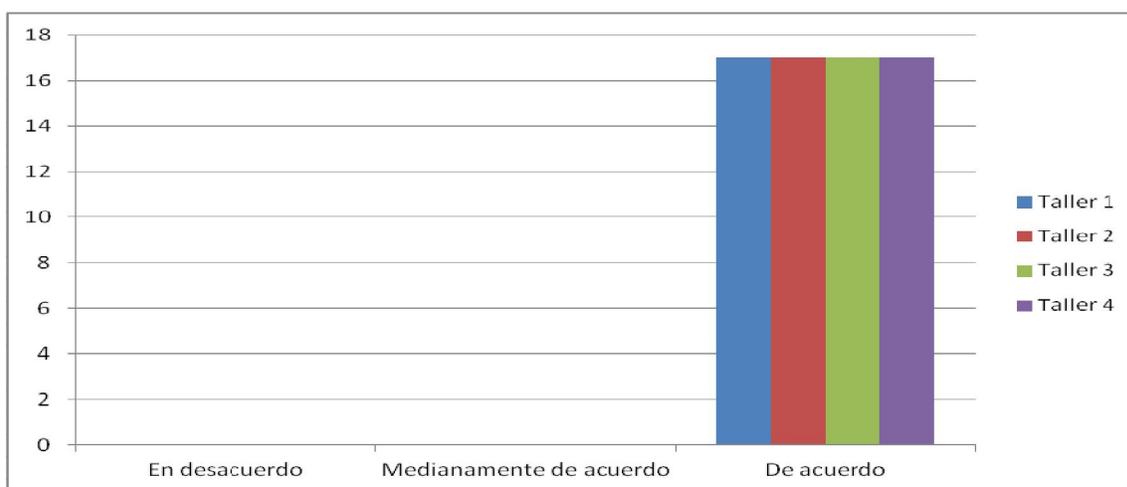
Profesora 9 que señala “ver la observación de clases nos sirvió para analizar cómo estamos desarrollando nuestro trabajo, cómo mejorar e intercambiar experiencias” o lo que menciona la Profesora 4; “muy buena, porque nos ayuda a mejorar en nuestro quehacer pedagógico a compartir experiencias con los colegas, a darnos ánimo en nuestra labor, a sentirnos capaces de seguir perfeccionándonos”, o los comentarios realizados por la Profesora 6; “es un trabajo valioso para nuestro quehacer profesional, ya que no ha ayudado a fortalecer algunas prácticas y mantener ideas claras y vigentes”, en general, el programa de DPD, fue evaluado muy bien, como también señala la Profesora 9; “positivo porque de esta forma podemos crecer como profesionales y valorizar mejor nuestra labor como docente”.

Finalmente, cuando se les pregunta qué temas consideran que podrían ser trabajados en los próximos talleres, los docentes señalan en su mayoría la evaluación, la planificación de clases, la diversidad en el aula, la convivencia escolar y el clima laboral.

## 6.2. Análisis de la escala de apreciación de los talleres de DPD.

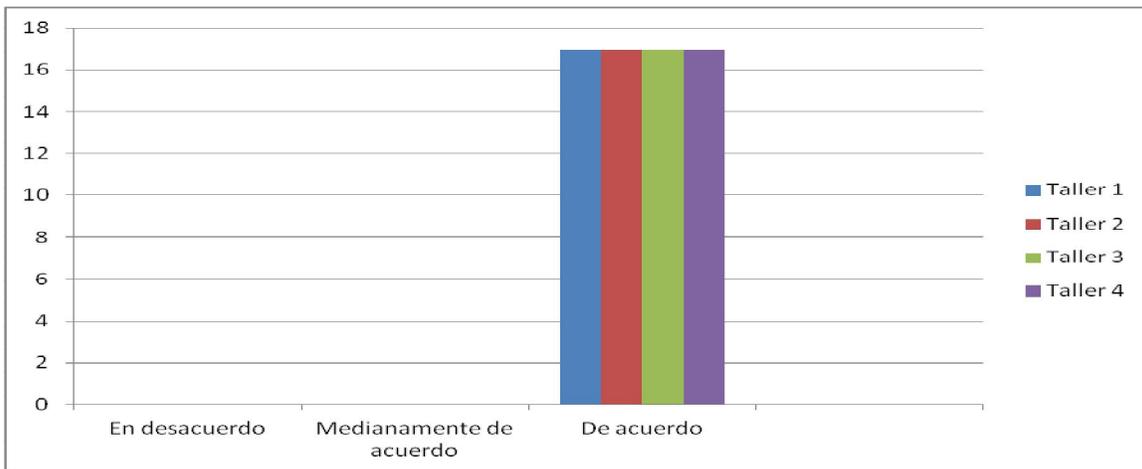
Los talleres fueron realizados con 17 docentes de aula y directivos del centro escolar, la escala de apreciación era completada una vez que el taller finalizaba.

**Figura 83**  
**Considero que este taller ha sido una instancia de reflexión pedagógica.**



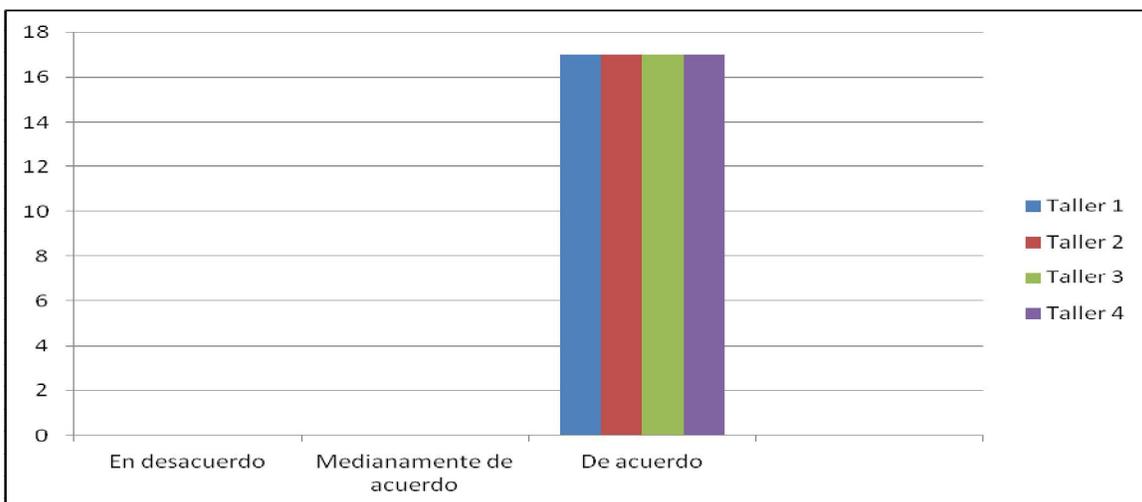
En la figura 83 se observa que los docentes consideraron que los 4 talleres realizados fueron una instancia donde se trabajó la reflexión pedagógica, a través del análisis de situaciones de su realidad educativa.

**Figura 84**  
**El análisis y la reflexión realizada durante el taller es un aporte para su formación profesional.**



La figura 84 muestra que los docentes consideraron que los talleres realizados durante el programa de DPD, fueron un aporte para su formación profesional, ya que recordaron conceptos, paradigmas educativos, entre otros.

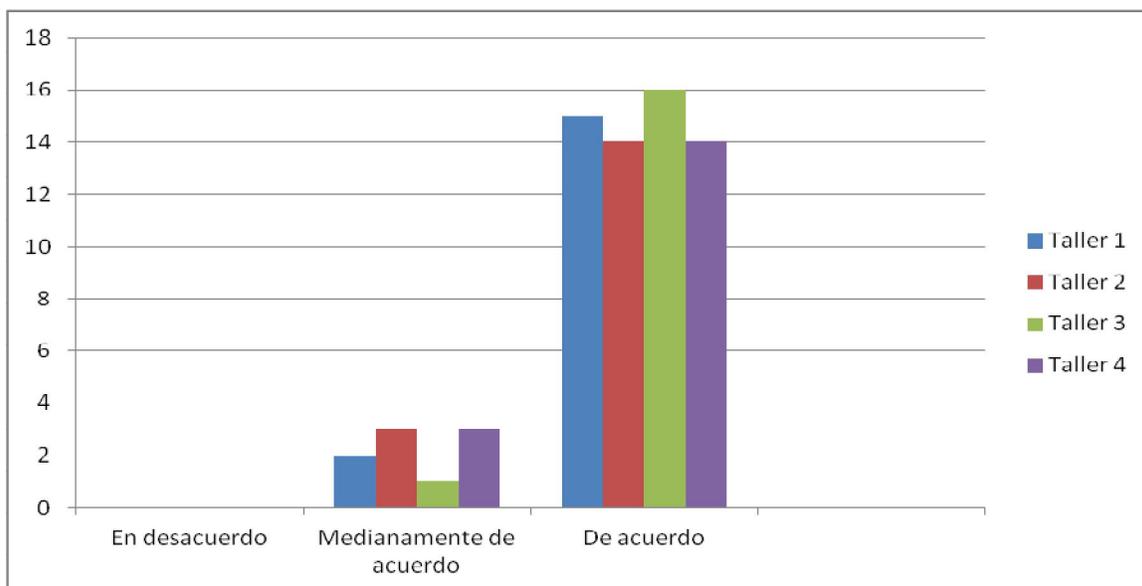
**Figura 85**  
**Considero que la discusión entre pares, es un aporte para ir fortaleciendo el quehacer pedagógico dentro del centro escolar.**



En la figura 85 podemos observar que los docentes consideraron que la discusión de los diferentes temas entre pares, era un aporte para ir fortaleciendo el

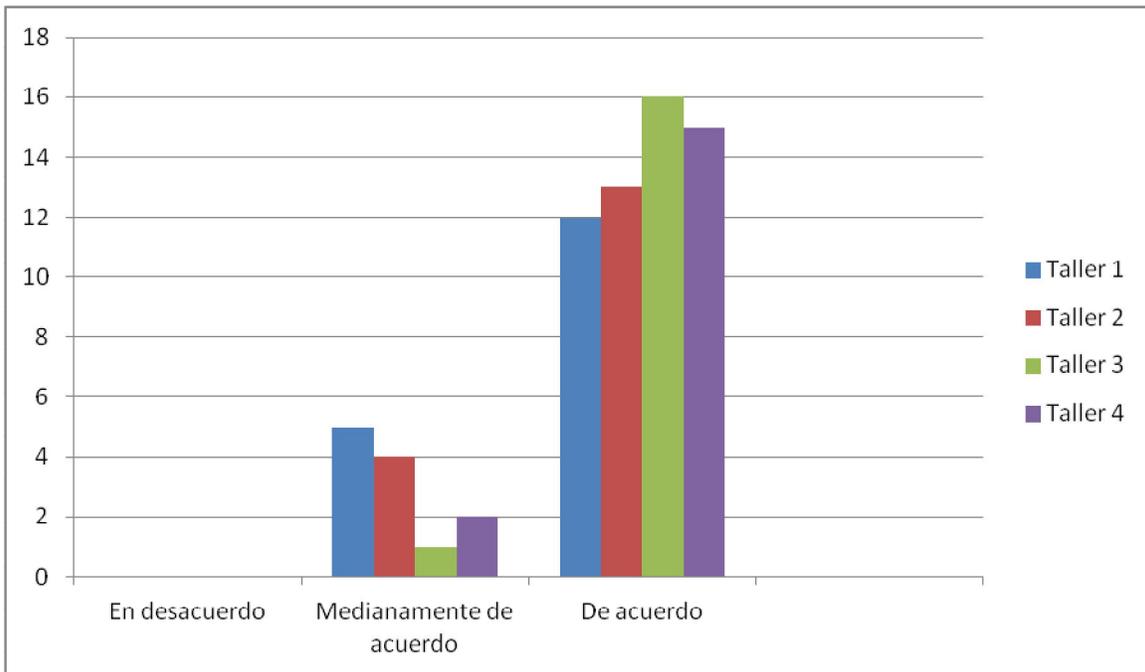
quehacer pedagógico, ya que iban comentando, discutiendo y retroalimentando su quehacer pedagógico, con las opiniones de los demás docentes.

**Figura 86**  
**Después de realizar el taller, cree que su práctica posee debilidades que debe mejorar.**



Podemos observar en la figura 86, que alrededor de 14 docentes consideran que su práctica docente presenta debilidades que deberían mejorar y entre 2 a 3 docentes creen que presentan algunas debilidades, dichos temas se enfocan principalmente a la evaluación, a diversidad dentro del aula, a las estrategias, entre otros temas.

**Figura 87**  
**Considera que los temas tratados durante el taller, fueron realizados en profundidad.**



En la figura 87 se observa que alrededor de 14 docentes consideran que los temas trabajados en los diferentes talleres, fueron tratados en profundidad. Y aproximadamente 3 docentes creen que faltó más profundidad en los temas, ya que muchas veces el tiempo se hacía escaso para poder ahondar con mayor detalle algunos temas.

## **CAPÍTULO VII**

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.**

#### **7.1. Discusión sobre la implementación de la primera fase de la propuesta de mejora.**

Este proceso de investigación se focalizó en el desarrollo profesional docente. Para esto, luego de haber leído investigaciones desarrolladas en Chile y Latinoamérica, se establecieron lineamientos para diseñar un programa de DPD, donde se comienza a recopilar información sobre programas de perfeccionamientos, evaluaciones docentes implementadas por el MINEDUC o universidades de nuestro país. Pero, ¿Cómo iniciar un proceso de mejoramiento que sea pertinente y contextualizado? Para la elaboración del programa de DPD, una de las primeras acciones que se debían implementar era el diagnóstico y así, surge una incógnita, ¿Qué instrumento utilizar para conocer las necesidades de formación docente que presentan los profesores? ¿Cómo lograr la motivación de los docentes para que se interesen en un programa de DPD? para esto se construyó un cuestionario que posee 3 apartados, el primero es para conocer la trayectoria de los docentes, sus años de servicio, perfeccionamientos y cargos que ocupan dentro del establecimiento educacional. El segundo apartado se basó en el Marco para la Buena Enseñanza y el tercero, buscaba conocer problemáticas pedagógicas u organizacionales que dificultan la labor docente. Sin embargo, ¿Cómo lograr la reflexión del docente sobre su propio quehacer pedagógico?, así, surge la idea de grabar clases, para lograr la sensibilización y que ellos autoevalúen su labor docente, a través del cuestionario que se le entregó a cada docente de aula. Es por esto, que se fija un horario de grabación para cada docente, donde ellos estipulan cuánto tiempo de grabación querían, que clase fuera filmada, todo esto, con el fin de que el proceso de grabación fuese algo agradable y no un proceso de estrés. Como señalan Murillo y Román (2008), que la evaluación debe ser positiva y no represora. Es probable que mucho de los problemas que tienen los sistemas de evaluación y su rechazo, es que son instrumentos de represión. Solo en la medida que las evaluaciones sirvan para

destacar los pasos dados y sean instrumentos para la comunicación de altas expectativas y el refuerzo del auto concepto personal y grupal.

Cuando los datos fueron recopilados y tabulados, se detectaron necesidades: en evaluación, en dominio de los contenidos, organización del tiempo, todo esto, radica en la reflexión de la labor docente, ¿Cómo lograr que los docentes reflexionen? ¿Cómo crear instancias de reflexión y de trabajo en equipo? En los establecimientos educacionales, existe un tiempo semanal, para desarrollar los consejos de profesores, aunque muchas veces este tiempo es usado para tratar temas administrativos, problemas de convivencia escolar, particularmente problemas puntuales y aislados. En cambio este programa de DPD, busca que los docentes reflexionen y autoevalúen sus prácticas. Como señala Kelchtermans (2004) el desarrollo profesional docente es un proceso de aprendizaje que resulta de la interacción significativa con el contexto (espacio y tiempo) y que eventualmente conduce a cambios de la práctica profesional de los docentes (acciones) y en su pensamiento sobre su práctica. Es por esto, que se planteó a la UTP y dirección del establecimiento, ocupar 7 sesiones de consejo de profesores y horario de clases de cada profesor para realizar las filmaciones, con el fin de implementar la primera fase del programa de DPD, que es la reflexión pedagógica.

Definida la forma de comenzar el programa de DPD, se trabaja en el diseño de la propuesta, ¿Qué temas tratar en la reflexión pedagógica? ¿Cómo lograr que los docentes se motiven? Fueron algunas de las preguntas que surgieron, es así, que se comienzan a realizar un cronograma para determinar los tiempos y los temas que se tratarían en cada taller, como por ejemplo, el análisis de una clase filmada en el establecimiento educacional, conocer concepciones que presentan los docentes sobre educación, aprendizaje, evaluación, paradigmas educativos, convivencia escolar, rol del docente y el análisis de las planificaciones.

Es por esto, que el objetivo de la propuesta de mejora es;

- a) Desarrollar procesos de reflexión con el propósito de mejorar las prácticas docentes.

Para lograr dicho objetivo se implementaron acciones que buscaban el análisis, la reflexión y autoevaluación de filmaciones de clases, con el fin, de que cada docente detectará sus fortalezas y debilidades, además, de ir recordando concepciones de enseñanza y aprendizaje.

Para esto, se recordaron nueve principios que orientan la práctica del desarrollo profesional docente de Hawley y Valli (1998), que son:

1. El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia.
2. El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes.
3. Los profesores deben identificar lo que necesitan aprender.
4. La escuela es el telón de fondo.
5. La resolución colaborativa de problemas es un pilar.
6. El desarrollo profesional debería ser continuo y evolutivo.
7. Hay que garantizar la incorporación de múltiples fuentes de información.
8. Es necesario tener en cuenta creencias.
9. El desarrollo profesional integra un proceso de cambio.

Estos principios que orientan el DPD, señalan que las necesidades deben nacer en los docentes, de los problemas que presenta la institución educativa y que busquen en conjunto soluciones. Esto determinará procesos de aprendizajes en lo pedagógico, en lo personal y en lo institucional del centro educativo.

Para la elaboración del primer taller, se utilizaron algunas preguntas de la pauta de observación de clase, entregadas por el Plan de Apoyo Compartido (MINEDUC, 2011), además este taller, se basó en la reflexión de una filmación de

clases. Es así, que el lunes 22 de octubre del 2012, se comienza leyendo el taller que se iba a implementar, aclarando dudas, conceptos, para posteriormente ver la filmación de la clase y comentar las percepciones que tuvieron. Esto fue un momento bien significativo, ya que los docentes, aunque todavía con un poco de temor, comentaban las fortalezas y debilidades que se detectaron de la clase observada.

**Figura 88**

**Taller sobre el análisis de filmación de clases.**



El segundo taller, buscaba conocer las concepciones de enseñanza y aprendizaje que subyacen en las prácticas docentes. El taller fue implementando el lunes 29 de octubre, los docentes trabajaron con profesores de su mismo ciclo de enseñanza o especialidad. Durante la implementación del taller, surgieron varias dudas sobre conceptos, sobre sus significados, los cuales tuve que ir explicando primero en forma general y luego, si era necesario por cada grupo, al final del taller, los docentes conversaban que no recordaban algunos conceptos ya que no son utilizados con frecuencia por ellos. Estos conceptos son: contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, habilidades cognitivas y estrategia.



**Figura 90**  
**Taller análisis de las planificaciones diarias.**



El cuarto taller, realizado el lunes 12 de noviembre, los docentes siguen analizando sus planificaciones, con la hoja del taller 3, pero esta vez, con las planificaciones del otro profesor. Al finalizar, este taller los docentes comentaban qué les pareció la instancia de reflexionar y análisis de planificaciones, cuáles eran las fortalezas o debilidades que presentaban y como se apoyaron.

Al final, de cada taller los docentes completaban en forma individual una escala de apreciación para evaluar los talleres realizados, algunos comentarios realizados por los profesores fueron: “que consideran que el dominio de los contenidos es fundamental para lograr el aprendizaje de los alumnos”, “que les gustan los talleres porque ayudan a perfeccionar sus prácticas docentes”, “les permite cuestionar su quehacer pedagógico y así, ir mejorando”, pero un comentario recurrente fue, que les gustaría que los talleres fueran más largos, que encontraban que era muy poco el tiempo para el trabajo de estos.

El día, lunes 19 de noviembre, se implementó un grupo focal, donde cada docente comentó y escribió lo que sintieron durante esta primera fase de implementación del programa de DPD. Algunos de los comentarios realizados por los docentes son; “que fue una instancia de reflexión, donde se compartieron experiencias y aclararon dudas” “que sirvió para valorizar su práctica docente” “para evaluar su práctica” “para darse ánimo en su labor docente”, estos comentarios fueron muy impactantes, ya que pude percibir la carga emocional y laboral que presentan los profesores y que muchas veces sienten que su trabajo no es valorizado. Considero que estos talleres lograron motivar a los docentes, con respecto al trabajo en equipo, ya que se consiguió, que analizarán sus clases y sus planificaciones, aunque la reflexión pedagógica debe ser un trabajo sistemático y de cooperación entre docentes, donde la dirección del establecimiento y UTP, deben garantizar estos espacios de reflexión.

Pero, si recordamos el cuestionario que se realizó en la evaluación diagnóstica, los docentes consideraban que no presentaban problemas de necesidades de desarrollo profesional docente y que su quehacer pedagógico no poseía mayores dificultades, pero luego, de haber finalizado el programa de DPD, la opinión de los profesores se ve modificada, porque detectan a través de la reflexión sus fortalezas y debilidades de su quehacer pedagógico.

Este programa de DPD centrado en el establecimiento, proyecta una segunda fase que se implementará el año 2013 y que se enfocará en evaluación, ya que en la fase diagnóstica, así como en el grupo focal, los profesores consideraron que un tema complejo de abordar es la evaluación. Por lo tanto, se proyecta trabajar concepciones en evaluación, aprendizajes significativos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, revisión de estos. Cabe recordar que este programa es flexible y que aborda las necesidades de los docentes.

Como menciona Vezub (2009) Los programas de desarrollo profesional docente centrado en las instituciones escolares deben ser una herramienta flexible y dinámica, pero a la vez sostenida en el tiempo. Que sea capaz de responder a las cambiantes necesidades del sistema educativo, de las instituciones, de los docentes y a las cuestiones emergentes de las reformas educativas.

## **7.2. Conclusiones.**

Con la presente investigación se ha podido diseñar un programa de desarrollo profesional para los docentes de aula de la escuela Virgen de Fátima de la Comuna de Vilcún. La cual fue implementada en su primera fase de reflexión pedagógica a través de talleres que se realizaron el mes de Octubre y Noviembre.

Los objetivos planteados en esta investigación fueron:

a.- Determinar con los profesores de la Escuela Virgen de Fátima las características del programa de desarrollo profesional docente.

Es posible concluir que a través de conversaciones, cuestionarios y reflexión del quehacer pedagógico, se levantaron los lineamientos para comenzar a diseñar una propuesta de DPD, abordando las temáticas que los docentes consideraban relevantes para fortalecer su quehacer pedagógico.

b.- Implementar una primera fase del programa de desarrollo profesional docente de la Escuela Virgen de Fátima.

La primera fase del programa de desarrollo profesional docente, se centró en la reflexión pedagógica, ya que los profesores consideraron que era una fortaleza el análisis de filmaciones de clases, de concepciones de educación, de planificaciones y evaluaciones, ya que esto, fortalecía su labor docente.

c.- Evaluar la primera fase de implementación del programa de desarrollo profesional docente del establecimiento.

Se puede concluir que una vez finalizada la primera fase y a través de la escala de apreciación y del grupo focal, los docentes evaluaron este programa en forma positiva, ya que les entregó un espacio de trabajo cooperativo, de

comunicación, de reflexión y análisis de su labor docente. Que les sirvió para ir detectando fortalezas y debilidades de su trabajo, además de valorar su quehacer pedagógico.

### **7.3. Aprendizajes logrados.**

El programa de DPD, fue implementado en la Escuela Virgen de Fátima de la Comuna de Vilcún, donde me desempeñé como parte de la unidad técnico pedagógico (UTP), además de ser profesora de Educación General Básica, con especialidad en Ciencias Naturales. Durante, este proceso me he desempeñado como gestora del programa, donde he logrado adquirir nuevos conocimientos y aprendizajes en relación a la gestión educativa de un centro escolar. Con el fin de buscar el desarrollo de la organización educativa, pero principalmente para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Pero, esto se logra a través de la reflexión pedagógica por parte de los docentes, en la importancia de detectar las necesidades de desarrollo profesional que presentan los profesores, en entregar tiempo y espacio, pero principalmente en valorar y escuchar los requerimientos y opiniones de cada docente.

En relación a esto, Leithwood (2009), señala que el aspecto afectivo ha sido mirado en menos por la literatura sobre mejoramiento escolar. Basándose en una amplia reseña sobre evidencia empírica, sostiene que:

1. Un puñado significativo de emociones de los profesores tienen una gran influencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje;
2. Las condiciones laborales de los profesores, a su vez, tienen una gran influencia sobre esas emociones;
3. El liderazgo escolar, especialmente las prácticas de los directores, es uno de los elementos más importantes relacionados, directa o indirectamente, con las condiciones laborales que influyen sobre las emociones de los profesores; y
4. Las prácticas de liderazgo que claramente generan emociones positivas en los profesores son parte de varios modelos más generales de liderazgo.

A su vez, algunas limitantes del programa de DPD, fueron: el tiempo para implementar los talleres, ya que los docentes sentían que era muy poco para la reflexión pedagógica.

Dentro de las proyecciones del programa de DPD, si implementará una segunda fase, en relación a evaluación, ya que, en la evaluación diagnóstica y de seguimiento, los docentes señalaron que sentían ahí se presentaban sus debilidades.

## Referencias bibliográficas.

- Ávalos, B. (1999) *“Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile”* trabajo preparado para la Conferencia “Los maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su desarrollo”. San José de Costa Rica, Junio (Banco Mundial y PREAL)
- Ávalos, B. (2000) *“El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro”*. Trabajo preparado para seminario sobre Prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe.
- Ayzum, J. Revista Electrónica Diálogos Educativos. (2011). *“La Autoevaluación Docente de Aula: Un camino para mejorar la práctica educativa”*. Número 22. Año 22.
- Boerr, I. (Ed) (2010), *“Profesión Docente – Acompañar los primeros pasos de los docentes”*, en serie “Metas Educativas 2021”, OEI-IDIE, Santillana, Chile.
- Díaz, F. (2007), *“Modelo para autoevaluar la práctica docente”*. Madrid: Praxis.
- Finochio, S, Legarralde, Martín. (2006). *“Modelos de Formación Continua en América Latina”*. Buenos Aires. Centro de estudios en Políticas Públicas.
- Fuentes. M. y Herrero. J. (1999). *“Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación”* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Hurtado. J. (2000). *“Metodología de la Investigación Holística”* Sytel. Venezuela.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Barcelona: Ed Graó.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.
- Lozoya, E. RED-IES. *Revista de Investigación Educativa Sonorense*. Número 8. Año II. Diciembre 2011.
- Marcelo, C. (1994) *“Formación del profesorado para el cambio educativo”*. PPU España.
- Marcelo, C y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marcelo. *“La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad”*. Revista Brasileña de formación de profesores. Número 1. 2009.

- Montenegro, I. (2003). "Evaluación del Desempeño Docente". Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación, Argentina. (2004). Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Argentina. (2007). Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional. Anexo II. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Argentina. (2010). Desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Anexo. Instituto nacional de formación docente. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Argentina. (2010). Desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Documento preliminar. Instituto nacional de formación docente. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago.
- Ministerio de Educación, Chile. (2011). *Manual estratégico. Plan de Apoyo Compartido*. Santiago.
- Miranda, Ch. (2006). *¿Qué hace a la formación docente eficaz?: una mirada desde la experiencia de los actores involucrados*. Proyecto FONDECYT
- Murillo, F. y Román, M. (2008). "La evaluación Educativa como Derecho Humano". Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- Nieto, G. (1996). "La autoevaluación del profesor: como evaluar y mejorar su práctica docente". Editorial Escuela Española, Madrid.
- Nordenflycht, M. (1998). "Formación continua de educadores: Nuevos desafíos" Cuaderno de Educación Técnico Profesional. OEI. Número 3. Madrid.
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile: MINEDUC y PIIIE*.
- Pérez. A. (1995). Los maestros y la Reforma Educativa. En Educación Interamericana de Desarrollo Educativo.
- Román, M. (2006). "El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables". Revista Pensamiento Educativo. Chile.
- Santos Guerra. (2006). "La escuela que aprende". Ediciones MORATA,S.L. Madrid.

- Serra, J. (2004). *“El campo de capacitación docente”* Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Smitter, Y. Redalyc. *“Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el Instituto Pedagógico de miranda”* Vol. 23. Número 3. 2008.
- UNESCO (2003) *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Encuentro internacional. El desarrollo profesional de los docentes en América Latina.
- Uribe, M. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (2010). *“Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo”*, Vol. 3. N° 3.
- Vélaz de Medrano y Vaillant (2011). *“Aprendizaje y desarrollo profesional docente”* en serie *“Metas Educativas 2021”*. OEI. Santillana. Madrid.
- Vaillant, D. (2009) *Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, N°1.
- Vaillant, D. (2007) *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Revista pensamiento educativo*, Vol. 41, N° 2. pp. 207-222
- Vezub, L. (2010) *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias.* IIPE – UNESCO Sede Regional, Buenos Aires. Argentina.

### **Fuentes consultadas.**

- Sistema de Evaluación Docente. <http://www.docentemas.cl/>
- Programa Asignación de Excelencia Pedagógica. <http://www.aep.mineduc.cl/>
- Programa Asignación Variable por Desempeño Individual. <http://www.avdi.mineduc.cl/>
- Red de Maestros de Maestros. [http://ww.rmm.cl/website/index.php?id\\_seccion=21](http://ww.rmm.cl/website/index.php?id_seccion=21)
- Subvención Escolar Preferencial (SEP). [http://www.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=29](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=29)
- Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE). <http://www.simce.cl/>

## ANEXO A: CUESTIONARIO



Escuela Virgen de Fátima  
General López- Comuna de Vilcún.

### **Cuestionario para detectar las necesidades de formación permanente de los docentes centrada en el establecimiento.**

**Objetivo:** Identificar las necesidades DPD en el contexto de la Escuela Virgen de Fátima.

**Actividad:** le solicito responder este cuestionario que será muy útil para detectar necesidades de desarrollo profesional docente. Sus respuestas serán confidenciales. Le pido que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible.

#### **Instrucciones**

1.- El cuestionario está estructurado en 3 apartados:

**Apartado A:** tiene la finalidad de conocer algunos aspectos profesionales de la formación permanente cursada.

**Apartado B:** se consulta sobre el dominio y las necesidades que presentan los docentes con respecto a los conocimientos y competencias en relación a la preparación de la enseñanza, a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, responsabilidades profesionales y enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (Está basado en el Marco de la Buena Enseñanza).

**Apartado C:** se le consulta en relación a problemas escolares que puede ser organizacionales o pedagógicos, que están presentes en su establecimiento y cómo estos influyen en la labor docente.

## **Apartado A: Antecedentes profesionales**

1. Nombre: \_\_\_\_\_

2. 

M		F	
---	--	---	--

 Sexo

3. Título profesional y/o grado académico.

3.1. Profesor/a \_\_\_\_\_

3.2. Licenciado/a \_\_\_\_\_

3.3. Magister \_\_\_\_\_

4. Programas de formación permanente

4.1. ¿En qué otros programas de formación permanente ha participado? Nómbralos

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

5. Años de experiencia docente \_\_\_\_\_

6. Años de experiencia docente en el actual centro escolar \_\_\_\_\_

7. Imparte clases a grupos de:

Educación Parvularia	
Primer ciclo de educación básica	
Segundo ciclo de educación básica	

8. Área de aprendizaje

¿En qué sector de aprendizaje se ha desempeñado (últimos cinco años) en la institución a que pertenece? Marque con una X.

	Ed. Matemática		Lenguaje y Comunicación		Historia y G.		C. Naturales
	Inglés		Ed. Artística		Artes visuales		Artes musicales
	Ed. Tecnológica		Ed. Física		Religión		Otros.

9. Indique si tiene otras responsabilidades además de la docencia.

Director(a) – Sub-director(a)	
Jefe de UTP (Equipo técnico pedagógico)	
Consejo escolar	
Otros (especifique)	

## Apartado B

### Instrucciones

- 1.- Referente a la clase que se ha visto y de su desempeño docente en los últimos meses responda el siguiente cuestionario.
- 2.- Lea atentamente las preguntas.
- 3.- Conteste cada pregunta **marcando con una X** (Considerando que **1** reviste la **menor importancia** y **5** de la **mayor**).
- 4.- No deje ninguna respuesta sin responder.
- 5.- La parte de dominio y desempeño se relaciona con lo que usted sabe y realiza como docente y el apartado de necesidades de desarrollo profesional docente se relaciona con lo que a usted le gustaría profundizar y apropiarse sobre los temas que se plantean.

N°	Descriptor	Dominio y desempeño					Necesidades DPD				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Comprendo la relación de los contenidos que enseño con los de otras disciplinas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Conozco las características de desarrollo correspondientes a las edades de mis estudiantes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	Elaboro secuencias de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	Conozco y comprendo los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseño.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	Conozco las diferentes maneras de aprender de mis estudiantes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	Relaciono los criterios de evaluación que utilizo con los objetivos de aprendizaje.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	Conozco y selecciono distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de mis alumnos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

8	Conozco diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de mi disciplina.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9	Utilizo estrategias de evaluación que ofrecen a mis estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10	Conozco variadas estrategias de enseñanza y actividades congruentes con la complejidad de los contenidos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11	Conozco las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseño.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12	Conozco la relación de los contenidos de las asignaturas que enseño con la realidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13	Considero las necesidades e intereses educativos de mis alumnos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14	Domino los principios del marco curricular y los énfasis de las asignaturas que enseño.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15	Conozco las particularidades familiares y culturales de mis alumnos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16	Conozco diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseño.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17	Conozco estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18	Establezco un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con mis alumnos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19	Las estrategias de evaluación son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20	Establezco normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles por mis alumnos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21	Presento situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para mis alumnos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22	Conozco las fortalezas y debilidades de mis estudiantes respecto de los contenidos que enseño.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23	Planifico actividades de enseñanza	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	que consideren variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en las distintas asignaturas.										
24	Utilizo estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25	Promuevo un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26	Estructuro el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27	Trasmito una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28	Creo un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	Favorezco el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30	Genero respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31	Comunico a mis estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32	Desarrollo los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de mis estudiantes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33	Realizo actividades de enseñanza que sean coherentes con el contenido y adecuadas al tiempo disponible.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34	Utilizo recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilito que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35	Estructuro las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de mis estudiantes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36	Utilizo el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37	Incentivo a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	perspectiva de las distintas asignaturas.										
38	Proporciono a todos mis alumnos oportunidades de participación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39	Utilizo estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
40	Utilizo estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
41	Explico a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
42	Utilizo un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para mis alumnos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
43	Evalúo el grado en que mis alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
44	Conozco las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum, la gestión educativa y la profesión docente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
45	Propongo actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a mis estudiantes y entrego tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
46	Organizo el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de mis estudiantes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
47	Abordo los errores no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
48	Promuevo actitudes de compromiso y solidaridad entre mis alumnos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
49	Reformulo y adapto las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de mis estudiantes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
50	Promuevo normas de comportamiento que sean congruentes con las necesidades de la enseñanza y de una convivencia armónica.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

51	Promuevo el diálogo con mis pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
52	Desarrollo los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
53	Identifico necesidades de aprendizaje y procuro satisfacerlas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
54	Analizo críticamente la realidad de mi establecimiento a la luz de políticas vigentes del sistema educativo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
55	Desarrollo los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
56	Detecto las fortalezas de mis estudiantes y procuro potenciarlas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
57	Oriento a mis estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
58	Informo a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
59	Utilizo estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
60	Contribuyo a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de mis alumnos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
61	Participo activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de mis pares y con el proyecto educativo del establecimiento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
62	Desarrollo los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de mis estudiantes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
63	Analizo críticamente mi práctica de enseñanza y la reformulo, a partir de los resultados de aprendizaje de mis alumnos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
64	Conozco las políticas y metas del establecimiento, así como sus	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	normas de funcionamiento y convivencia.										
65	Implemento variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
66	Identifico las necesidades de apoyo de mis alumnos derivadas de su desarrollo personal y académico.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
67	Promuevo la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
68	Informo periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
69	Propongo formas de abordar necesidades de apoyo académico y de desarrollo personal de mis estudiantes tanto en el aula como fuera de ella.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
70	Formulo preguntas y problemas desafiantes y concede el tiempo necesario para resolverlos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

### Apartado C:

Este cuestionario es un instrumento para conocer los problemas escolares que se presentan en el establecimiento escolar que pueden ser de índole pedagógicos u organizacionales y que en consecuencia sería pertinente abordar en un plan de desarrollo profesional docente centrado en nuestro establecimiento.

### Instrucciones

- 1.- Lea atentamente las preguntas.
- 2.- Conteste cada pregunta **marcando con una X**
- 3.- No deje ninguna respuesta sin responder.

N°		Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre
1	Siento el apoyo del equipo directivo con respecto a didácticas, planificación, evaluación, otros.				
2	Me involucro en proyectos o programas que se implementan en mi establecimiento.				
3	Tengo una buena comunicación con mis pares y directivos del establecimiento.				
4	Utilizo los recursos que están presentes en el establecimiento para desarrollar mis clases. (Sala de computación, biblioteca CRA, otros)				
5	Considero que tener alumnos repitentes en un curso, provoca dificultades al momento de desarrollar mi clase o en la evaluación.				
	El desinterés o la falta de motivación				

6	de mis alumnos es un problema al momento de desarrollar la clase o una evaluación.				
7	Considero que la inasistencia de algunos estudiantes genera retraso en su proceso de aprendizaje y una dificultada en mi labor docente.				
8	Existen problemas de disciplina dentro del aula que afectan mi labor docente.				
9	Considero que la lengua materna de algunos estudiantes (mapuzungun) es una dificultad en el proceso de enseñanza.				
10	Siento el apoyo de las familias en el proceso de aprendizaje de mis estudiantes.				

Si usted, considera que existen otros problemas o dificultades en el establecimiento que sean de índole pedagógica u organizacional, los puede describir a continuación.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



## ANEXO B: TALLERES DEL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO.

Escuela Virgen de Fátima  
General López  
Comuna de Vilcún.

### Taller 1: Reflexión pedagógica.

#### Pauta de observación y análisis de video de clases.

Nombres: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fecha: lunes 22 de Octubre del 2012.

**Objetivo:** Favorecer la reflexión pedagógica a través de la observación de una filmación de clases, realizada en la escuela Virgen de Fátima.

#### Instrucciones

- Formar grupos de 3 docentes.
- Observar y completar pauta de observación de clases.
- Registrar observaciones que sirvan para la reflexión de la clase observada.
- Puesta en común, para dar cuenta de lo observado. Señalando fortalezas y aspectos por mejorar.

**Pauta de Observación y análisis de filmación de clases.**

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones (Debilidades y fortalezas)</b>
<b>Inicio</b>	1.- Explica claramente los propósitos de la clase.			
	2.- Permite a los niños y niñas expresar sus experiencias con el tema de la clase.			
	3.- Muestra una actitud empática hacia sus estudiantes.			
<b>Desarrollo</b>	1.- Da instrucciones claras y precisas para la realización de las actividades.			
	2.- Realiza preguntas literales, inferenciales y/o de opinión para desarrollar la comprensión del contenido.			
	3.- Indaga en el desarrollo del pensamiento de las y los estudiantes, preguntado por las razones de sus respuestas y como llego a ellas.			
	4.- Estimula el desarrollo del vocabulario en contexto.			
	5.- Estimula la participación activa a través de preguntas y/u otras actividades.			
	6.- Observa y apoya sistemáticamente el trabajo de todo el curso.			
	7.- Desarrolla actividades claras y secuenciadas para estimular los aprendizajes.			
	8.- Escucha con atención lo que preguntan los estudiantes.			

	9.- Promueve el trabajo autónomo haciendo reflexionar acerca de la tarea.			
	10.- Reorienta el trabajo de sus estudiantes cuando muestran dudas.			
	11.- Refuerza positivamente a las y los estudiantes.			
	12.- Establece relaciones entre las distintas áreas del curriculum a propósito de algún concepto.			
<b>Cierre</b>	1.- Sintetiza junto a los estudiantes lo realizado en clases.			
	2.- Retoma los objetivos de la clase para evaluar su cumplimiento.			
	3.- Estimula la metacognición de niños y niñas realizando preguntas tales como: ¿Qué aprendimos? ¿Qué nos costó más? ¿Qué utilidad tiene lo que aprendimos?			
<b>En general:</b>	1.- Respeta la estructura de la clase.			
	2.- Tiene los materiales listos y disponibles para las diferentes actividades de sus estudiantes.			
	3.- Promueve un clima cálido que favorece la confianza y colaboración entre niños y niñas.			
	4.- Utiliza la tecnología en distintos momentos de la clase.			

**Según su opinión, registre las fortalezas de la clase:**

---

---

---

---

---

**Según su opinión, registre los aspectos a mejorar de la clase:**

---

---

---

---

---



Escuela Virgen de Fátima  
General López  
Comuna de Vilcún.

## Taller 2: Reflexión pedagógica.

### Análisis del quehacer pedagógico.

Nombres: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Objetivo:** Reconocer las concepciones de enseñanza y aprendizaje que subyacen en nuestras prácticas docentes.

### Instrucciones:

- Trabajo en parejas, con algún docente de su mismo ciclo de enseñanza o especialidad.
- Lectura de las siguientes interrogantes y reflexionar con respecto a ellas.
- Escribir los comentarios y definiciones que vayan construyendo en conjunto.
- Puesta en común, para dar cuenta de lo descrito en cada interrogante.

## **Análisis del quehacer pedagógico.**

1.- ¿Qué actividades de enseñanza/aprendizaje realizo con mayor frecuencia?

---

---

---

---

2.- En mis clases ¿potencio un aprendizaje activo o pasivo? ¿Cómo lo hago?

---

---

---

---

3.- ¿Cómo considero el contexto en el diseño de la enseñanza?

---

---

---

---

4.- ¿Considero el trabajo de contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales? ¿Cómo los evalúo?

---

---

---

---

5.- ¿Estimulo el desarrollo de habilidades cognitivas de diferente orden? ¿Cómo las evalúo?

---

---

---

---

6.- ¿Fomento el trabajo en equipo? ¿Por qué?

---

---

---

---

7.- ¿Qué tipo de recursos utilizo para la enseñanza y la evaluación?

---

---

---

---

8.- ¿Utilizo los resultados de la evaluación inicial para planificar las actividades de enseñanza y aprendizaje?

---

---

---

---

9.- ¿Cómo la evaluación de procesos me permite tomar decisiones que orienten la enseñanza y el aprendizaje?

---

---

---

---

10.- ¿Con qué propósito evaluo? ¿Qué uso hago de esos resultados?

---

---

---

---

11.- ¿Propicio la autorregulación de los aprendizajes?

---

---

---

---

12.- ¿Qué factores o condicionantes del medio escolar influyen en mi estilo de enseñanza y evaluación?

---

---

---

---

13.- ¿Qué elementos de la persona considero en los procesos de evaluación?

---

---

---

---

14.- ¿Qué concepción de aprendizaje y evaluación subyace en mi práctica pedagógica?

---

---

---

---

15.- ¿Las estrategias didácticas que implemento responden a las distintas necesidades e intereses de mis estudiantes? ¿Qué estrategias responden mejor a las características de mi curso?

---

---

---

---

16.- ¿En qué estrategias necesito mayor apoyo? ¿Qué haré para solucionarlo?

---

---

---

---

17.- Considera que la reflexión pedagógica entre pares ayuda a su desarrollo profesional docente.

---

---

---

---



Escuela Virgen de Fátima  
General López  
Comuna de Vilcún.

### **Taller 3: Reflexión pedagógica.**

#### **Análisis de las planificaciones diarias.**

Nombres: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Objetivo:** Mediante un trabajo colaborativo entre docentes, analizan las planificaciones y evaluaciones de una clase.

#### **Instrucciones:**

- Trabajo en parejas, con algún docente de su mismo ciclo de enseñanza o especialidad.
- Lectura de la planificación diaria de algún docente que comparta su ciclo o especialidad.
- Responda las interrogantes y reflexione con respecto a ellas.
- Realice alguna sugerencia para mejorar las planificaciones.
- Puesta en común, para dar cuenta de lo descrito en cada interrogante.

**Análisis de las planificaciones diarias.**

1.- ¿Qué conexiones tiene la clase planificada con la vida personal o social de sus estudiantes?

---

---

---

2.- En su planificación, ¿Considera actividades significativas, desafiantes y que apunten al objetivo de la clase?

---

---

---

3.- ¿Existen estrategias didácticas en la planificación que responden a las distintas necesidades e intereses de sus estudiantes?

---

---

---

4.- ¿Existen en la planificación actividades que buscan promover el desarrollo del pensamiento? (habilidades cognitivas)

---

---

---

5.- En la estructura de la clase: inicio, desarrollo y cierre, existe una secuencia de actividades para cada uno de los momentos, dirigidas a lograr el objetivo de la clase.

---

---

---

---

---

6.- En la planificación se considera información o material didáctico (láminas, textos, otros) adecuado para el logro del objetivo de aprendizaje.

---

---

---

---

7.- En su planificación se considera una actividad de cierre apropiada, que promueva la reflexión de los alumnos acerca de lo aprendido durante la clase.

---

---

---

---

8.- En la planificación diaria, utiliza instrumentos de recogidas de información: observación, diálogos, análisis de trabajos, otros. Con el objetivo de realizar un seguimiento de los aprendizajes que adquieren sus estudiantes.

---

---

---

---

---

---

9.- Realice alguna sugerencia para mejorar la planificación de su colega.

---

---

---

---

---

---

---

---



## ANEXO C: GUIÓN GRUPO FOCAL

Escuela Virgen de Fátima  
General López  
Comuna de Vilcún.

### Protocolo

#### **Buenas Tardes;**

Le comento que el objetivo de este taller es reflexionar con respecto el quehacer pedagógico y conocer su opinión sobre el programa de DPD implementado en el establecimiento.

### **Preguntas para la reflexión**

1.- ¿Consideran que los talleres realizados fueron una instancia de reflexión pedagógica? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

2.- ¿Consideran que en su práctica docente existen aspecto que deberían fortalecer? ¿Cuáles?

---

---

---

---

---

3.- ¿Cómo considera que podría mejorar su práctica docente? ¿A través de qué instancias?

---

---

---

---

---

4.- ¿Creen que el trabajo colaborativo entre docentes, ayuda a fortalecer el quehacer pedagógico? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

5.- ¿La primera fase del programa de DPD proporcionó espacios para el análisis del quehacer educativo?

---

---

---

---

6.- ¿Cómo evaluaría el programa de DPD centrado en el establecimiento?

---

---

---

---

7.- ¿Qué temas consideran que podrían ser trabajados en los próximos talleres?

---

---

---

---



## ANEXO D: ESCALA DE APRECIACIÓN.

Escuela Virgen de Fátima  
General López  
Comuna de Vilcún.

### Escala de apreciación sobre el taller realizado.

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Objetivo:** Reflexionar y conocer el aporte realizado por el taller de DPD al quehacer pedagógico.

#### Instrucciones

- 1.- Lea atentamente las preguntas.
- 2.- Conteste cada pregunta **marcando con una X**
- 3.- No deje ninguna respuesta sin responder.

N°	Indicadores	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo
1	Considero que este taller ha sido una instancia de reflexión pedagógica.			
2	El análisis y la reflexión realizada durante el taller es un aporte para su formación profesional.			
3	Considero que la discusión entre pares, es un aporte para ir fortaleciendo el quehacer pedagógico dentro del centro escolar.			
4	Después de realizar el taller, cree que su práctica posee debilidades que debe mejorar.			
5	Considera que los temas tratados durante el taller, fueron trabajados en profundidad.			

Registre algún comentario relacionado con el taller implementado o sugerencias:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_