



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar

**“Plan de mejora del sistema de acompañamiento docente
al aula en un colegio particular subvencionado de la
comuna de Temuco”**

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

Realizado por
Soledad Baeza Monsalves

Temuco, octubre de 2016



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar

**“Plan de mejora del sistema de acompañamiento docente
al aula en un colegio particular subvencionado de la
comuna de Temuco”**

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

Realizado por

Soledad Baeza Monsalves

Profesora Guía Dra.
María Elena Mellado

Temuco, octubre de 2016

AGRADECIMIENTOS

A mí esposo Cristian y mis hijos Emilia y Álvaro, gracias por el apoyo incondicional, por entender las ausencias y por compartir el amor infinito que fortalece cada día nuestra familia.

A mis padres Manuel y Militsa por educarme en la responsabilidad y el esfuerzo constante frente a los desafíos de la vida.

A mis amigas y amigos que con cada palabra me alentaron para terminar con éxito esta etapa académica.

Al Colegio Betania de Temuco por aceptar el desafío de innovación y mejora continua permitiendo fortalecer el desarrollo profesional docente.

A mis estimados profesores y profesoras, especialmente a Omar Aravena Kenigs por su dedicación, entrega y compromiso para guiar mi trabajo, agradezco infinitamente su humildad y sabiduría para compartir y enseñar.

PRESENTACIÓN

La presente investigación da cuenta de una experiencia desarrollada en el Colegio Betania de la ciudad de Temuco durante los meses de marzo a agosto del año 2016, enmarcándose en el contexto de una Actividad Formativa Equivalente (AFE), proceso necesario para optar al grado de Magíster en Gestión Escolar, impartido por la Universidad Católica de Temuco. El carácter práctico de este estudio consistió en la implementación y desarrollo de un programa de acompañamiento al aula, como proceso de evaluación interna del desempeño profesional docente a través de una propuesta liderada por la jefa de UTP del establecimiento. A continuación se presenta la sistematización de la actividad, incluyendo su planteamiento teórico, fases de desarrollo, principales hallazgos y conclusiones del estudio.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Antecedentes del Problema.....	1
1.2. Planteamiento del Problema.....	4
1.3. Justificación del estudio.....	6
1.4. Objetivos.....	8
1.4.1. Objetivo General.....	8
1.4.2. Objetivos Específicos.....	8
2. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. Liderazgo Pedagógico.....	9
2.2. Acompañamiento pedagógico en el aula.....	13
3. MARCO METODOLÓGICO.....	17
3.1. Diseño de Investigación.....	17
3.2. Participantes.....	17
3.3. Instrumento de recogida de datos.....	17
3.4. Análisis de datos.....	21
3.5. Procedimientos.....	21
4. RESULTADOS.....	22
4.1. Resultados evaluación inicial.....	22
4.2. Diseño de plan de apoyo acompañamiento al aula.....	28
4.2.1. Procedimientos.....	28
4.2.2. Instrumentos.....	29
4.2.3. Planificación plan de mejora.....	30
4.3. Resultados evaluación final.....	33
5. CONCLUSIONES.....	39
BIBLIOGRAFÍA.....	41
ANEXOS.....	45
Anexo 1 “Taller de reflexión docente” (pretest).....	45
Anexo 2 “Pauta de acompañamiento al aula”.....	47
Anexo 3 “Taller de evaluación de la satisfacción del plan de acompañamiento al aula (postest).....	52

“Plan de mejora del sistema de acompañamiento docente al aula en un colegio particular subvencionado de la comuna de Temuco”

Resumen

El objetivo del presente estudio fue implementar un sistema de acompañamiento en el aula, como estrategia formativa para el profesorado de un colegio particular subvencionado de la comuna de Temuco, Región de La Araucanía. El estudio es de alcance descriptivo y utiliza metodología mixta. La muestra está compuesta por ocho docentes (1 educadora de párvulo y 7 docentes de educación general básica) los que fueron seleccionados en forma intencionada. La información cuantitativa fue recogida a través de una encuesta tipo Likert la cual fue sometida a juicio de expertos y los datos cualitativos se recogieron a través de la técnica del focus group. Los resultados indican que después de incorporar y desarrollar un programa de acompañamiento al aula en forma participativa, los docentes mejoraron su valoración con respecto al proceso, atribuyendo especial importancia al acompañamiento entre pares y a la autoevaluación de la práctica pedagógica.

Palabras claves: acompañamiento al aula, evaluación, mejora escolar, desarrollo profesional.

Abstract

The aim of this study was to implement a system of support in the classroom and training strategy for teachers from a private school subsidized the commune of Temuco, Araucania region. The study is descriptive scope and methodology used mixed. The sample is composed of eight teachers (one toddler educator and 7 basic general education teachers) who were selected intentionally. Quantitative information was collected through a survey Likert which was subjected to expert judgment and qualitative data were collected through focus group technique. The results indicate that after entering and develop an accompanying program to the classroom in a participatory

manner, teachers improved their assessment regarding the process, attach particular importance to support peer and self-evaluation of teaching practice.

Keywords: accompaniment to the classroom, evaluation, school improvement, professional development.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes del Problema

Las sociedades en el mundo exigen cambios profundos en la educación, los cuales deben estar dirigidos, sin excepción, a todos los estratos sociales y garantizar el derecho a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes. Avanzar hacia esta mejora ha sido el foco de las reformas educativas en diversos países, y en ello se reconoce que en el ámbito de las instituciones educativas los factores práctica pedagógica y liderazgo directivo son variables que tienen un mayor peso sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Mansilla et al., 2011).

En este contexto, en nuestro país la puesta en marcha de proyectos y reformas educativas han sido dirigidas a dar respuesta a dificultades en cobertura curricular y permanencia de los estudiantes en el sistema. Sin embargo, en los últimos años se ha puesto énfasis en el rol de los docentes y los líderes escolares, especialmente en sus competencias y capacidades para conducir pedagógicamente la escuela. De acuerdo a lo anterior, la nueva Ley de Carrera Docente, Sistema de Promoción y Desarrollo Profesional está concebida como un desarrollo continuo de la profesión, considerando aspectos centrales de la formación inicial y el desarrollo profesional, teniendo por objeto atraer a personas destacadas y con vocación a la profesión docente, retener a los mejores profesores e incentivar a todos a realizar su mejor esfuerzo y a su desarrollo profesional continuo. Así se busca construir una profesión con el más alto nivel de conocimientos y habilidades, asociada a la responsabilidad y autonomía profesional. Para ello, se propone un sistema más exigente pero al mismo tiempo más estimulante, que combina, por una parte, la adquisición de habilidades, conocimientos y experiencia y, por otra parte, el desempeño del docente en el establecimiento (MINEDUC, 2015).

Nuestro sistema educativo, busca avanzar sustantivamente hacia una escuela que entregue educación de calidad y que sea inclusiva. En este sentido el Ministerio de

Educación (2015) en el marco de la reforma educacional, apuesta por la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar con el “objetivo de instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo en el sistema escolar, de manera de potenciar el aporte que los directivos puedan hacer a la mejora escolar y a su sostenibilidad en el tiempo. Se espera que esta política resulte en un amplio número de directivos que, a través del desarrollo profesional e individual de sus docentes y de la generación de condiciones apropiadas para el correcto desarrollo del trabajo pedagógico, sean capaces de liderar procesos de mejora sostenibles en sus respectivas unidades escolares” (MINEDUC, 2015)

El informe McKinsey (2007) es una evidencia clara para evaluar la situación del sistema educativo chileno. Permite constatar que, a pesar de los cambios positivos que ha provocado la reforma educacional de los años 90, impulsando políticas de apoyo a la gestión escolar como los Equipos de Gestión (EGE), Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), instrumentos de autoevaluación institucional, promoción en la elaboración de los proyectos educativos institucionales (PEI) y los Planes Anuales Operativos (PAO) como herramientas de planificación y gestión. Aún así, está todavía lejos de poseer las condiciones favorables que estas experiencias exitosas han generado para garantizar una educación de calidad.

La mayoría de los cambios institucionales y legales actualmente en diseño, más la continuidad de otras políticas ya en ejecución, apuntan en la dirección correcta. Sin embargo, se abre también una gran interrogante respecto al peso estratégico que la política educativa le está entregando al factor docente en esta nueva etapa de cambios. Los dos primeros factores claves identificados por el estudio están asociados directamente a la selección y preparación de los profesores, aspectos débilmente abordados en las prioridades y discusiones actuales en Chile (Muñoz, 2009).

Según Román y Murillo (2008), la evaluación de la eficiencia docente es un tema de alta sensibilidad en cualquier sistema educativo, y por otro, que los resultados de las evaluaciones estandarizadas a la población escolar chilena, arrojan cifras un tanto

desalentadoras, en relación a los niveles y estándares de calidad de los aprendizajes de niños y niñas. En este sentido, Salazar y Marqués (2012) señalan que “existe la tendencia natural de relacionar éxito escolar con un adecuado quehacer pedagógico en el aula” (p. 11). Por ello y en este contexto, se han definido políticas educacionales que tienen como prioridad implementar los acompañamientos al aula como una alternativa cierta para mejorar constructivamente la calidad de las prácticas de los docentes.

Las escuelas de nuestro país son organizaciones complejas que se encuentran en constante cambio y, por ello MINEDUC (2014) elabora los Estándares Indicativos de Desempeño siendo éstos un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores, se inscriben dentro de los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, elaborados con el propósito de apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua.

Actualmente surgen desafíos para los equipos directivos, quienes deben incorporar nuevas formas para gestionar, por sobre todo, en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile (CPEIP) a partir de agosto de 2014 actualiza el Marco para la Buena Dirección (2005) producto de variadas investigaciones y evidencias obtenidas de los sistemas educativos que más han mejorado en el mundo donde la calidad de los directivos y su capacidad de liderazgo son un factor significativo en la mejora continua de la escuela. En función de lo anterior, surge el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015) a partir de la necesidad de proyectar una política educativa que consolide el rol directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy, conectado globalmente, con la creciente demanda al respeto por la diversidad y las identidades locales.

Respecto al liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de capacidades profesionales, las investigaciones así lo confirman, “los docentes son

actores claves y relevantes para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Murillo y Román, 2008, p. 2). Desde esta mirada adquiere especial relevancia el acompañamiento docente en el aula, así cada docente puede durante su trayectoria profesional, ampliar conocimientos sobre su práctica, centrarse en el desarrollo de sus capacidades, fortalecer los espacios de diálogo y reflexión sobre su propio desempeño. Para propiciar aquello, es fundamental observar las prácticas docentes activa y pasivamente, recogiendo en la acción insumos que retroalimenten al docente para reflexionar, analizar y reconstruir su accionar pedagógico (Salazar y Marqués, 2012)

En definitiva, el acompañamiento genera un impacto en la mirada, la acción y la relación de los docentes, no precisamente con una receta o una guía, sino con un conjunto de reflexiones a partir de la teoría y la práctica, generando también el trabajo mancomunado del colectivo de docentes. Éstos reflexionan sobre el quehacer del aula, comparten estas experiencias e identifican de manera conjunta alternativas pedagógicas, conformando y consolidando un centro educativo con liderazgo distribuido que investigan, documentan sus experiencias, comparten sus prácticas y se nutren de las situaciones del contexto escolar.

1.2. Planteamiento del problema

Estudios internacionales como el informe McKinsey (2007) se preguntó ¿cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno? Y, después de realizar una serie de investigaciones en 20 sistemas educativos concluye que la construcción de capacidades de enseñar de los profesores y de gestionar de los directores es central, en la medida en que la calidad de un sistema educativo nunca estará por encima de la calidad de los docentes y la única forma de mejorar los resultados es mejorar la enseñanza. Otros autores como Antonio Bolívar (2010) argumentan que el liderazgo educativo es un factor de primer orden en el mejoramiento educativo y del aprendizaje de los estudiantes en donde los directivos cumplen un rol decisivo en el

sentido y misión de las organizaciones educativas. Por tanto, la práctica docente es clave para el mejoramiento de la escuela y más aún promover en los docentes el liderazgo en la sala de clases permitiendo la transformación de la realidad educativa.

El estudio se desarrolló en el centro educativo particular subvencionado Colegio Betania de la ciudad de Temuco, conformado por una matrícula de 267 estudiantes, el equipo de gestión lo componen un Sostenedor, una Directora, un Coordinador Académico (Inspector General), Jefe Unidad Técnico Pedagógica, Coordinadora del Programa de Integración Escolar, Trabajadora Social y Psicóloga. Con respecto al acompañamiento al aula, proceso que permite vislumbrar las prácticas de liderazgo pedagógico por parte de los directivos para mejorar el desempeño docente, en el centro educativo es desarrollado antes de este estudio únicamente por el jefe de unidad técnico-pedagógica, el cual consiste en la observación de clases y retroalimentación individual posterior. Es relevante señalar que el equipo directivo participa con poca sistematicidad en el proceso, gestionando débiles instancias de retroalimentación y reflexión de la práctica pedagógica en aula.

Es aquí donde adquiere relevancia el acompañamiento en el aula, porque representa una oportunidad de aprendizaje y desarrollo profesional para los directivos escolares y para los profesores del centro escolar, en la medida que sea un proceso formativo y participativo, donde se construya el aprendizaje y logre generar espacios de reflexión pedagógica.

Por tanto, es necesario instalar en el centro educativo instancias donde el proceso de acompañamiento sea socializado y producto de una construcción conjunta entre el profesorado. Esto lleva a desarrollar una mirada diferente, entendida como el análisis y la reflexión en torno al propio desempeño que, sin duda, resulta la mejor estrategia para el desarrollo profesional. De igual forma, es preciso abordar esta temática para reconocer que el acompañamiento a los docentes, es una estrategia que puede generar cambios en las prácticas de aula, identificando competencias docentes y fortaleciendo su

capacidad para impulsar innovaciones en sus prácticas y en la de sus pares. Por último, para ser efectivo el acompañamiento docente al aula, se debe fortalecer a los profesores como líderes del cambio, capaces de introducir transformaciones en los modos de organización y el clima institucional de sus escuelas, institucionalizando el desarrollo de prácticas innovadoras.

1.3. Justificación del Estudio

La presente investigación es relevante puesto que aborda un tema actual: el acompañamiento docente en aula, basado en el aprendizaje colaborativo entre pares.

Para Elmore (2010) las políticas educativas solo tendrán éxito si es que logran influir positivamente en el “núcleo pedagógico”, esa situación y relación que define a la enseñanza y que se juega inevitablemente en la sala de clases. Desde la relevancia social las dimensiones que efectivamente son posibles de activar a través de un cambio, son los estudiantes con el mejoramiento de los aprendizajes: que los docentes incrementen sus habilidades y conocimientos enriqueciendo su aporte al proceso educativo; que los contenidos mismos que se busca aprehender se renueven, volviéndose más complejos, amplios y exigentes y que el centro educativo profundice sus sellos en su actitud y acercamiento a los aprendizajes, transformando su motivación, auto-exigencia y compromiso.

Bajo esta premisa, la conveniencia apunta al componente de formación del centro educativo en donde los maestros fortalezcan sus prácticas de aula, y para ello, la ruta de acompañamiento brindará estrategias que permitan la consolidación del aprendizaje colaborativo mediante la reflexión y sistematización de experiencias inspiradoras, propiciando un ambiente de formación, intercambio, reflexión y perfeccionamiento de conocimientos, actitudes y buenas prácticas empoderadas y comprometidas con la educación de todos los niños y niñas. El acompañamiento docente es un recurso de

cambio y por tanto el centro educativo mejorará la calidad, equidad y efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo a cada estudiante desenvolverse adecuadamente en lo académico, social y cultural en la medida que sustente su oferta educativa liderada por un equipo directivo y docente que asuma la dimensión pedagógica como el centro y esencia del quehacer de la gestión, generando condiciones para un trabajo profesional efectivo.

Respecto a la utilidad práctica del estudio, con el ánimo de generar espacios de transformación, la ruta de acompañamiento pone a disposición del centro educativo, la descripción de la puesta en marcha de acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer las prácticas en el aula. De este modo es relevante implementar instancias de reflexión pedagógicas sistemáticas, así mejorar el ejercicio y las buenas prácticas desarrolladas en aula las cuales impactarán positivamente en los aprendizajes siendo éstas la base para construir una mejor escuela.

1.4. Objetivos del estudio

Objetivo General:

Potenciar el liderazgo pedagógico de los docentes de un centro educativo a través del diseño e implementación de un sistema de acompañamiento a aula construido colaborativamente.

Objetivos Específicos:

1. Diagnosticar la valoración de los docentes respecto al sistema de acompañamiento al aula que desarrolla el centro educativo.
2. Diseñar un plan de mejora basado en talleres de reflexión pedagógica con foco en el acompañamiento al aula entre pares.
3. Evaluar la satisfacción y el impacto del plan de acompañamiento al aula entre pares en la mejora de las prácticas pedagógicas.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Liderazgo pedagógico

Diversos estudios, destacan la relación entre el liderazgo educativo y el desempeño escolar (Horn y Marfán, 2010; Leithwood y Jantzi, 2009). Estas investigaciones evidencian que la preparación, implicación y colaboración entre los líderes escolares, los equipos de docentes y las comunidades marcan las potencialidades y la calidad de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Es decir, cuando los directivos se involucran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto los docentes, como los estudiantes tienen una mayor posibilidad de desarrollo.

Se entiende por “liderazgo”, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). Cuando estas medidas están enfocadas a inducir metas o desafíos pedagógicos que van en directa relación con los aprendizajes de los estudiantes, se refiere a liderazgo educativo o pedagógico.

A este respecto, Bolívar (2010) señala que capacidad de un centro escolar para mejorar, depende en gran parte de sus equipos directivos y del desarrollo de un liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar, contribuyendo a construir capacidades internas de mejora. En este sentido, Muñoz y Marfán (2011) dicen que para asumir este liderazgo pedagógico, los responsables de la mejora de los centros educativos requieren competencias en gestión, que involucra toma de decisiones mediante las cuales se adoptarán las acciones que propicien la transformación de los centros escolares. Así, para lograr un cambio orientado a la mejora, la escuela requiere que los directivos se involucren en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se conecten con el profesorado y

tengan como prioridad la mejora en la enseñanza. Elmore (2000), señala que cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen de la voluntad y confianza de cada profesor, hablar de liderazgo pedagógico resulta escasamente significativo, dado que la estructura institucional, en principio, lo impide. Por otra parte, Fullan (1993) señala que los directivos deben contribuir a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder. Entonces, lo relevante no es el líder, sino el liderazgo, es decir, la capacidad de un grupo de personas de trabajar en equipo, motivando e influyendo para promover el cambio educativo.

El informe TALIS (OCDE, 2009) apunta a que los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general, los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo. En contraste en Chile el informe (Carbone, 2008) puntualiza sobre la situación del liderazgo escolar, en el que se mantiene la hipótesis de que dicho liderazgo se vehiculiza a través de los dispositivos de gestión, como modo para impactar en los aprendizajes de los alumnos. Weinstein, (2009) señala que la sobrecarga de actividades burocráticas-administrativas impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico. De acuerdo a ello, surgen nuevos desafíos para los directores y equipos directivos, quienes deben incorporar nuevas formas para liderar no sólo en el ámbito administrativo sino, por sobre todo, en el liderazgo pedagógico como un factor significativo que involucra la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes.

En este sentido, siguiendo la tendencia a nivel mundial de fortalecer los equipos que lideran las escuelas, en Chile se establece la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar (2015), la cual busca, entre sus principales iniciativas, potenciar las capacidades de liderazgo y de gestión directiva de los líderes escolares de nuestro país. Esta política considera diversas instancias, representando una de las más importantes la creación de un nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) nace a partir de la necesidad de proyectar el rol directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy, conectado globalmente, con creciente demanda al respeto por la diversidad y las identidades locales. En este sentido, el presente marco viene a actualizar y reemplazar el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) que significó, hace 10 años, un gran hito en el proceso de profesionalización del rol de los directivos escolares en el país.

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) se diseña y fundamenta considerando los siguientes conceptos: Liderazgo, Gestión y Prácticas de Liderazgo. Se comprende el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood et al., 2006). La definición supone que el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el director del establecimiento y es compartida con otras personas de la institución.

El liderazgo es posible conceptualizarlo a partir de un conjunto de prácticas que reflejan las capacidades de adaptación a desafíos y resolución de problemas que debe tener un líder. Desde esta perspectiva, el liderazgo es la práctica del mejoramiento (Elmore, 2010). No se trata de un atributo o característica personal del líder sino de un conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos. Por tanto, este marco describe prácticas, recursos personales, competencias y conocimientos fundamentales que orientan el desarrollo, por parte de los equipos directivos, de un liderazgo escolar efectivo en contextos diversos. Las prácticas describen lo que es necesario saber hacer, en términos amplios, para liderar y gestionar una institución escolar de manera efectiva, considerando su adaptación a los contextos de cada establecimiento escolar. Sin embargo, la dirección y el liderazgo escolar no se comprenden cabalmente si no son complementados por un conjunto reducido, pero muy significativo, de recursos de orden personal que motivan e impulsan la aplicación de estas prácticas.

Las prácticas y recursos personales se deben entender de manera integrada, puesto que constituyen un todo coherente e interdependiente que no tiene jerarquías entre dimensiones o entre éstas y los recursos personales. Las prácticas, en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) se agrupan en 5 dimensiones: Construyendo e implementando una visión estratégica compartida; Desarrollando las capacidades profesionales; Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje; Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar; Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar. Los Recursos Personales en tres ámbitos: principios, habilidades y conocimientos profesionales. En la dimensión Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje los equipos directivos identifican las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y generan diversas modalidades de desarrollo profesional para abordarlas, motivando su aprendizaje y formación continua. Incentivan a los docentes a revisar y analizar sistemáticamente sus prácticas y estrategias de enseñanza desde diferentes perspectivas, ayudándolos a probar e implementar nuevas estrategias para alcanzar mayores logros de aprendizajes en sus estudiantes.

El liderazgo directivo, debe considerar una serie de acciones para la toma de decisiones, y compartir miradas reflexivas sobre las prácticas docentes (MINEDUC, 2015). El liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad, y en el impacto que presentan sobre los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas (Anderson, 2010). Por tanto, el equipo de gestión debe generar instancias de desarrollo profesional docente y acompañamiento de la práctica, evaluando sistemáticamente a todos los docentes mediante procesos de observación de aula y retroalimentación formativa, entregando de esa manera apoyo y acompañamiento pertinente a cada docente para el mejoramiento continuo de sus prácticas pedagógicas. Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales, alcanzado un alto liderazgo pedagógico frente a sus docentes (MINEDUC 2015)

2.2. Acompañamiento pedagógico en el aula y desarrollo profesional docente

Las investigaciones educativas, dan cuenta de la importancia del rol de los docentes y de los líderes escolares para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así como Murillo y Román (2008), dicen que los docentes son el principal factor que incide en el aprendizaje de los estudiantes, y el rol de los directores es el segundo factor. De ahí la relevancia que estos dos actores trabajen en comunión y colaborativamente.

En este sentido, según el planteamiento de Zepeda (2008), desde hace algunos años el profesor se encuentra en el centro del problema educativo, puesto que se tiende a asociar el éxito de las escuelas directamente con la labor de los docentes. Lo anterior de acuerdo a los resultados de diversos estudios de política educativa a nivel latinoamericano en los últimos 15 años, en los cuales las prácticas pedagógicas son una variable relevante en el momento de analizar logros y debilidades de la educación y la escuela.

En relación a esto, Ramalho, (2004) plantea que el desarrollo profesional surge como una necesidad de los profesores para buscar de forma continua mejoras en su desempeño y en su actuación. Por tanto, el desarrollo profesional, busca establecer una nueva cultura profesional, basada en colaboración y formación continua en los centros educativos.

El concepto de acompañamiento es cada vez más habitual en el ambiente educacional chileno y se han definido políticas para implementar este proceso como una alternativa para mejorar constructivamente la calidad de las prácticas de los docentes, pero en sus usos según Maureria (2015) es posible encontrar concepciones muy dispares entre sí; inclusive el uso del concepto que no guarda relación con la definición como tal, refiriéndose simplemente a un sistema de control de las prácticas docentes.

Según Martínez (2010), al hablar de acompañamiento pedagógico, se abre una gama de significados sobre el valor de las experiencias, los procesos y acontecimientos vistos desde una perspectiva que prioriza la horizontalidad y la cohesión natural. Se entiende el acompañamiento docente “como propósito y la facilitación de insumos para que los docentes construyan estrategias que viabilicen un aprendizaje significativo” (Batlle, 2010, p. 104). El acompañamiento debe ser abordado en forma constructiva, horizontal, construyendo relaciones, conociendo a quienes se va a acompañar, logrando historias personales y educativas con un mismo fin. Sólo así se logrará aprendizajes conjuntos (Batlle, 2010). En definitiva, es el proceso en conjunto de los actores educativos en un contexto de confianza y diálogo permanente para enfrentar desafíos significativos.

El acompañamiento docente no debe limitarse a impartir información, sino que debe desarrollar en el aprendiz una serie de destrezas pertinentes al proceso de construcción del conocimiento (Batlle, 2010, p. 106). Asimismo, explica que el acompañamiento docente es un arma de destrucción si es desarrollado en forma vertical y con mirada desde arriba, en cambio es una herramienta de construcción cuando es entre pares, con horizontalidad y compartiendo experiencias. Según Salazar y Marqués (2012) el proceso de acompañamiento puede ser desarrollado por parte de equipo directivo y docentes, de modo que no se emitan juicios en torno al desempeño sino más bien generar un ambiente de fortalecimiento y retroalimentación profesional. Surge desde esta mirada el liderazgo pedagógico compartido como elemento diferenciador que impacta en el proceso y en la cultura organizativa.

Murillo (2007) señala que la evaluación del desempeño de los profesores en el aula tiene como uno de los propósitos básicos la mejora de la calidad de la enseñanza, es decir propender al fortalecimiento de los ámbitos que implica el desarrollo profesional, optimizando el desempeño y por ende los resultados de aprendizaje. Por su parte, Montecinos (2003) señala que los programas exitosos se deben a un fortalecimiento del

desempeño profesional diario y, por tanto, todo proceso de acompañamiento docente debe incluir una capacitación inicial con apoyo sistemático a través de la retroalimentación, la indagación, reflexión individual y análisis en la comunidad de práctica. De este modo las prácticas innovadoras debieran traducirse en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Cualquier propuesta de acompañamiento parte de la definición de lo que es ser un buen docente desde el desarrollo en el aula, conocimientos, competencias básicas y otros deberes con la comunidad y la escuela (Murillo, 2007). Así mismo Maureira (2007) señala que todo acompañamiento debe centrarse en el aula, acorde con las necesidades y demandas docentes seguidas por un proceso de análisis que permita el mejoramiento continuo tanto de las prácticas como de la unidad educativa. Entonces, el acompañamiento tiene por objetivo fortalecer docentes competentes centrados en el foco del aprendizaje de los estudiantes, ya que el desempeño profesional es perfectible de mejorar a través de instancias de reflexión pedagógica.

Al respecto, este acompañamiento se transforma en una estrategia pedagógica para vislumbrar problemáticas académicas y profesionales de los docentes, así entablar las acciones de mejora que permitan elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Jiménez, 2002), Entonces, un acompañamiento sistemático conduce a mejorar el ejercicio docente, por lo que los buenos profesores y las buenas prácticas pedagógicas son la base para construir una mejor escuela. Asimismo, Maureira (2015) afirma que el acompañamiento para el mejoramiento escolar, se traduce en un monitoreo de prácticas que implica un sistema de retroalimentación a los actores que participan del proceso, reflexionado y analizando los factores que influyen en el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Este apoyo no solo se debe desarrollar a nivel del aula, sino también con la gestión y estructura organizacional de la unidad educativa.

Algunas experiencias respecto del acompañamiento en Chile son las de Zepeda (2008), integrante de la fundación Emmanuel que desarrolló la estrategia con base en la

transformación de prácticas pedagógicas rutinarias en prácticas pedagógicas reflexivas. En síntesis, este trabajo vincula los resultados de la evaluación de aprendizajes con las prácticas pedagógicas de los profesores. Por su parte, Rodríguez (2009) presenta un procedimiento de desarrollo profesional de los docentes, basado en la perspectiva de los trabajos de Schön (1992), los cuales se focalizan en el aula con el objeto de mejorar el desempeño del docente y el aprendizaje del estudiantado. En este sentido el acompañamiento al aula es un tema que ha ocupado desde hace varios años la atención de investigadores en nuestro sistema escolar.

En los últimos años, los autores Silva, Salgado & Sandoval (2013) presentaron un modelo de asesoría a escuelas en el marco de un proyecto piloto desarrollado por el Gobierno de Chile en conjunto con Universidades, la aplicación del modelo da cuenta de las dificultades de implementación y las proyecciones para un trabajo más efectivos al interior de la unidad educativa.

Entonces, la estrategia de acompañamiento docente y los roles que asumen sus actores es variado, obedece a los propósitos, a los acuerdos y compromisos que se establezcan, siendo un sistema facilitador del desarrollo profesional docente y por ende, un intercambio y reflexión colectiva con el fin de compartir la experiencia, analizar el proceso y mutuamente establecer acuerdos y sugerencias, así mejorar constructivamente la calidad de las prácticas docentes.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de la investigación

Este estudio se enmarca en la investigación educativa. En cuanto a su diseño, la investigación utiliza un método mixto (cuantitativo-cualitativo). La investigación es de tipo cuasi-experimental, puesto que considera una evaluación inicial (pretest) sobre la valoración del profesorado respecto al sistema de acompañamiento al aula, luego una fase donde se aborda un proceso formativo en esta última variable, y posteriormente, considera una evaluación final (postest).

3.2. Participantes

Los participantes de este estudio se seleccionaron de forma intencionada, no probabilística, corresponde a ocho docentes del centro educativo, entre ellos la educadora de párvulos y siete docentes de primer ciclo (1°- 4° año básico). Con respecto a los años de experiencia docente fluctúan entre los 3 hasta los 14 años.

3.3. Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de información de este estudio se utilizó una escala tipo Likert para establecer la valoración del profesorado respecto al sistema de acompañamiento al aula que se desarrolla en el colegio. Por otra parte, desde el punto de vista cualitativo, se utilizó los focos grupales como técnica, y el guión de preguntas orientadoras como instrumento de recolección de datos.

La escala de Likert, es una encuesta que recoge la valoración del profesorado respecto al sistema de acompañamiento docente en el aula. Consta de cuatro

dimensiones: Desarrollo Profesional, Aprendizaje Colaborativo, Agente de Acompañamiento e Instrumentos de Acompañamiento. Las dimensiones y sus ítems se describen a continuación.

Dimensión I Desarrollo Profesional: Esta dimensión se refiere a la valoración que el profesorado atribuye al sistema de acompañamiento, como una instancia que posibilita la reflexión pedagógica, el crecimiento, la mejora y el aprendizaje profesional.

1. El acompañamiento en el aula ha significado hasta ahora una experiencia de crecimiento profesional.

2- El acompañamiento al aula promueve la mejora continua de mis prácticas pedagógicas.

3- El acompañamiento en el aula se utiliza como mecanismo de supervisión de las clases.

4- El acompañamiento al aula favorece la reflexión útil sobre las prácticas pedagógicas.

5- Tengo temor de las decisiones que se toman después de realizar acompañamiento al aula.

Dimensión II Aprendizaje Colaborativo: Esta dimensión se refiere a la valoración que el profesorado atribuye al sistema de acompañamiento, como una instancia que posibilita el trabajo entre pares, el intercambio de experiencias y estrategias de enseñanza-aprendizaje para la mejora de las prácticas.

6- El acompañamiento al aula es una estrategia que favorece el aprendizaje entre el profesorado

7- El acompañamiento al aula se desarrolla en un ambiente de confianza entre sus actores

8- El acompañamiento en el aula facilita realmente compartir estrategias o recursos de enseñanza para que otros profesores los incorporen a su práctica

9- El acompañamiento al aula ha permitido a los directivos compartir estrategias de enseñanza aprendizaje con el profesorado

10- El acompañamiento al aula realizado por mis pares, no ha aportado significativa a la mejora de mis competencias disciplinarias

Dimensión III Agentes de Acompañamiento: Esta dimensión se refiere a la valoración

que el profesorado atribuye a los actores educativos encargados de brindar acompañamiento y el rol que desarrollan durante el proceso.

11- El acompañamiento al aula entre profesores es una práctica habitual en mi colegio

12- El director me entrega una buena retroalimentación de mis practicas pedagógicas

13- El actor idóneo para realizar acompañamiento al aula es el jefe técnico

14- El director, generalmente no participa de los procesos de acompañamiento al aula

15- Me siento competente para asesorar o apoyar la práctica pedagógica de mis colegas

Dimensión IV Instrumentos de Acompañamiento: Esta dimensión se refiere a la valoración que el profesorado atribuye a los instrumentos técnicos-pedagógicos, con los que cuenta el centro escolar para evaluar las prácticas pedagógicas del profesorado

16- Los criterios descritos en el instrumento de acompañamiento al aula, fueron construidos por los docentes

17- Los criterios del instrumento de acompañamiento al aula considera distintos niveles de desempeño

18- El instrumento de acompañamiento al aula está construido bajo criterios pedagógicos

19- El instrumento de acompañamiento al aula es impuesto por los directivos

20- El instrumento de acompañamiento es una herramienta que permite evaluar mis prácticas para la mejora

Para su validez de contenido, la escala fue sometida a juicio de expertos, mientras que para establecer su confiabilidad, se aplicó el estadístico alfa de Cronbach. Los valores del análisis, a continuación, se muestran por cada dimensión y total de la escala.

Tabla 1: Resultados análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach para dimensiones de la escala y valor total de la escala.

Dimensiones de la escala	Valor Alfa de Cronbach
Dimensión I: Desarrollo profesional	<i>0.73</i>
Dimensión II: Aprendizaje colaborativo	<i>0.81</i>
Dimensión III: Agentes de acompañamiento	<i>0.77</i>
Dimensión IV: Instrumentos de acompañamiento	<i>0.83</i>
Total Escala	<i>0.79</i>

La tabla 1 muestra que las dimensiones de la escala y el valor de la escala, arrojan valores sobre 0.7, lo que indica que presenta un valor de fiabilidad adecuado para su aplicación a la muestra en estudio.

Se consideran afirmaciones, en positivo y negativo, y se solicita a los profesores que valoren de 1 a 5 según sus niveles de acuerdo. Los valores se asocian a los siguientes conceptos:

- 1= Muy en desacuerdo
- 2= En desacuerdo
- 3= Ni en desacuerdo, ni de acuerdo
- 4= De acuerdo
- 5= Muy de acuerdo

En relación a la información cualitativa, se desarrolla con los docentes participantes de la experiencia, 2 focus group, para recoger sus apreciaciones y aquellos elementos que permitan explicar de mejor los resultados obtenidos, tanto en la evaluación inicial y final.

3.4. Análisis de datos

Los datos se analizaron descriptivamente a través porcentajes respecto al nivel de valoración del acompañamiento y serán procesados a través del programa estadístico SPSS V20.

3.5. Procedimientos

La primera etapa consistió en la implementación de un cuestionario cuantitativo (pretest) y de una encuesta con preguntas abiertas como evaluación inicial para diagnosticar la valoración de los docentes respecto al sistema de acompañamiento al aula desarrollado en el centro educativo.

La segunda etapa consistió consistirá en levantar un plan de mejora, comenzando con la construcción con los docentes de un instrumento evaluativo contextualizado a la realidad del centro educativo, implementar espacios de reflexión, análisis y retroalimentación del acompañamiento entre pares y de recursos pedagógico que permitan visualizar las prácticas pedagógicas (registros etnográficos, filmaciones).

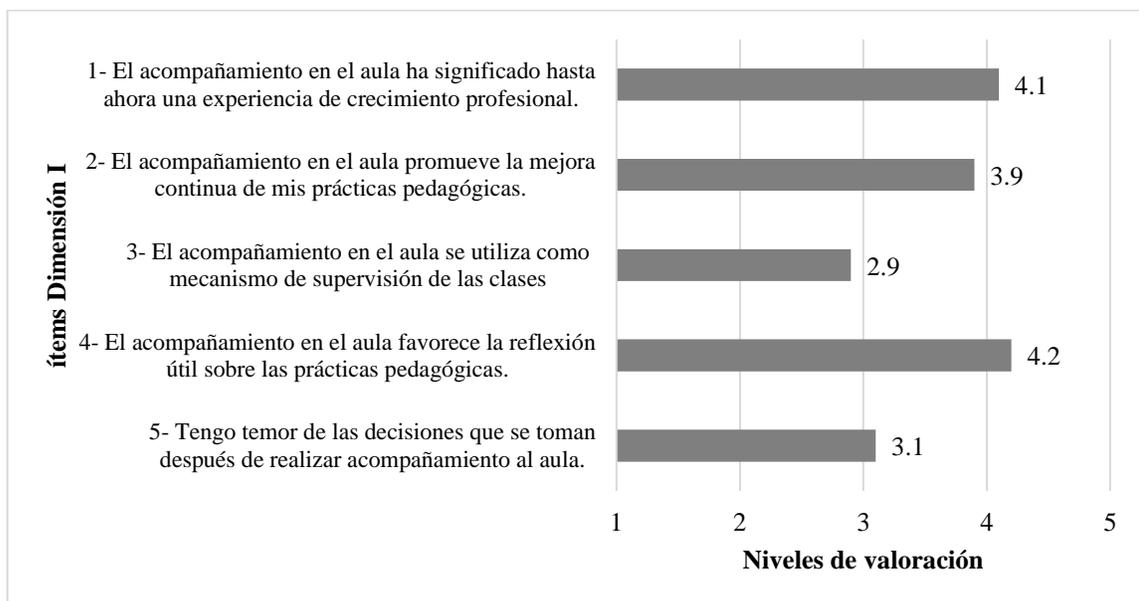
La tercera etapa consistió en la implementación de un cuestionario cuantitativo (postest) y de una encuesta con preguntas abiertas para evaluar la satisfacción y el impacto del plan de acompañamiento al aula entre pares.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del estudio en función de los objetivos específicos planteados. Para el primer objetivo específico “Diagnosticar la valoración de los docentes respecto al sistema de acompañamiento al aula que desarrolla el centro educativo”, se aplicó una evaluación inicial por medio de un cuestionario cuantitativo. Los resultados se describen de acuerdo a la puntuación media obtenida por los participantes.

4.1. Resultados evaluación inicial

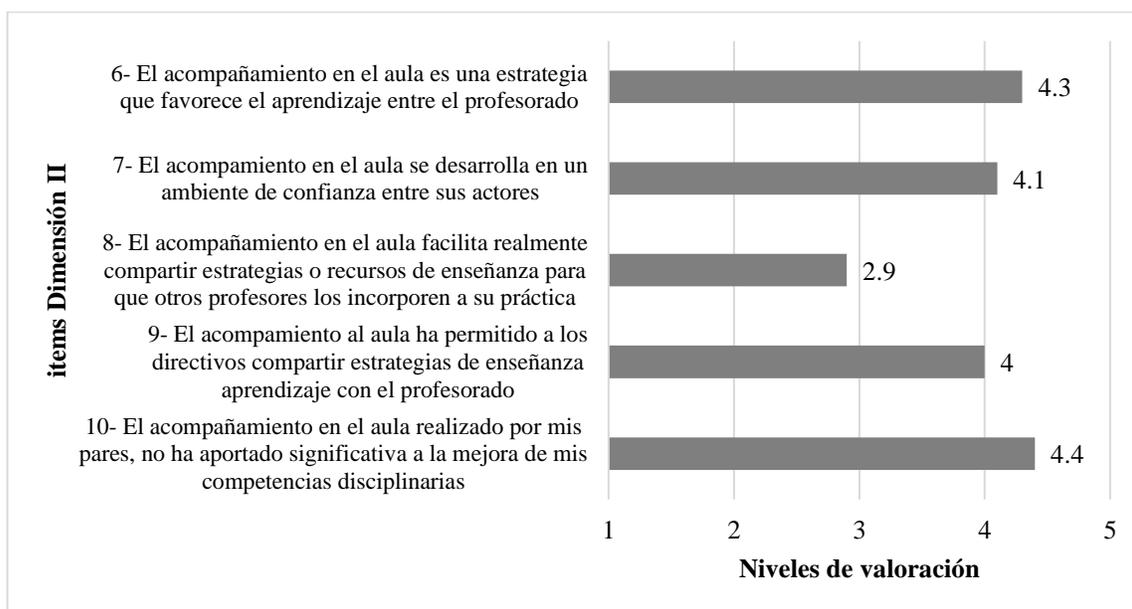
Figura 1. Puntuaciones medias obtenidas por los participantes en relación a la dimensión I “Desarrollo profesional”.



La figura 1, muestra que los docentes participantes presentaron una buena valoración al proceso de acompañamiento al aula desarrollado en el establecimiento, reconociéndola como una experiencia de desarrollo profesional (Ítem 1). Además, se valora como una instancia, que ha favorecido la reflexión de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, existe una posición de imparcialidad, por parte del profesorado (ni de acuerdo, ni en desacuerdo) respecto a las probables decisiones que se toman a nivel de

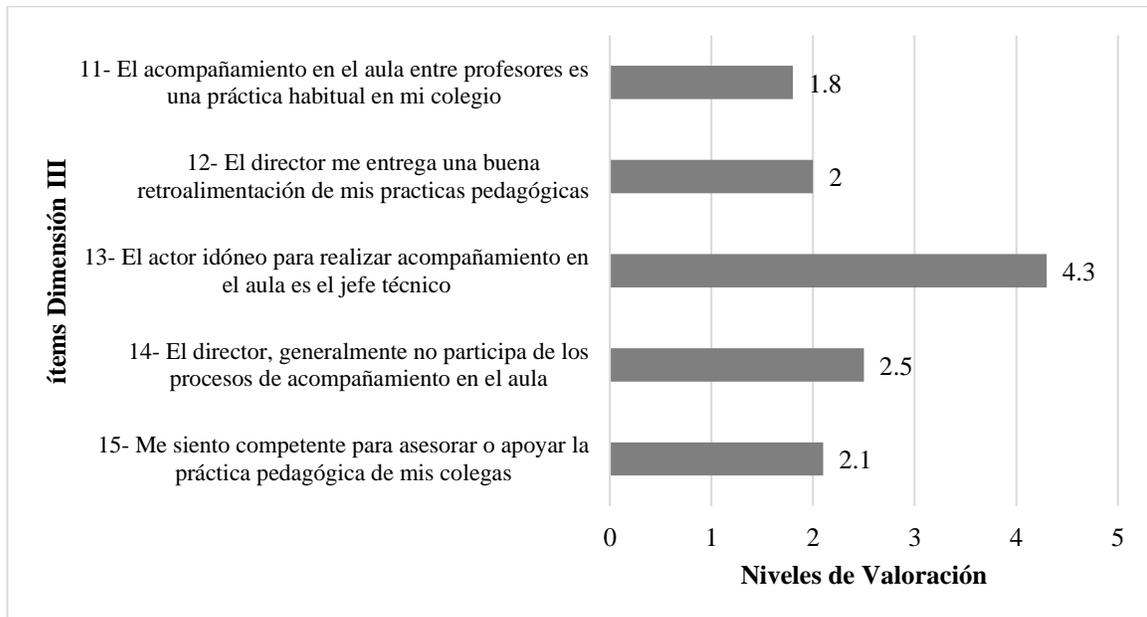
centro educativo con resultados del acompañamiento de aula. Asimismo, si bien el profesorado en general no percibe el acompañamiento como un mecanismo de supervisión (ítem 3), este reactivo se encuentra disminuido en su puntuación media (2,9).

Figura 2: Puntuaciones medias obtenidas por los participantes en relación a la dimensión II “Aprendizaje colaborativo”.



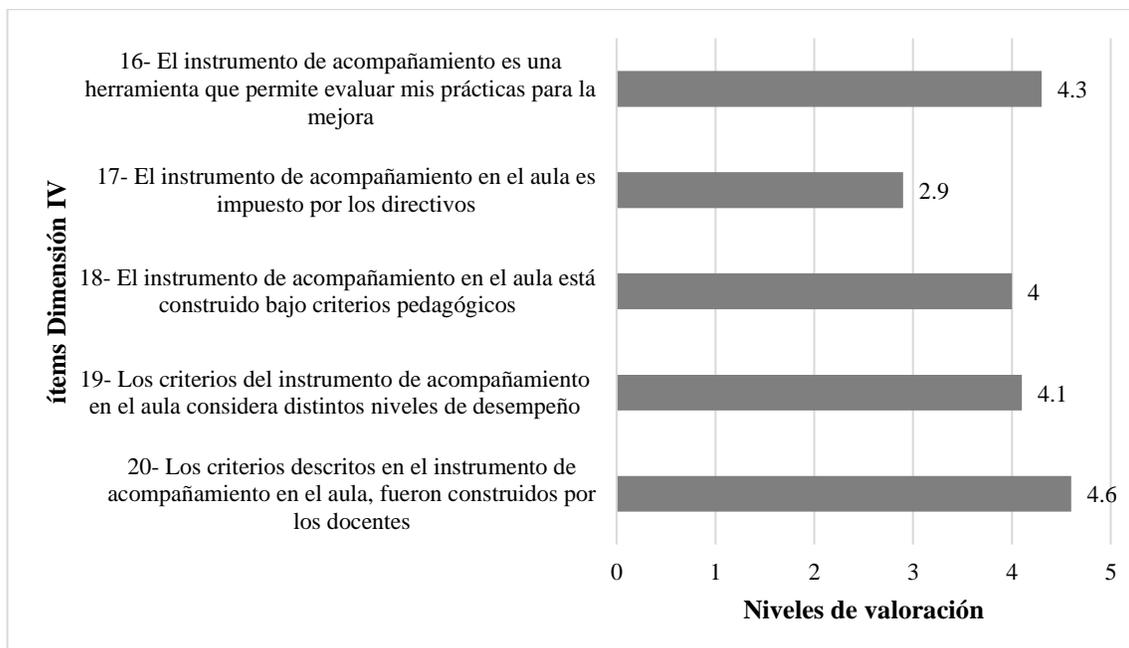
De acuerdo a la dimensión del acompañamiento al aula como proceso de “aprendizaje colaborativo”, los criterios con mayor valoración son los que reconocen el acompañamiento al aula como una estrategia que mejora los aprendizajes de los profesores y el que es desarrollado en un ambiente de confianza (ítems 6 y 8). Sin embargo, la debilidad se suscita en el proceso de acompañamiento entre pares ya que no se visualiza como una práctica, donde los profesores están de acuerdo en que no ha aportado significativamente al desarrollo de sus competencias disciplinarias (ítem 10).

Figura 3. Puntuaciones medias obtenidas por los participantes en relación a la dimensión III “Agentes de acompañamiento”.



De acuerdo a la figura 3, la dimensión dirigida a evaluar a los “agentes de acompañamiento”, los docentes valoraron positivamente la figura del jefe técnico para la implementación del proceso. Además, el profesorado reconoce el acompañamiento al aula como una práctica habitual en el centro educativo. Por otra parte, la debilidad se presenta en relación a la participación del director en el proceso de acompañamiento y en la retroalimentación que entrega de las prácticas pedagógicas a los docentes (ítem 14 y 12).

Figura 4. Puntuaciones medias obtenidas por los participantes en relación a la dimensión IV “Instrumento de acompañamiento”.



De acuerdo a la dimensión referida a valorar los “Instrumentos de acompañamiento”, la mayor valoración, de los profesores, apunta a que el instrumento utilizado en el proceso de acompañamiento al aula, permite evaluar las prácticas considerando criterios pedagógicos y distintos niveles de desempeño (ítems 16 y 19). Por su parte, el ítem con menor valoración, está relacionado con la participación del profesorado en la construcción del instrumento.

De igual forma, para dar cumplimiento al primer objetivo específico, se desarrolló un taller de reflexión donde se recogió la información de las percepciones del profesorado respecto al acompañamiento al aula en el colegio. Se realizaron las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué es para usted ser un acompañante pedagógico?

“El acompañante pedagógico es aquella persona que te acompaña en el aula interviniendo en el proceso de enseñanza- aprendizaje tanto con los alumnos como con el profesor de manera positiva”. (Profesor 1)

“Es aquel que durante la clase acompaña en la realización de la clase aportando con ideas, motivando el trabajo que se está realizando durante la clase”. (Profesor 2)

“Es un apoyo pedagógico por parte de un par o jefe técnico para analizar las fortalezas y debilidades del quehacer docente en el aula, y mejorar a partir de ello”. (Profesor 3)

“Un acompañante pedagógico es un par, que ayuda y apoya al proceso de enseñanza con el cual poder reflexionar de las prácticas efectivas y las no efectivas. El acompañante debe ser objetivo y sincero”. (Profesor 4)

“Es una experiencia motivadora de colaboración para el proceso de enseñanza aprendizaje. Es una persona que apoya los procesos en el aula y así reflexionar las fortalezas y debilidades”. (Profesor N°5)

Estas concepciones de los profesores en relación al acompañamiento docente al aula, se resumen en el siguiente ordenador gráfico.

Figura 5. Concepciones docentes con respecto al Acompañamiento al Aula.



4.2. Diseño de plan de apoyo acompañamiento al aula

De acuerdo a los resultados del análisis del proceso de acompañamiento en aula implementado en el centro educativo, se hace necesario apoyar a los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la estrategia pedagógica de acompañamiento al aula. Por tanto, para dar cumplimiento al segundo objetivo específico del estudio “Implementar espacios de reflexión pedagógica con el cuerpo docente del centro educativo”, se diseña y desarrolla un plan de acompañamiento al aula.

Los objetivos del plan de mejora son los siguientes:

Objetivo: Apoyar a los docentes por medio de instancia de acompañamiento al aula entre pares.

Foco: Condiciones del aula: estrategias y decisiones del docente que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

4.2.1. Procedimientos

Antes: se desarrollarán grupos focales, donde los docentes participarán de talleres de revisión documental relacionada con el foco a observar en aula, aspectos relevantes de objetivos y propósitos, reflexionando sobre su práctica docente, para formular mejoras y cambios que desea alcanzar el centro educativo. Revisar aspectos declarados en el PEI, PME y MBE desde sus propósitos y de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes para desarrollar el acompañamiento pedagógico. Construir colaborativamente instrumento de acompañamiento al aula definiendo los criterios y niveles de desempeño.

Con respecto al proceso de acompañamiento al aula se organizará la cantidad de visitas (mensuales, semestrales) y las fechas tentativas. Además, se definirá el docente par acompañante en el proceso de aula, desde el punto de vista de disponibilidad horaria.

Se organizarán las entrevistas personales en forma oral y escrita con cada docente para empatizar, generar el clima de confianza, comunicación fluida de carácter

dialógico, establecer roles (mediador) y revisión de planificaciones, acordando los tiempos de la entrevista elaborada de retroalimentación de la clase.

Durante: se ingresa al aula a realizar el acompañamiento previa organización de los tiempos y mecanismos de las visitas, con el instrumento evaluativo consensuado con anterioridad. Es un acompañamiento participante (solo en el desarrollo de las actividades) y con entrega de instrumento de autoevaluación al finalizar el proceso.

Después: se desarrollará una entrevista personal con el docente, cordial y empática, compartiendo los resultados de la autoevaluación realizada en función de percepciones experimentadas en el proceso. Luego, se revisa la rúbrica evaluativa con criterios propios de la observación de clases contrastando con los niveles de desempeño, así consensuar mejoras, compartir fortalezas y tomar decisiones (plan de acción). Además se desarrollarán talleres de reflexión grupal para evaluar y compartir experiencias pedagógicas.

4.2.2. Instrumentos:

Antes: se reunirán para trabajar como grupo focal y realizar la revisión de:

- Planificaciones y material pedagógico.
- Revisión instrumentos evaluativo de acompañamiento de aula, siendo esta una rúbrica.
- Coordinar el horario y tiempo de la retroalimentación.

Durante: se utilizará una rúbrica de acompañamiento al aula consensuada.

Después: se retroalimentará el acompañamiento de aula utilizando el instrumento evaluativo, a través de la descripción de niveles de desempeño.

4.2.3. Planificación Plan de Mejora

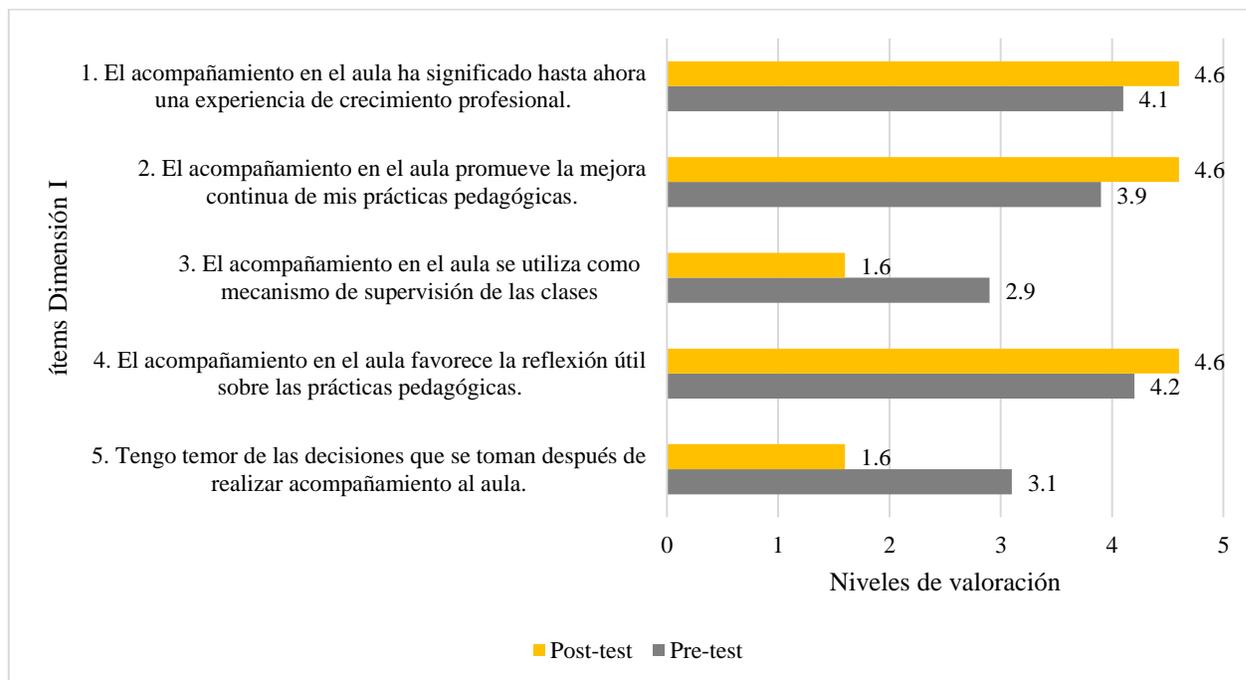
Debilidad	Objetivo	Acciones de mejora	Indicador	Medios de verificación
Acompañamiento al aula desarrollado solo por UPT.	Evaluar el sistema de acompañamiento al aula desarrollado en el centro escolar.	<p>Evaluación inicial del sistema de acompañamiento docente al aula a través de instrumento cuantitativo</p> <p>Desarrollo de un grupo de discusión: Consta de 4 preguntas abiertas:</p> <p>1.- ¿Qué es para usted un acompañante pedagógico?</p> <p>2.- ¿Qué ha significado para usted y su práctica el acompañamiento docente al aula desarrollado por la institución?</p> <p>3.- Con respecto al acompañamiento docente ¿qué expectativas, dudas o temores le genera este proceso?</p> <p>4.- ¿Qué es importante que suceda en el proceso de acompañamiento para logra un cambio en la práctica pedagógica y por ende los aprendizajes de los estudiantes?</p> <p>Indique sugerencias.</p>	% de profesores que valoran positivamente el acompañamiento.	<p>Instrumento pretest.</p> <p>Guión con preguntas orientadoras.</p>
Revisión instrumento evaluativo de acompañamiento al aula.	Analizar rúbrica de acompañamiento como herramientas de reflexión y análisis de las prácticas de aulas.	Taller de construcción colectiva del instrumento de acompañamiento pedagógico, basado en criterios pedagógicos contextualizados a las necesidades del centro educativo.	% del instrumento finalizado.	Instrumento de acompañamiento.
Elaboración del plan de acompañamiento al	Definir en conjunto del plan de acompañamiento al	Jornada reflexiva relacionada con las siguientes preguntas orientadoras:	N° de profesores que aportan reflexiones pedagógicas que	Bitácora de reunión.

aula.	aula.	<ul style="list-style-type: none"> -¿Qué se pretende mejorar a través de la acción de acompañamiento? - ¿Quién o quienes lo realizarán? -¿Cómo se forman las duplas de acompañamiento? -¿Cuál es el aporte concreto del acompañamiento? - ¿Qué resultados se espera lograr, producto del acompañamiento? -¿En qué momentos se realiza la acción de acompañamiento y su retroalimentación? - ¿En qué espacios, horarios, revisión de planificaciones? 	permiten mejorar el sistema de acompañamiento.	
Retroalimentación Reflexión grupal. Plan de acción.	Implementar un sistema de acompañamiento docente al aula entre pares.	<p>Taller de diseño de sistema de acompañamiento al aula entre profesores. Se definen los momentos</p> <p>Antes: entrevista para revisar el diseño de la clase</p> <p>Durante: definir el rol del acompañante</p> <p>Después: Definir cómo se entregará el feedback.</p>	% del modelo de acompañamiento entre pares finalizado.	Sistema de acompañamiento entre pares finalizado.
Utilización de registros etnográficos como parte del análisis de la práctica pedagógica.	Analizar la práctica docente con apoyo de registros etnográficos como herramienta escrita de observación directa del quehacer docente en el aula.	<p>Taller de reflexión referente al análisis de 3 registros etnográficos en duplas en relación a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Actividades de enseñanza aprendizaje en relación al inicio, desarrollo y cierre. 2.-Aprendizajes de los estudiantes asociados a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. 3.- Ambiente en la sala de clases. 4.-Concepción de aprendizaje que subyace a la clase. 5.-Concepción de evaluación que subyace a la clase. <p>Socialización de los resultados.</p>	Nº de registros analizados.	Bitácora de reunión. Registros etnográficos.
Utilización de filmaciones como parte del análisis de	Analizar la práctica docente en aula con apoyo de herramienta	Taller para compartir experiencias de acuerdo a la clase filmada.	Nº de clases o	Bitácora de reunión. Filmaciones.

la práctica pedagógica.	audiovisual.	<p>1.- Cada docente plantea las sensaciones experimentadas en el momento de realizar y revisar la sesión.</p> <p>2.- Cada docente comparte una experiencia exitosa de la sesión filmada.</p> <p>3.- Levantamiento de conclusiones en relación a las fortalezas y debilidades del proceso.</p>	experiencias compartidas.	
Taller grupal implementación encuesta de satisfacción del plan de acompañamiento realizado.	Evaluar el grado de satisfacción del docente con respecto al plan de acompañamiento entre pares.	<p>Aplicación del postest cuantitativo</p> <p>Encuesta de satisfacción del plan de acompañamiento. Consta de 6 preguntas abiertas:</p> <p>1.- ¿Cómo valora su participación como profesor acompañante?</p> <p>2.- ¿Cómo valora el acompañamiento pedagógico recibido?</p> <p>3.- ¿De qué forma considera usted que el proceso de acompañamiento recibido le ayudó a mejorar sus prácticas pedagógicas?</p> <p>4.- El plan de acompañamiento al aula entre pares ha cumplido con las expectativas presentadas al inicio del proceso. Explique.</p> <p>5.- Luego de llevado a cabo el plan de acompañamiento entre pares ¿cree que existen diferencias entre asesorar y acompañar? Fundamente.</p> <p>6.- Indique sugerencias de mejoramiento del plan de acompañamiento al aula entre pares (aprendizaje colaborativo)</p>	% de profesores que valoran positivamente el acompañamiento.	Taller de postest.

4.3. Resultados evaluación final

Figura 6. Gráfico de las puntuaciones medias obtenidas por los participantes en la evaluación final, en relación a la dimensión I “Desarrollo Profesional.”.



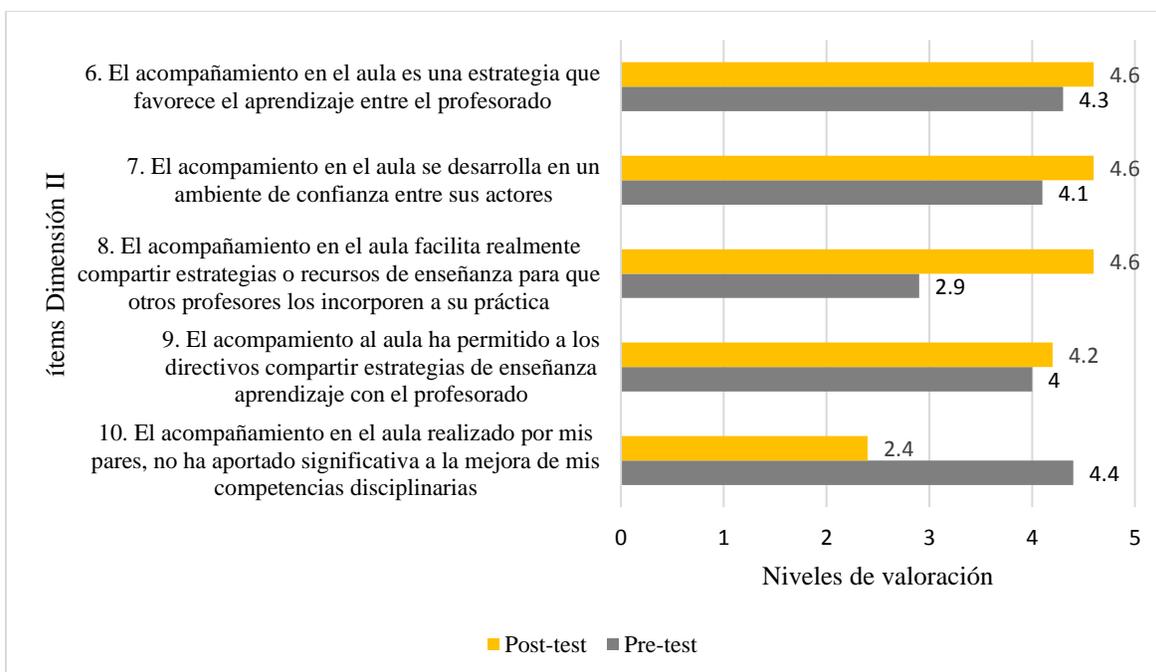
Al igual que en la evaluación inicial, los ítems que logran una percepción muy favorable por parte de los profesores son aquellos que sitúan el proceso de acompañamiento docente, que promueve además la reflexión y la mejora de las prácticas pedagógicas. Es importante señalar que las mayores mejoras aprecian en los ítems 3 y 5, que relevan el acompañamiento como un proceso formativo. Este último resultado, se puede evidenciar cualitativamente por medio de las textualidades de los participantes durante el grupo de discusión desarrollado, donde valoran el proceso de la siguiente forma:

“Creo que el acompañamiento desarrollado fue bueno, porque así pude reconocer mis debilidades y fortalezas, pero además pudimos compartir y aprender estrategias que nos ayudaron a mejorar las debilidades, no quedó solo en la conversación” (Profesor 1)

“Personalmente me ha ayudado a conocer y evidenciar mis fortalezas y debilidades a través de las diferentes reuniones que hemos tenidos sobre nuestro trabajo en sala y tomar cada una de las sugerencias para mejorar mi trabajo pedagógico” (Profesor 2)

Los relatos manifiestan que los docentes valoran positivamente la oportunidad de compartir estrategias de mejora y aprender de los pares para mejorar sus propias prácticas, atribuyendo un enfoque formativo al proceso de acompañamiento.

Figura 7. Gráfico de las puntuaciones medias obtenidas por los participantes en la evaluación final, en relación a la dimensión II “Aprendizaje Colaborativo”.



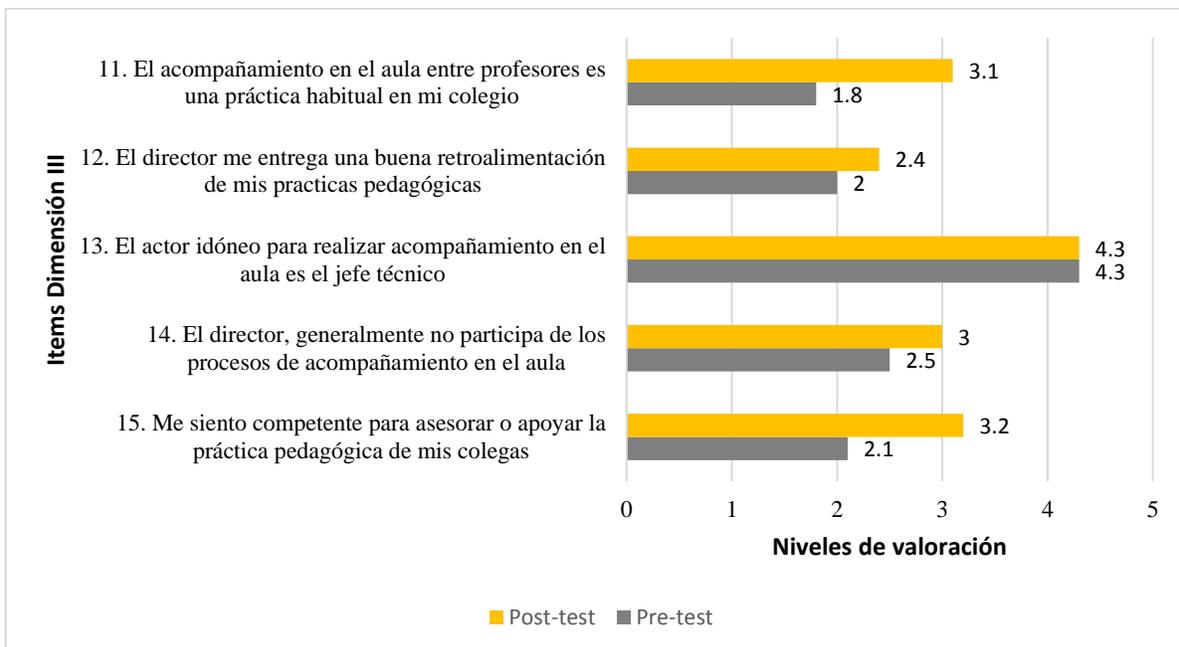
Al igual que en la evaluación inicial, los ítems que logran una percepción muy favorable por parte de los profesores son aquellos que sitúan el proceso de acompañamiento como una estrategia que beneficia el aprendizaje colaborativo desarrollado en un ambiente de confianza entre los docentes. Es importante señalar que las mayores mejoras se aprecian en los ítems 8 y 10, en donde visualizan el proceso como facilitador para desarrollar instancias que permitieron compartir las experiencias y valorar los aportes desarrollados por los pares como participantes activos del proceso de mejora. Este último resultado, se puede evidenciar cualitativamente por medio de las textualidades de los participantes durante el grupo de discusión desarrollado, donde valoran el proceso de la siguiente forma:

“Creo que me permite conocer de manera objetiva el proceso de enseñanza, siendo un proceso que ayuda a aprender nuevas estrategias y observar cómo se pueden mejorar las prácticas pedagógicas” (Profesor 1)

“Lo valoro como una oportunidad de conocer aprender sobre las diferentes practicas ejercidas dentro el aula por mis colegas y también como la oportunidad de retroalimentar su trabajo pedagógico, ser un aporte en el proceso y no un mero espectador” (Profesor 2)

Los relatos manifiestan que los docentes valoran positivamente la participación activa de los pares como un facilitador del intercambio de experiencias y acciones de mejora creando espacios de reflexión que enriquecieron las prácticas pedagógicas.

Figura 8. Gráfico de las puntuaciones medias obtenidas por los participantes en la evaluación final, en relación a la dimensión III “Agente de Acompañamiento”.



Al igual que en la evaluación inicial, el ítem que sigue validado es aquel relacionado con la confianza e idoneidad del jefe técnico como directivo para realizar el acompañamiento al aula, esto en razón a que el profesional ha desarrollado el proceso formativo en el centro educativo.

Es importante señalar que las mayores mejoras se aprecian en los ítems 11 y 15, que visualizan el proceso de acompañamiento como práctica habitual de mejora y consistente en el tiempo, además los docentes en el centro educativo se consideran competentes para asesor y apoyar la práctica pedagógica de su par.

Este último resultado, se puede evidenciar cualitativamente por medio de las textualidades de los participantes durante el grupo de discusión desarrollado, donde valoran el proceso de la siguiente forma:

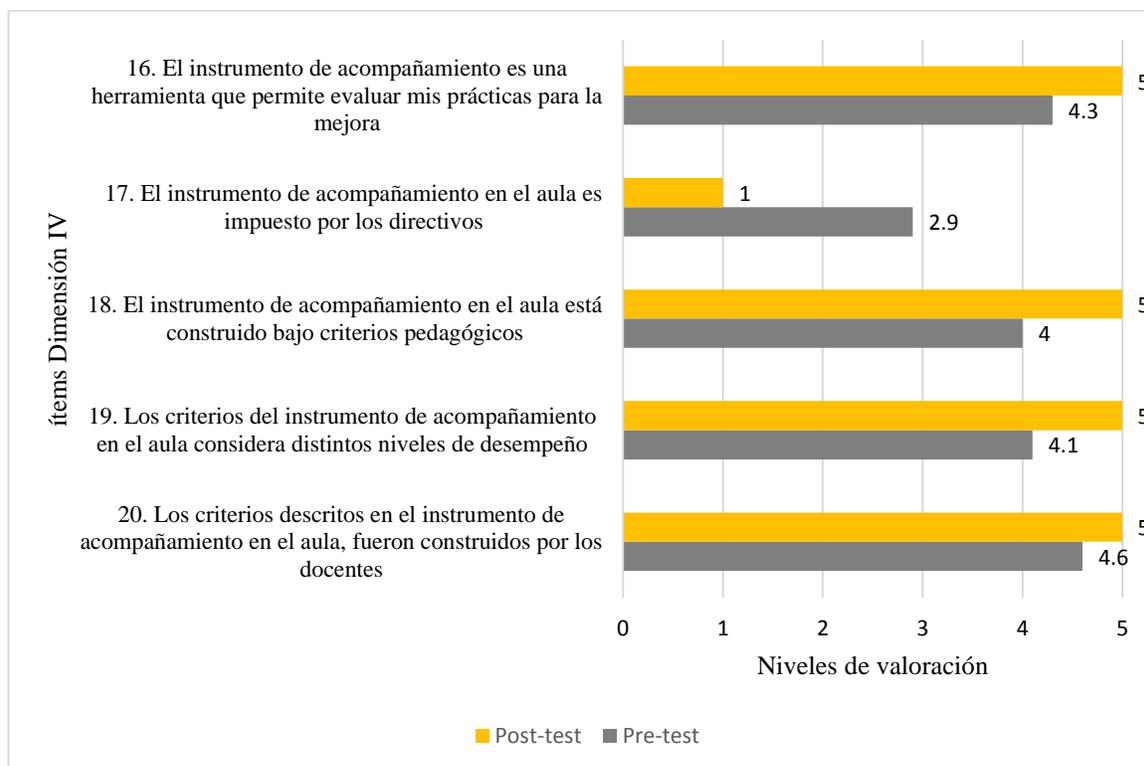
“El colegio en si ha cambiado la mirada frente a la observación de clases, es más constructiva y participan varias colegas” (Profesor 3)

“El proceso de acompañamiento en más sistemático y participativo” (Profesor 4)

“Antes solo lo hacia la jefa de UTP pero ahora yo soy parte del proceso y me siento capacitada para hacerlo “(Profesor 5)

Los relatos manifiestan que los docentes valoran positivamente su inclusión en el proceso de acompañamiento al aula y las instancias de reflexión de las prácticas. Desde sus experiencias enriquecieron la retroalimentación haciéndolo participativa y significativa para todos los participantes.

Figura 9. Gráfico de las puntuaciones medias obtenidas por los participantes en la evaluación final, en relación a la dimensión IV “Instrumento de Acompañamiento”.



Al igual que en la evaluación inicial, los ítems que logran una percepción muy favorable por parte de los profesores son aquellos relacionados con la construcción del instrumento de evaluación de las prácticas en forma consensuada con el colectivo y con especial énfasis en criterios pedagógicos acordes a las particularidades del proceso de enseñanza y del centro educativo. Es importante señalar que las mayores mejoras se aprecian en el ítem 17, ya que el instrumento de evaluación del proceso de acompañamiento fue construido en conjunto con los docentes apuntando a criterios pedagógicos que la realidad educativa del colegio ameritaba.

Este último resultado, se puede evidenciar cualitativamente por medio de las textualidades de los participantes durante el grupo de discusión desarrollado, donde valoran el proceso de la siguiente forma:

“La pauta que elaboramos fue acorde a lo que pensábamos, aunque en el proceso fuimos dándonos cuenta que debíamos mejorarla. No fue fácil construirla” (Profesor 1)

“Fue un aporte dentro en mi quehacer profesional participar del proceso, desde la construcción de la pauta hasta llegar a la sala fue un aprendizaje, para poder mejorar y crecer por lo tanto a cumplido con mis expectativas” (Profesor 2)

“Los criterios elaborados son claros y reflejan ampliamente la realidad de nuestro colegio” (Profesor 3)

Los relatos manifiestan que los docentes valoran positivamente la construcción en conjunto de la rúbrica evaluativa del proceso de acompañamiento al aula, ya que señalaron que es la primera oportunidad en que participaron activamente, siendo este un factor relevante dentro de su desempeño profesional.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones más relevantes de la investigación, referidas al plan de mejora del sistema de acompañamiento docente al aula en un colegio particular subvencionado de la comuna de Temuco.

Se puede concluir, respecto al primer objetivo específico *“Diagnosticar la valoración de los docentes respecto al sistema de acompañamiento al aula que desarrolla el centro educativo”*:

La evaluación respecto al sistema de acompañamiento docente en el aula, tanto en su fase cualitativa y cuantitativa, permitió develar algunas creencias del profesorado, especialmente las que tienen relación con el acompañamiento como una instancia de control o supervisión de la práctica en aula. De igual forma, es interesante analizar que los docentes poseen valoraciones divididas respecto al equipo directivo en cuanto a su idoneidad para realizar acompañamiento y entregar retroalimentación oportuna.

Estas creencias develadas suponen un desafío para el liderazgo del equipo directivo, puesto que se debe sensibilizar a los docentes y generar espacios de trabajo colaborativo, que sirva para reafirmar la confianza y construir aprendizaje pedagógico en función del sistema de acompañamiento al aula.

Se puede concluir, respecto al segundo objetivo específico *“Diseñar un plan de mejora a través de talleres de reflexión pedagógica con foco en el acompañamiento al aula entre pares”*:

Este espacio colaborativo de los talleres de reflexión pedagógica, fueron de gran utilidad para tensionar las creencias del profesorado, presentadas en la etapa diagnóstica. Los docentes pudieron reflexionar colectivamente, compartir experiencias, y construir un sistema de acompañamiento que responda a sus necesidades formativas. La construcción conjunta del sistema de acompañamiento al aula significó una potente estrategia de desarrollo profesional y aprendizaje colaborativo. Se evidenció la necesidad de

implementar espacios de reflexión en base a la teoría, como estrategia para romper creencias y enfoques más tradicionales respecto al acompañamiento pedagógico, tanto del profesorado como del equipo directivo.

En este sentido, el diseño e implementación del plan formativo, significó una oportunidad de aprendizaje y desarrollo de competencias y prácticas de liderazgo pedagógico para el equipo directivo.

Se puede concluir respecto al tercer objetivo específico *“Evaluar la satisfacción y el impacto del plan de acompañamiento al aula entre pares en la mejora de las prácticas pedagógicas”*:

Frente a la evaluación del impacto del plan de acompañamiento al aula se enfatiza que la práctica pedagógica involucra acciones permanentes que tienen como propósito la transformación, generando instancias de desarrollo profesional que permita mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La comprensión de un nuevo sentido de enseñar, implica que las expectativas en el proceso de la enseñanza se desarrollan paralelamente con reflexión docente contextualizada y compartida.

Los docentes tienen ideas sobre cómo obtener buenos resultados con los estudiantes y de acuerdo a las propias experiencias, también hay representaciones acerca de cómo debieran mejorar sus propias prácticas. Desde esta perspectiva, el espacio pedagógico grupal permite la reflexión docente con respecto al desempeño en aula, siendo una oportunidad de aprendizaje. El proceso de acompañamiento al aula permite enlazar metas comunes y tareas concretas que posibilitan la reflexión y el aprendizaje.

Es importante señalar la importancia de que este plan de mejora basado en el acompañamiento al aula se institucionalice generando una cultura de evaluación y un cambio organizacional en el centro educativo con el propósito de posicionar el aprendizaje y el liderazgo docente.

Bibliografía

- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. Recart, M. y Vizcarra, R. (2004). Gestión Escolar: Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- Balzán, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica*. Trabajo Especial de Grado para optar al título de Magíster en Supervisión Educativa. Universidad de Maracaibo: Venezuela.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Batlle, F. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5, 102-110.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. *Revista Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 9, 9-33.
- Cavalli, M. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamérica de Educación*, 35(4), 29-46.
- Carbone, R. (2008). *Situación de liderazgo educativo en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

- Díaz, A. & Pérez, Ma. V. (2001). Retroalimentación y Dinámica Cognitiva – Emocional. *Revista Psykhe*, 10(1), 147-153.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la Escuela desde la Sala de clases. Serie Liderazgo Educativo*. (pp. 63). Santiago: Fundación Chile.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases. Área de Educación Fundación Chile*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Fullan, M. (1993). *Cambiar fuerzas. Sondeo de las profundidades de la reforma educativa*. Londres: FalmerPress.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Rieede*, 1(2), 7-22.
- Garrido, O & Fuentes, P. (2008). La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 125-136.
- Jiménez, D. (2002). Marco conceptual y metodológico para evaluar el desempeño docente en las maestrías del CENIDET. *Centro nacional de investigación y desarrollo tecnológico*.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London, UK: Department for Education and Skills.
- Mansilla, S.; Becerra, S.; Saavedra, J. y Tapia, C. (2011). *Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables, Educación y Educadores*, 14(2), 389-409.

- Martínez, H. & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Revista Ciencia y Sociedad*, 35, 521-541.
- Maureira, F. (2015) Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas? *Cuaderno de Educación*, (66), 1-10.
- MINEDUC. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago: Unidad de currículum y evaluación.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago: Dirección de educación general.
- MINEDUC. (2016). *Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar*. Santiago: División de Educación General.
- Muñoz, G y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 48(1), 63-80.
- Montecinos, C. (2003) Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista de la Escuela de psicología facultad de filosofía y educación*. 2, 106-122.
- Murillo, J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago: UNESCO.
- OCDE (2009). *Creación de enseñanza eficaz y entornos de aprendizaje. Primeros resultados de TALIS*. España: Santillana.

- Román, M. y Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6.
- Salazar, J. y Márqués, M: (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 10-20.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Weinstein, J. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7(3), 20-33.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relaciones entre liderazgo Educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). "A Review of Empirical evidence about school effects: A policy Perspective". *Review of Educational Research*, 79, 464-490.
- Zepeda, S (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico *Revista Pensamiento Educativo*, 43, 243-258.

ANEXOS

Anexo 1: Taller de reflexión docente (pretest)

Objetivo: Reflexionar colectivamente acerca del sistema acompañamiento docente al aula desarrollado en el Colegio Betania para establecer las mejoras pertinente.

De acuerdo al proceso de acompañamiento realizado por la institución, es importante establecer la valoración docente respecto al mismo. Así, implementar un mejoramiento continuo que permita fortalecer la práctica docente y por ende los aprendizajes de los estudiantes.

Muchas investigaciones se han preguntado ¿qué hace que los estudiantes aprendan? Si bien las habilidades e intereses de los estudiantes determinan una parte importante de su aprendizaje, muchos de esos estudios coinciden en que la asesoría al docente, el apoyo institucional y la capacitación continua son los pilares más importantes de ese proceso de enseñanza-aprendizaje. "El informe McKinsey (2010), uno de los informes educativos más importantes de la actualidad, se preguntó ¿cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno? y, después de realizar una serie de investigaciones en 20 sistemas educativos concluye que la construcción de capacidades de enseñar de los profesores y de gestionar de los directores es central, en la medida en que *«la calidad de un sistema educativo nunca estará por encima de la calidad de los docentes»* y *«la única forma de mejorar los resultados es mejorar la enseñanza»* Otros autores como Antonio Bolívar (2010) argumentan que el liderazgo educativo es un factor de primer orden "en el mejoramiento educativo y del aprendizaje de los estudiantes".

1.- ¿Qué es para usted ser un acompañante pedagógico?

2.- ¿Qué ha significado para usted y su práctica el acompañamiento docente al aula desarrollado por la institución?

3.- Con respecto al acompañamiento docente ¿qué expectativas, dudas o temores le genera este proceso?

4.- ¿Qué es importante que suceda en el proceso de acompañamiento para lograr un cambio en la práctica pedagógica y por ende los aprendizajes de los estudiantes? Indique sugerencias.

Anexo 2: Pauta de Acompañamiento al Aula

PAUTA DE ACOMPAÑAMIENTO AL AULA FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Docente: _____ *Curso:* _____ *Fecha:* _____

Asignatura: _____ *Período:* _____

Objetivo: _____

Observador/a: _____ *Hora de inicio:* _____ *Hora de Término:* _____

Cada indicador se evalúa aplicando una escala de 1 a 3 (uno a tres)

1 = Básico; 2 = Competente; 3 = Destacado

CRITERIOS	BÁSICO	COMPETENTE	DESTACADO
Clima	Demuestra entusiasmo en momentos de la clase y mantiene una relación cercana con los estudiantes, logrando que solo algunos se involucren en la clase.	Demuestra entusiasmo y motivación durante la clase, mantiene una relación cercana y afectiva con los estudiantes, logrando en gran parte que se involucren en la clase y evitando conductas disruptivas.	Demuestra entusiasmo y motivación durante la clase, mantiene una relación cercana y afectiva con los estudiantes, logrando que se involucren en toda la clase y evitando conductas disruptivas.
Desarrollo de la clase	Considera los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes y existe nula relación con el objetivo de	Considera los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes y escasamente los relaciona con el objetivo de	Considera los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes y las relaciona con el objetivo de aprendizaje. Entrega

	aprendizaje. Entrega las instrucciones con claridad. Monitorea el proceso de aprendizaje.	aprendizaje. Entrega las instrucciones con claridad. Evalúa y monitorea constantemente el proceso de aprendizaje.	las instrucciones con claridad. Evalúa y monitorea constantemente el proceso de aprendizaje.
Uso del tiempo	Los tiempos son insuficientes para realizar cada una de las actividades, los plazos no se cumplen.	Los tiempos son limitados para realizar cada una de las actividades haciendo cumplir los plazos.	Los tiempos son precisos para realizar cada una de las actividades haciendo cumplir los plazos.
Desarrollo de los contenidos	La secuencia de contenidos es inadecuada ya que dificulta la comprensión Utiliza la rigurosidad propia de la disciplina, pero las actividades son inadecuadas para el logro de los objetivos propuestos.	La secuencia de contenidos facilita la comprensión Utiliza la rigurosidad propia de la disciplina, y algunas de las actividades son adecuadas para el logro de los objetivos propuestos.	La secuencia de contenidos facilita la comprensión. Utiliza la rigurosidad propia de la disciplina y todas las actividades son apropiadas para el logro de los objetivos propuestos.
Actitud pedagógica	Escucha y considera débilmente las opiniones y aportes, por tanto la actitud de los estudiantes es pasiva.	Escucha y considera las opiniones y aportes de algunos estudiantes, estimulando la participación y utilizando los errores de como instancias de aprendizaje.	Escucha y considera las opiniones y aportes de todos los estudiantes, estimulando la participación y utilizando los errores de como instancias de aprendizaje.
Estrategias pedagógicas	Formula preguntas débiles en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico e	Formula preguntas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico e indagación de	Formula preguntas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico e indagación de

	indagación de los estudiantes. Las estrategias didácticas o metodologías de trabajo son inadecuadas.	los estudiantes aun así las estrategias didácticas o metodologías de trabajo son insuficientes para la habilidad descrita.	los estudiantes. Utiliza adecuadas estrategias didácticas o metodologías de trabajo.
--	--	--	--

AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE	
<i>FORTALEZAS</i>	<i>DEBILIDADES</i>

INFORME DE ACOMPAÑAMIENTO AL AULA

CURSO:ASIGNATURA:FECHA ACOMPAÑAMIENTO:

FECHA Y HORA RETROALIMENTACION:

Observaciones Clima	
Observaciones Desarrollo de la clase	
Observaciones Uso del tiempo	
Observaciones Desarrollo de los contenidos	
Observaciones Actitud Pedagógica	

Observaciones Estrategias Pedagógicas	
Comentarios Generales	
Plan de acción	

Anexo 3: Taller de evaluación de la satisfacción del plan de acompañamiento al aula (postest)

Objetivo: Evaluar proceso del plan de acompañamiento al aula entre pares (aprendizaje colaborativo)

Instrucciones: Responda teniendo en cuenta la implementación del plan de acompañamiento al aula entre pares, sus respuestas ayudarán al mejoramiento continuo.

1.- ¿Cómo valora su participación como profesor acompañante?

2.- ¿Cómo valora el acompañamiento pedagógico recibido?

3.- ¿De qué forma considera usted que el proceso de acompañamiento recibido le ayudó a mejorar sus prácticas pedagógicas?

4.- El plan de acompañamiento al aula entre pares ha cumplido con las expectativas presentadas al inicio del proceso. Explique.

5.- Luego de llevado a cabo el plan de acompañamiento entre pares ¿cree que existen diferencias entre asesorar y acompañar? Fundamente.

6.- Indique sugerencias de mejoramiento del plan de acompañamiento al aula entre pares (aprendizaje colaborativo)
