



Dirección de postgrado
Facultad de educación
Magister en Gestión Escolar

**DESARROLLO DE PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO
CENTRADAS EN EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE EN LECTURA,
ESCRITURA Y COMUNICACIÓN ORAL EN EL NIVEL DE
EDUCACIÓN PARVULARIA Y BÁSICA.**

Magíster en Gestión Escolar

Autor :

Jorge Fernando Manríquez Jara.

Profesor Guía

Juan Carlos Chaucono Catrinao

Temuco, 2019.



Dirección de postgrado
Facultad de educación
Magister en Gestión Escolar

**DESARROLLO DE PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO
CENTRADAS EN EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE EN LECTURA,
ESCRITURA Y COMUNICACIÓN ORAL EN EL NIVEL DE
EDUCACIÓN PARVULARIA Y BÁSICA.**

Magíster en Gestión Escolar

Autor :

Jorge Fernando Manríquez Jara.

Tutor

Juan Carlos Chaucono Catrinao

Temuco, 2019.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradecer a Dios por darme la sabiduría y la salud que para seguir construyendo mis conocimientos, tanto personales como profesionales.

A mis padres por inculcarme de niño la curiosidad por aprender y educarme siempre para superarme y seguir adelante en mi carrera profesional. Por todos los sacrificios y necesidades que tuvieron que pasar para poder apoyarme económicamente desde que inicie mi carrera el año 2004.

A mi pareja por ser un apoyo fundamental, por soportar mis altos y bajos durante el proceso de estudios en el Magíster y por confiar siempre en mis capacidades, habilidades y conocimientos para seguir adelante.

A mi Directora Dra. María Elena Mellado Hernández, por considerarme, dando un consejo siempre sabio y apoyar en mí las ganas por superarme y actualizar mis conocimientos profesionales a lo largo del tiempo.

A mi Profesor Tutor Mg. Juan Carlos Chaucono, por ser un excelente docente que fomentó en mí la reflexión y la autocrítica frente a los desafíos propuestos en el Magíster y en la vida profesional.

A todos los docentes del Magíster en Gestión Escolar por ser los maestros de los cuales aprendí y pude vivenciar de sus conocimientos en cada una de las actividades desarrolladas como parte del crecimiento profesional.

A mis estimadas compañeras Judith, Katiska, Yanis, Valentina, Denisse, Andrea y Janette por todas las risas, apoyo y contención en estos dos años de Magister y también Daniela Báez, quién en el último proceso fue un gran apoyo para mí.

A los docentes de la escuela Pública Romilio Adiazola y a su Directora, por su disposición de tiempo y facilidades para el trabajo colaborativo de prácticas pedagógicas.

RESUMEN

La actividad formativa equivalente pretende desarrollar prácticas de liderazgo pedagógico centradas en el aprendizaje del estudiante en lectura, escritura y comunicación oral, por medio de proyectos de aula y trabajo colaborativo. La investigación fue desarrollada en una escuela pública de la comuna de Carahue, región de La Araucanía, participaron 7 profesionales de la escuela. La metodología utilizada corresponde a un estudio de caso. Para recoger la información se realizaron grupos de discusión, se aplicaron cuestionarios de creencias y encuestas de satisfacción. La propuesta de mejoramiento de la práctica pedagógica consistió en la realización de proyectos de aula desde las necesidades formativas, los intereses y conocimientos previos de los estudiantes, focalizándose en el aprendizaje de la lectura, escritura y comunicación oral. Los resultados mostraron un incremento en el aprendizaje de los estudiantes que se puede explicar por el desarrollo de proyectos de aula que favorecieron una activa participación y colaboración entre estudiantes en el proceso de lectura, escritura y expresión oral. Esta decisión pedagógica permitió la reflexión entre el profesorado sobre las creencias pedagógicas que afectan el aprendizaje. Se puede concluir que la metodología de proyectos de aula posibilita la mejora de la práctica pedagógica.

Palabras claves: Liderazgo, Aprendizaje profundo, Trabajo colaborativo, Teoría de acción

ABSTRACT

The equivalent training activity aims to develop pedagogical leadership practices focused on the student's reading, writing and speaking learning process through classroom projects and collaborative work. The research was conducted in a public school from Carahue, La Araucanía region, where seven professionals took part in it. The methodology used corresponds to a case study. To gather information discussion groups, beliefs questionnaires and satisfaction surveys were applied. The proposal for improving the pedagogical practice consists of the development of classroom projects created from the needs, interests and students' prior knowledge, emphasizing reading, writing and speaking skills. Results have shown an increase in student learning, which can be linked to the development of classroom projects. These projects encourage active and collaborative participation among the students reading, writing and speaking process. This pedagogical decision allowed the teaching staff to reflect upon pedagogical beliefs that affect the learning process. In conclusion, classroom projects methodology enhances the pedagogical practice.

Key words: Leadership, Deep Learning, Collaborative Work, Action Theory.

Índice	
Capítulo I Problematización.....	1
1.1 Antecedentes del problema de investigación.....	1
1.2.- Justificación del problema de investigación.....	4
1.3 Objetivo de estudio.....	6
Capítulo II Marco teórico.	7
2.1 Liderazgo centrado en el aprendizaje del estudiante.	7
2.2. Aprendizaje profundo desde el conocimiento pedagógico.....	10
2.3 Estrategias de liderazgo pedagógico para el desarrollar mejores prácticas de lectura y escritura en contexto escolar.....	14
2.4. Aprendizaje de la lectura y escritura desde la perspectiva sociocultural.	18
Capítulo III Metodología.	23
3.1.- Diseño del estudio	23
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	23
3.3 Participantes.....	24
Capítulo IV Discusión de resultados.	25
4.1. Discusión de resultados	25
4.1.1 Resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas en el centro escolar.....	25
4.1.2 En relación a la prueba estandarizada SIMCE	25
4.2.-Resultados del diseño del plan de mejora de la práctica de aprendizaje de la lectura y escritura, en función de los resultados y análisis de desempeño profesional.	37
4.3.- Resultados de las valoraciones según las experiencias de aprendizaje de lectura y escritura desde la perspectiva de los profesores, estudiantes y apoderados.....	54
4.3.1 En relación al profesorado.....	55
4.3.2 En relación a los estudiantes	57
4.3.3 En relación a los apoderados:.....	59
Capítulo V Conclusiones.	61
Referencias bibliográficas.	66

Capítulo I Problematicación

1.1 Antecedentes del problema de investigación.

Si focalizamos el estudio de caso desde una mirada general a la práctica en aula deberíamos empezar por el antecedente sobre la base que a la fecha, 158.000 niños en Chile pasan a Segundo Básico sin lograr un adecuado nivel de lectura. Lo cual implica grandes esfuerzos para poder lograr revertir resultados, además los equipos directivos y de docentes han concentrado su trabajo en la mejora, pero eso aún no es evidenciado en los resultados a nivel país.

Si eso lo situamos a nivel regional el dato aún es más relevante, puesto que la Araucanía es una de las regiones con más bajos puntajes, comparadas con otras regiones del país, lo que incide notablemente en cómo se hace la bajada a la comuna. En este sentido, es importante dar una mirada a la escuela en base a su categoría determinada por la Agencia de Calidad y que este año precisamente está por debajo lo esperado a establecimientos similares quedando en categoría MEDIO-BAJO.

Lo anterior, quiere decir que en los próximos dos años el establecimiento recibirá una visita de evaluación y orientación, en la que se recogerá información significativa, basándose en los Estándares Indicativos de Desempeño, con el propósito de fortalecer las capacidades institucionales, orientar los planes de mejoramiento y promover la mejora continua. Una vez realizada la visita recibirá un informe de resultados con fortalezas, debilidades y recomendaciones.

Otro antecedente importante a recalcar en esta bajada es que la escuela ha obtenido resultados fluctuantes a la baja en la prueba SIMCE de comprensión lectora, registrando un último puntaje 266, resultado bajo lo esperado, considerando siempre el contexto social de los estudiantes.

Si se centra la mirada en el aula podríamos decir que los niños presentan bajo desempeño en pruebas tales como Evaluación progresiva de 2º Básico y pruebas de aprendizajes claves en lectura de 4º Básico, esto bajo la premisa que se desarrollan prácticas pedagógicas con enfoque tradicional en el desarrollo de la lectura y escritura, en pre- básica y primer ciclo de educación básica hacia prácticas de comprensión lectora.

Lo anterior, es constatado en la figura 1 que muestra la categoría de desempeño del establecimiento según resultados de la Agencia de calidad.

Figura 1. Categoría de desempeño, según los resultados de la Agencia de Calidad de la



Fuente: Informe Agencia de la Calidad de la Educación (2018).

La figura 1 muestra la categoría de desempeño de Aprendizaje Medio Bajo, que logra el establecimiento se relaciona a que los estudiantes clasificados en este nivel, obtienen resultados por debajo de lo esperado en relación a los conocimientos y habilidades estipulados en el Curriculum Nacional para el periodo en el cual fueron evaluados. Esto quiere decir que la escuela debe movilizar acciones de mejoramiento, en base a las orientaciones de aseguramiento de la calidad entregadas por la Agencia de Calidad.

Como se observa en la figura 2, el informe de la Agencia de la calidad, muestra la categoría de desempeño en la que se encuentra el establecimiento actualmente.

Figura 2 .Resultados del establecimiento acumulado de la Categoría Desempeño en Vigencia.



Fuente: Informe Agencia de la Calidad de la Educación (2018).

La figura anterior, muestra los resultados acumulados por la escuela en la Categoría de Desempeño en los años 2016. 2017 y 2018, donde se evidencia claramente como la categoría el

último año, del desempeño Medio al desempeño Medio-Bajo, lo que se relaciona directamente con el liderazgo pedagógico y las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula por los docentes.

La figura 3 que se presenta a continuación muestra las distribución de niveles por Aprendizaje desarrollo personal y social.

Figura 3. Distribución de Niveles de aprendizaje desarrollo personal y social.

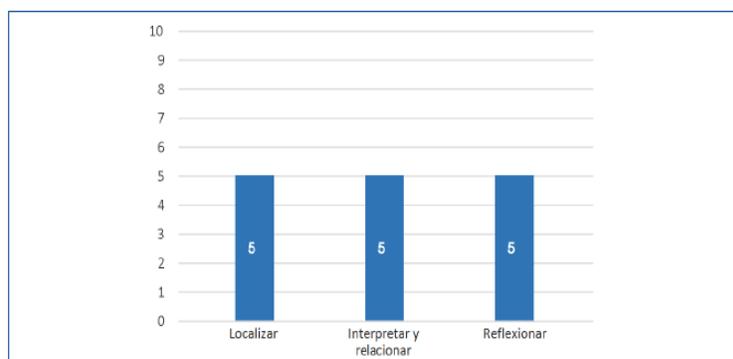


Fuente: Informe Agencia de la Calidad de la Educación (2018).

La figura anterior, muestra como los indicadores de desarrollo personal y social están distribuidas en rangos de 73 a 100, siendo bajo el 85% en la gran mayoría, en cuanto a equidad de género en aprendizajes 71%, le sigue Asistencia escolar 73%, hábitos de vida saludable 76%, Autoestima académica y motivación escolar 78%, clima de convivencia escolar 79%, Participación y formación Ciudadana 83% y finalmente retención escolar 100%. Los porcentajes son preocupantes en varios indicadores, los cuales evidentemente están influyendo negativamente en el aprendizaje de los estudiantes y en los resultados obtenidos en cada categoría, frente a otros colegios, el establecimiento se encuentra con niveles muy bajos en la mayoría de los indicadores.

En la figura 4 , que se presenta a continuación se muestran los resultados obtenidos en cada eje por habilidad en la asignatura de lenguaje y comunicación de 4° Básico.

Figura 4. Puntaje promedio en cada eje de habilidad Simce Lenguaje y comunicación Lectura 4° Básico 2018.

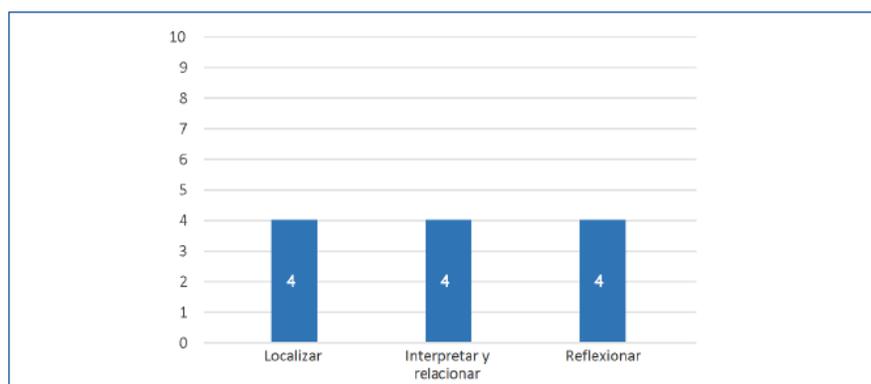


Fuente: Informe Agencia de la Calidad de la Educación (2018).

De lo anterior, queda claro que los estudiantes no superan el puntaje 5 en ninguna de las habilidades de Lenguaje y Comunicación en 4° Básico, demostrando también que no se logra desarrollar más del 50% de las actividades de aprendizaje planteadas para localizar información, interpretar y relacionar, ni tampoco reflexionar a partir de un texto, de acuerdo a su nivel de desarrollo cognitivo y de habilidades lectoras básicas.

En la figura 5 se observa el desempeño obtenido en tres ejes por habilidades en la asignatura de lenguaje y comunicación en 6° año básico.

Figura 5. Puntaje promedio en cada eje de habilidad en Simce Lenguaje y Comunicación: 6° básico 2018.



Fuente: Informe Agencia de la Calidad de la Educación (2018).

Respecto a la figura anterior, en comparación con la figura 4, muestra como el desempeño del 6° año básico desciende a 4%, en lenguaje y comunicación indicando que los estudiantes sólo logran un 40% en el desempeño en las actividades de aprendizaje en la asignatura, lo que notablemente influye en los resultados y en su aprendizaje para los demás niveles de enseñanza del establecimiento.

1.2.- Justificación del problema de investigación.

El estudio pretende otorgar a todos los estudiantes de pre-Kinder a 4° educación general básica de una escuela Pública de la comuna de Carahue, la oportunidad de desarrollar la competencia lectora y las habilidades de comprensión lectora para un buen desempeño tanto en la asignatura como en las demás formas expresivas y discursivas del lenguaje, progreso de la

expresión oral y escritura. Igualmente los estudiantes lograrán un buen desempeño en todas las áreas en su trayectoria a través del ciclo y en los demás niveles educacionales. Por otro lado, se pretende profundizar en enfoque sociocultural de la lectura y escritura lo que se considera fundamental, puesto que la lectura tiene que ser de utilidad para el estudiante, donde debe ponerse en relevancia el lector, el texto y el autor, para que la lectura se torne significativa y útil, tanto para el estudiante, como para su desarrollo social y cultural en la sociedad.

De acuerdo a lo anterior este marco el estudio tiene por objetivo favorecer las necesidades de todos los estudiantes hacia un aprendizaje profundo en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura en primer ciclo básico hacia el desarrollo de una buena competencia en comprensión lectora. De esta manera se primordial un desarrollo profesional democrático y liderazgo pedagógico en la enseñanza de la lectura y escritura, para la mejora de los aprendizajes, el quehacer docente y las prácticas pedagógicas.

La investigación se hace pertinente, puesto que las mediciones externas han demostrado un bajo desempeño en los resultados y en los otros indicadores de evaluación, lo que transforma al establecimiento en un escenario adecuado para el estudio y para una propuesta de mejora a largo plazo en el establecimiento educacional, tanto el profesorado como en el aprendizaje de todos los estudiantes.

La evidencia empírica sostiene que hay investigaciones explican que las creencias responden a una lógica y perspectiva que suele mimetizarse a un referente epistemológico que se expresa en concepciones o saberes híbridos que confluyen en el pensamiento del profesorado (García, 2010; Gómez, 2010; Mellado y Chaucono, 2015). De este modo, se puede afirmar que los profesores manifiestan un discurso constructivista de su conocimiento pedagógico, sin embargo lo que más deja en evidencia el conocimiento del profesorado son sus prácticas pedagógicas.

1.3 Objetivo de estudio.

Objetivo general:

Favorecer la mejora de aprendizaje de los estudiantes en lectura, escritura y comunicación oral, por medio de proyectos de aula y trabajo colaborativo en nivel de educación parvularia y básica

Objetivos específicos:

- Mejorar las prácticas pedagógicas en la lectura, escritura y comunicación oral en virtud de los nudos críticos que evidencian los resultados según SIMCE (lenguaje y comunicación).
- Diseñar de manera colaborativa y democrática proyectos interdisciplinarios centrado el aprendizaje de la lectura, escritura y comunicación oral.
- Valorar las experiencias de aprendizaje en lectura, escritura y comunicación oral, en las distintas asignaturas según la percepción de los estudiantes.

Capítulo II Marco teórico.

2.1 Liderazgo centrado en el aprendizaje del estudiante.

En Chile, la discusión respecto del liderazgo escolar se ha cristalizado en los distintos instrumentos de política pública, centrado hacia un foque de liderazgo pedagógico. Esto se traduce particularmente en los “Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores” (MINEDUC, 2014) y el “Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar” (MINEDUC, 2015). De esta manera, el liderazgo pedagógico se transforma en un núcleo determinante en los establecimientos educativos y así como también, para construir una cultura de mejora continua. Dentro de este marco, son determinantes las prácticas pedagógicas que desarrollen los equipos de liderazgo y profesionales de la educación, ya que así los docentes serán capaces de construir una cultura de confianza y respeto para el trabajo colaborativo hacia metas comunes. Por otro lado, necesario que los líderes educativos elaboren estrategias que los lleven a crear nuevas concepciones sobre aprendizaje y el impacto que este tiene en los resultados que se puedan alcanzar. En este contexto los líderes escolares cumplen un rol clave en los procesos de acompañamiento y apoyo para el desarrollo profesional de los docentes, quienes son el factor intra-escuela más importante para lograr los aprendizajes (Luna, 2015). En este sentido, Leithwood (2009) sostiene la necesidad de un liderazgo centrado en el desarrollo de las personas que favorezca el aprendizaje, tanto del equipo docente como del estudiantado. Toda esta transformación implica resignificar las creencias, paradigmas y expectativas en todo el contexto de la cultura escolar para que el cambio se transforma en una comunidad que aprende todos los días y que se plantea desafíos para ir en constante mejora.

En este sentido, el bagaje cultural y la trayectoria vivencial nos hace distintos, no respondemos del a misma manera ante la misma situación. Lo mismo sucede en el aula aunque se apliquen las mismas estrategias, las dinámicas serán diferentes para cada estudiante. Es así como es necesario hacer la diferencia entre gestionar y liderar, la primera tiene que ver con mantener ciertas operaciones y rutinas al interior de la organización, mientras que la segunda va más allá e implica reconsiderar las opciones presentes y plantearse la posibilidad de influenciar con el propósito de introducir cambios que promuevan la mejora continua en la organización (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009). Si focalizamos los aspectos del liderazgo mencionado anteriormente podremos entender que los establecimientos educativos necesitan de los

cambios para poder avanzar y mejorar en una cultura de aprendizaje democrático y colaborativo, donde el liderazgo pedagógico juega un rol muy importante para el desarrollo del aprendizaje de todos los niños y niñas.

Cuando existe un liderazgo efectivo, los directores son buenos pedagogos, confían en su equipo de profesores, fomentando el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes, así como Hubert (2013) indica en su aporte "12 tesis de una buena dirección escolar" que los buenos directores se comprometen con valores pedagógicos. Centran su mirada en el quehacer docente y en el desarrollo de las clases como punto de partida para la mejora, reforzando e incentivando objetivos pedagógicos hacia una cultura escolar en donde el foco está puesto en lo que están aprendiendo los estudiantes y cómo se puede ir transformando prácticas para mejorar los resultados de aprendizaje y el desempeño en el aula.

En términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico enfatiza en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Ord et al., 2013; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). En otras palabras, hay que distinguir que el liderazgo pedagógico hace tributo también al desarrollo profesional docente, a sus prácticas pedagógicas y cómo estas influyen considerablemente en el aprendizaje profundo de los estudiantes, cuando ellos le atribuyen un sentido a lo que aprenden.

Tener metas comunes de la mejora y del aprendizaje en las comunidades escolares es lo que, Horn y Marfán (2010) resaltan como aspectos centrales del liderazgo pedagógico la responsabilidad compartida, el compromiso personal de los involucrados en las metas que se plantean de manera conjunta y los cambios anhelados y el rol del directivo en el fomento de tales actitudes. Toda acción que potencie este tipo de prácticas será de gran ayuda a que el liderazgo pedagógico sea el punto de encuentro de todos los centros escolares para develar las acciones que potencian prácticas transformadoras y de aprendizaje constante.

Las escuelas son escenarios perfectos para formar comunidades de aprendizaje, donde todos aprenden desde la práctica es el verdadero sentido de un centro escolar que quiere fortalecer su equipos colaborativos de trabajo. A su vez, el docente líder comparte con otros sus recursos, experiencia y expertise, de tal forma que los recursos individuales enriquezcan y refuercen los colectivos (Nappi, 2014). Igualmente las culturas escolares que son capaces de darse los tiempos

para compartir experiencias y reflexionar a partir de la práctica, son las más avanzadas y mejoran a lo largo del tiempo.

Últimamente el liderazgo docente ha sido estudiado y considerado en las investigaciones más recientes como uno de los pilares fundamentales para el liderazgo centrado en el aprendizaje. En este sentido, el ámbito del liderazgo docente podría sacar gran provecho de estudios que revelen características propias del liderazgo docente en países, sociedades y culturas con un bajo nivel de investigación (Harris & Jones, 2015). Todas estas razones hacen que el aprendizaje sea asociado en términos de mejora escolar a un buen liderazgo desarrollando una cadena de influencias tanto a nivel institucional, profesional y estudiantil. Al mismo tiempo las comunidades educativas aprenden del otro y son capaces de plantearse objetivos comunes para la mejora continua a través del tiempo.

El liderazgo logra tener una mayor influencia, en directivos, profesorado, familia y también en los estudiantes cuando se ponen en juego todas las cualidades, aportes y puntos de vistas para influenciar y formar a otros para construir el cambio que implique mejora. La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere también: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir (Waters et al., 2003). Es decir, la visión compartida por metas comunes hará que las comunidades logren contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes desde un liderazgo que promueve la comunicación y la colaboración mutua para la mejora continua. Así, como lo expone el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la propia OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) los cuales sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado. Este informe evidencia el poder que tiene el liderazgo que se ejerce con objetivos comunes, factor indispensable para aumentar la eficiencia y equidad en la educación, por esta razón que hoy en día el liderazgo es una práctica muy valorada en las políticas públicas de nuestro país, como motor de movilidad y transformación en las escuelas.

En relación a lo anterior, se hace necesario explorar en las prácticas docentes y en el desarrollo de los estudiantes respecto al rol que deben tener en su proceso de aprendizaje, además de un liderazgo centrado en el aprendizaje del estudiante y el alcance que tiene aprender de manera contextualizada para un desarrollo integral y un aprendizaje profundo, en virtud del conocimiento pedagógico que subyacen a dichas prácticas.

2.2. Aprendizaje profundo desde el conocimiento pedagógico.

El estudiante en la escuela debe ser considerado el centro del quehacer educativo, cuando esto no sucede, los establecimientos educacionales pierden el foco en el aprender del estudiante dejando esta responsabilidad solo en el profesorado comienzan a realizar procesos aislados, lo que sin duda no permite que todas las energías se centren en el aprendizaje, es así que autores como Rincón (2018), señala que el aprendizaje profundo es tanto el proceso como el resultado de dar sentido a las cuestiones que nos interesan. Este aprendizaje contempla el desarrollo de seis competencias: Creatividad, Pensamiento Crítico, Comunicación, Colaboración, Carácter y Ciudadanía. Si bien las cuatro primeras nos resultan más familiares en el contexto educativo, las dos últimas revisten mayor novedad. La primera Emprendimiento económico y social, considerando y persiguiendo nuevas ideas y liderazgo para la acción. La segunda se refiere a pensar de manera crítica para diseñar y administrar proyectos, resolver problemas, tomar decisiones efectivas utilizando una variedad de herramientas y recursos digitales. Por otro lado tercera tiene que ver con comunicarse de forma oral, por escrito y con una variedad de herramientas digitales. Es así como la cuarta competencia es trabajar en equipo, aprender y contribuir al aprendizaje de los demás, habilidades para participar de redes sociales, empatía al trabajar con otras personas y habilidades para escuchar. Cuando hablamos del Carácter, nos referimos a la necesidad de desarrollar cualidades como: determinación, perseverancia, capacidad de resiliencia y de aprender de la vida. Del mismo modo, al desarrollar la competencia de ciudadanía nos referimos a cualidades a través de las cuales nos vinculamos con nuestro entorno y nuestra capacidad de contribuir a nuestra comunidad y a la humanidad. Todas las competencias deberían ser desarrolladas en los establecimientos educacionales, pero la evidencia empírica ha demostrado que las escuelas están más centradas en el contenido que en las habilidades, esto se explica en distintas variables que aportan a establecer que aún queda camino por recorrer para fortalecer el desarrollo de competencias.

Por otro lado, Martínez, Mcgrath y Foster (2016), sostiene que las escuelas que promueven el aprendizaje profundo buscan que sus estudiantes desarrollen competencias que posibilitan aprender a utilizar y aplicar lo que han aprendido a problemas y situaciones novedosas de la vida cotidiana. Lo anterior tiene implicaciones que los aprendices crean y usan el conocimiento en el mundo real. Se busca así que los estudiantes sean capaces de liderar su propio

aprendizaje, practicar lo aprendido en su proceso pedagógico (Fundación Hewlett, 2013; Chow, 2010). Esta comprensión de lo que las escuelas y liceos requieren enseñar implica una gama de competencias relacionadas con la interacción humana y la autogestión. Esto considera la capacidad de construir conocimientos, destrezas, información, por cuenta propia, al propio ritmo y utilizando las habilidades y recursos que hemos construido en virtud de nuestra experiencia escolar y contextual.

Lo anterior es validado por el estudio realizado por Vander Ark & Schnider (2015) en el que participaron 20 escuelas que promueven el aprendizaje profundo en Estados Unidos, de lo cual se desprenden las estrategias que se enumeran a continuación.

- 1) Comparten metas significativas.
- 2) Ofrecen igualdad de oportunidades de aprendizaje.
- 3) Favorecen una fuerte cultura de excelencia.
- 4) Potencian buenos hábitos de pensamiento.
- 5) Diseñan salas para clases dinámicas.
- 6) Apoyan a los profesores.
- 7) Reconocen el error como fuente de aprendizaje.
- 8) Generan sentido de pertenencia.
- 9) Crean proyectos que movilizan a la comunidad.
- 10) Utilizan grandes preguntas como eje del aprendizaje.

Considerando lo anterior, se puede enfatizar en que las escuelas que promueven el aprendizaje profundo se sustentan en una gestión basada en principios para la movilidad y el pensamiento crítico de los estudiantes, considerando al aprendizaje como eje principal para transformarse en escuelas afectivas marcadas por un fuerte compromiso con el aprender con otros y con otros en el desarrollo de habilidades superiores. Por otro lado, es importante que los líderes educativos movilicen a su profesorado hacia la reflexión pedagógica, analizando su desempeño en la sala de clases se podrán transformar e implementar prácticas que potencien el aprendizaje profundo como parte de la cultura escolar.

El aprendizaje profundo tiene un matiz movilizador y una fuerte vinculación docente-estudiante, lo que significa que el aprendizaje se transforme con la práctica pedagógica en un

diálogo permanente donde se crean nuevas realidades y desafíos que profundizan las capacidades y las competencias de orden superior hacia un trabajo colaborativo desde la autorregulación del estudiante. El aprendizaje profundo apunta a que los estudiantes se conviertan en líderes de su propio aprendizaje, desarrollando habilidades meta-cognitivas para ir monitoreando su progreso y concebirse como aprendices para toda la vida (Huberman, Bitter, Anthony y O'Day, 2014). Si bien, los estudiantes siempre están aprendiendo, depende mucho de cada uno y del compromiso que tenga con su aprendizaje los resultados que vaya logrando durante toda su escolaridad.

En relación a lo anterior, se desprende que las escuelas deben considerar en sus prácticas cotidianas la instancias para que los profesores puedan hablar de lo que sucede con los estudiantes, posibilitando el diseño, la implementación y el seguimiento de su quehacer pedagógico hacia un trabajo colaborativo efectivo que apunte a mejorar los resultados y el aprendizaje de los estudiantes.

De ésta manera se constata la relevancia que presenta el aprendizaje profundo y el conocimiento pedagógico en el aprendizaje de los estudiantes y como esta se relaciona con las estrategias de liderazgo pedagógico que permitan potenciar y desarrollar buenas prácticas de lectura y escritura en los centros educativos.

Saber lo que un docente piensa muchas veces es un misterio en las comunidades escolares, ya que se distinguen diferentes formas de ver la enseñanza dependiendo de las creencias docentes y el desarrollo de sus prácticas docentes en el aula.

En la actualidad las investigaciones sobre el pensamiento del profesor tienden a abordar el estudio de concepciones y creencias desde una perspectiva más antropológica y sociocultural, alejándose de la influencia cognitiva. Al respecto Moreno (2005) señala que es necesario clarificar las relaciones entre concepciones y creencias porque aún tienen un marcado acento cognitivo. Esto quiere decir, que existen conocimientos que los profesores llevan a cabo por medio de sus prácticas, lo que sin duda posibilita develar concepciones en el profesorado.

Este elemento es mencionado por Hirmas (2014), quien destaca la tensión que existe entre un enfoque conductista-aplicacionista y uno reflexivo-crítico respecto a la vinculación entre teoría y práctica dentro del proceso de formación inicial docente. En este sentido, se observa que es importante entender la reflexión crítica como una oportunidad de aprendizaje docente en la trayectoria de un profesorado.

Lo anterior, tiene implicancias significativas en el desempeño de los profesores y de cómo entienden el quehacer pedagógico como parte de su desarrollo profesional. Según Contreras (2010) las creencias son elementos fundamentales que estructuran el conocimiento profesional docente. En otras palabras, las creencias coexisten en el pensamiento y forman parte de la estructura cognitiva del personal docente, se despliegan en las acciones y decisiones que se toman en las clases. Asimismo, Vera y Meneses (2012) han planteado la adscripción del profesorado a perspectivas constructivistas en coexistencia con creencias de enfoque conductista. En otras palabras, las creencias docentes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje aluden a sistemas tradicionales y contemporáneos.

En la siguiente tabla que se muestra a continuación la definición de creencias sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación acordes a los elementos incluidos en el enfoque educativo conductista y constructivista. Estos dos enfoques pedagógicos, serán estudiados en tres dimensiones, que para efectos de ésta actividad formativa equivalente (AFE) se categorizarán de manera conjunta, como el conocimiento pedagógico del profesorado (enseñanza, aprendizaje y evaluación), puesto se consideran tres categorías que no pueden ir separadas en el proceso enseñanza aprendizaje.

En los grupos de discusión donde se abordaron las temáticas referentes al cuestionario, en las diferentes dimensiones de las cuales se desprende el conocimiento pedagógico de los docentes frente a cada pregunta del cuestionario sobre prácticas pedagógicas.

A continuación la tabla 1, con las tres categorías de análisis creencias de la enseñanza, aprendizaje y evaluación, que están a la base de dos enfoques el conductista y el constructivista.

Tabla 1
Conocimiento pedagógico

Categoría de análisis	Enfoque educativo Conductista.	Enfoque educativo Constructivista
Creencias de enseñanza,	Enseñanza tradicional centrada en el profesorado como fuente del conocimiento, transmite información al estudiante para que asimile contenidos fragmentados en actos aislados de instrucción del currículo prescrito, sin considerar los conocimientos previos ni contexto del alumnado.	Es un proceso interactivo se centra en el aprendizaje y estudiante, considera el contexto sociocultural abordando el currículo con estrategias y actividades desafiantes como oportunidades de construcción del conocimiento
Creencias de aprendizaje	Asume el aprendizaje como un proceso mecánico de estimulación,	Asume el aprendizaje como una construcción social, auténtica y

	repetición y retención, se limita a la mera reproducción de la información por parte del estudiante.	significativa considera experiencias, intereses y necesidades del sujeto que aprende, otorga un rol protagónico al estudiantado.
Creencias de evaluación	Se entiende como medición de resultados de aprendizaje al final de un periodo de ejecución de la enseñanza para verificar el dominio de contenidos y calificar con el propósito de acreditación. El único agente evaluadores el profesorado, otorga escasa retroalimentación y concibe al error una connotación negativa.	La evaluación se considera una instancia para aprender, por tanto, tiene relevancia la función formativa y el error como fuente de aprendizaje. Facilita la autorregulación del aprendizaje a través de la retroalimentación oportuna y constante al estudiante.

Fuente; Mellado y Chaucono (2015).

Al respecto el conocimiento pedagógico del profesorado entrega insumos para poder entender ciertas prácticas pedagógicas desarrolladas en la sala de clases y las implicancias que estas tienen en los resultados obtenidos por los estudiantes. Es importante decir que es imperante que los profesores desarrollen estrategias de liderazgo pedagógico y así potenciar de manera efectiva prácticas de lectura y escritura contextualizadas y en función de las necesidades del estudiantado.

2.3 Estrategias de liderazgo pedagógico para el desarrollar mejores prácticas de lectura y escritura en contexto escolar.

Mejorar las prácticas de lectura y escritura requiere una fuerte influencia del liderazgo pedagógico y la movilidad del pensamiento para que todos los actores del sistema educativo trabajen para un fin y de manera responsable tomando en consideración la opinión de todos los involucrados. La estrategia más poderosa para mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza dentro de la escuela es crear una cultura colaborativa y colectivamente responsable (Louis & Wahlstrom, 2011). Se debe considerar el concepto colaborativo más allá de una estrategia de trabajo, es darle una mirada al accionar, a las interacciones que se dan en el establecimiento y cómo esas relaciones influyen en el cambio y la toma de decisiones en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado se entiende que hoy en día para poder alcanzar objetivos y metas comunes los establecimientos deben aprender a trabajar en equipo y colaborativamente.

La evidencia de ha demostrado los múltiples beneficios que tiene el trabajo colaborativo, desde una perspectiva de aprendizaje entre pares como los efectos de la inclusión en el aula. El Ministerio de Educación de Chile entiende el concepto de trabajo colaborativo como los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula como fuera de ella (MINEDUC, 2012a, 2012b, 2009, 2008). En Chile, antes de la implementación del decreto 170, se observaba que entre los profesores existía escaso desarrollo de trabajo colaborativo, lo que no permitía que confluyeran los conocimientos y habilidades de los profesionales para el mejoramiento de aprendizajes. La razones podían ser diversas tales como falta de instancias de reflexión y planificación, liderazgo jerárquico en el aula, la resistencia al cambio y muchas veces falta en la claridades de roles y liderazgo pedagógico.

Luego de la implementación del decreto 170 y todas sus implicancias en el trabajo colaborativo nace bajo esa premisa la co-enseñanza, que viene a dar un vuelco a la verticalidad del profesorado, en este nuevo enfoque de enseñanza el profesor regular aporta sus conocimientos curriculares y disciplinares mientras que el profesor de educación especial aporta sus conocimientos metodológicos de la enseñanza. Es así como Murawski, (2008) sostiene que la co-enseñanza es una modalidad de trabajo colaborativo especialmente pensada en la lógica de la gestión curricular y la didáctica, pues se desarrolla mediante un proceso de planificación, instrucción y evaluación colaborativa.

Otra forma de contribuir en el desarrollo de habilidades colaborativas entre profesionales es generar las condiciones para que los docentes puedan aprender de manera colaborativa de sus pares y de las experiencias de aprendizaje, desarrollando el pensamiento crítico y reflexivo de su quehacer pedagógico. Para que los estudiantes aprendan, es necesario que sus profesores aprendan, y para que los profesores aprendan, es necesario que los centros escolares se constituyan en organizaciones que aprenden (Montecinos y Cortez, 2015). Asimismo, las propias organizaciones deben ser capaces de instaurar en sus centros escolares oportunidades de desarrollo profesional y metas en común poniendo en el centro la práctica pedagógica hacia un aprendizaje profundo de los estudiantes, dejando espacios para potenciar roles y las capacidades todos los docentes de la escuela.

Lo anterior, tributa a que los centros escolares sean capaces de fomentar el trabajo colaborativo de una manera natural y no impuesta, considerando la individualidad de cada integrando e influenciando desde la práctica en el desarrollo de culturas más democráticas y

participativas. La importancia que tiene el desarrollo del aprendizaje profundo en las escuelas reafirma que hay que generar cambios que se vinculen directamente con las prácticas pedagógicas y sus alcances para aprendizaje hacia un teoría de la acción que movilice tanto a los integrantes de la escuela , como los procesos que se dan dentro de ella.

En la actualidad se demanda que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico que permita involucrarse activamente en su propio aprendizaje. Al respecto, diversos autores plantean que una de las posibles soluciones podría ser desarrollar prácticas tanto pedagógicas como directivas que tributen a provocar cuestionamientos reflexivos desde una perspectiva de teorías de acción.(Gather, 2004; Fullan, 2006; Schein, 2010). En otras palabras, se requiere que el profesorado reflexione al respecto de sus propias prácticas, las expliciten y la mejoren de manera colaborativa al servicio del aprendizaje profundo y expansivo del estudiantado.

En este contexto, el rol que asume el directivo escolar es de vital importancia para el desarrollo de un liderazgo centrado en el aprendizaje, más aún si es el segundo factor interno que impacta positivamente en el aprender del estudiante. De este modo, el quehacer directivo pudiese estar centrado en función del núcleo pedagógico tomando como elementos fundamentales al estudiante, el profesor y objetivos de aprendizaje con el propósito de mejorar las oportunidades de aprender que tiene cada niño y niña en su trayectoria escolar.

En ese mismo contexto, a la hora de gestionar el cambio, algunos autores destacan que los factores más definidos o visibles son aquellos frecuentemente considerados, mientras que aquellos menos explícitos, relacionados a las creencias, son continuamente descuidados (Fullan, 2006; Díez, 2006; Marambio y Valdés, 2015; Schein, 2010). Si bien es cierto, el cambio no es impuesto, ni determinante por sí solo, pero que si se presenta de manera sostenida a través del tiempo puede ser fundamental en el cambio de creencias por la propia práctica, hacia una sólida implementación de la teoría de la acción, asociada a una evaluación, reflexión y monitoreo constante en el tiempo. Todo esto basado en la comprensión del mejoramiento escolar como una serie de acciones fundadas en la evidencia (Elmore, 2010).

Este proceso, de aprender constantemente y gestionar cambios depende en gran medida, de entender y transformar una cultura que implica, entre otras cosas, creencias preexistentes enraizadas en el quehacer institucional. Si bien hablar de cambio, en las escuelas puede ser algo que no llama la atención, pues siempre se están haciendo ajustes y transformaciones, la teoría de la acción tiene que ver con algo más profundo en la práctica diaria, en su efecto en el aprendizaje

y el análisis de la misma. Esto porque las creencias y prácticas enraizadas representan un estado de equilibrio, una narrativa que se entiende y que no se puede transformar sin un cuestionamiento más profundo que permita explicitar dichas creencias y sus implicancias sobre la práctica (Aziz, 2018).

En efecto es fundamental profundizar en las creencias del profesorado frente a lo que dicen y hacen en la sala de clases. Por ésta razón que es relevante que la escuela se transforme en un espacio reflexivo democrático, con el propósito de la reestructuración de las creencias que tienen los profesores de sus prácticas pedagógicas y lo gravitante que son para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas. De ésta manera, los centros educativos el cuestionamiento del quehacer docente y tomar decisiones colaborativamente con los demás profesionales hace que una institución logre la mejora continua y sostenida en el tiempo tomando como base la reflexión y la acción como elementos cruciales.

En consecuencia las comunidades escolares pueden aprender desde sus propias prácticas, transformando sus creencias, conjuntamente con la con el quehacer pedagógico, el conocimiento teórico empírico que nos deja la bibliografía y los autores respecto a cómo se construyen procesos pedagógicos de cambio. Por lo mismo varios autores plantean que, a la hora de gestionar el cambio, los factores más definidos o visibles son aquellos frecuentemente considerados, mientras que aquellos menos explícitos, relacionados a las creencias, son continuamente descuidados (Fullan, 2006; Díez, 2006; Schein, 2010; Marambio y Valdés, 2015).

La mejora educativa requiere de una trayectoria diversa y dinámica a través del tiempo pasando por ciclos de transformación y reflexión. Cada comunidad educativa tiene su propio contexto y construye sus propios sellos, experiencias y transformaciones de manera conjunta con los equipos de liderazgo, profesores, asistentes de la educación, alumnos y apoderados. Viendo que en éste proceso confluyen varios actores, es posible que se evidencie resistencia por parte de alguno de los actores, antes y durante el proceso de cambio. Al respecto, diversas investigaciones afirman que las creencias que tiene el profesorado son utilizadas en el desarrollo de su trabajo en el aula y emergen en tareas como diseño de clases, en las estrategias y actividades de enseñanza, la forma de comprender y evaluar el aprendizaje (Durán, 2001; Fang, 1996; Pajares, 1992). Por ésta razón, se requieren compromisos, voluntades, conocimientos actualizados y una visión compartida respecto a las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el establecimiento. En consecuencia mantener un liderazgo centrado en el aprendizaje, promueve la movilidad del

cambio a la acción de mejora y por consiguiente transformación de creencias cuando la práctica es constante y puede mostrar una cultura escolar con altas expectativas donde se potencian todas las capacidades de los estudiantes y el mejoramiento de las comunidades escolares al servicio del estudiante.

Al respecto, se reafirma la importancia que tienen las estrategias de liderazgo pedagógico en la escuela a la luz de los resultados y del quehacer pedagógico para mejorar prácticas en relación a la lectura y la escritura. En este aspecto, se focaliza conceptualmente el aprendizaje de la lectura y escritura desde una perspectiva más sociocultural del aprendizaje y de las habilidades a desarrollar en éste proceso.

2.4. Aprendizaje de la lectura y escritura desde la perspectiva sociocultural.

Los primeros años son fundamentales para una buena competencia lectora, ya que es en ésta etapa donde se deben consolidar las principales habilidades para un desarrollo de un lector experto. Cada vez que un estudiante se ve enfrentado a un texto debe poner a prueba muchas habilidades y conocimientos para su comprensión. Así, el lector pone en juego sus conocimientos del mundo y del texto para comprender el significado, situándonos en una concepción interactiva del proceso de lectura (Colomer y Camps 1996; Solé, 2006; Catalá et al, 2008). Cada uno de estos procesos influyen de manera significativa cuando se generan las condiciones para un buen desarrollo en la lectura y escritura en los primero años escolares.

En este sentido, actualmente los docentes disponemos de una teoría del aprendizaje como es el constructivismo, apoyada en los trabajos de Piaget y Vygotski, dos epistemólogos que sientan las bases de un aprendizaje activo y autorregulado, que puede alumbrarnos esa relación lectura-inclusión. Piaget (2001). Es así, que el aprendizaje activo implica que la mente del estudiante está altamente comprometida y con ello las actividades pedagógicas que incitan a los estudiantes a comprometerse con su aprendizaje y a reflexionar sobre lo que hacen (Brauer, 2013). Los estudiantes que aprenden activamente son dinámicos en su aprendizaje, reflexionando y monitoreando, tanto el proceso como los resultados (Barkley, 2010). Este esfuerzo debe reflejarse en las prácticas pedagógicas y en cómo los estudiantes son capaces de autorregular su aprendizaje para llegar a ser un aprendiz experto. Dicho de otra manera, entender el sentido de lo que están aprendiendo y para qué se está aprendiendo.

Atendiendo a las consideraciones anteriores, se espera que los estudiantes sean capaces de autorregular su accionar, aplicar lo aprendido a situaciones cotidianas y autoevaluar el proceso con una mirada crítica y trabajar con otros colaborativamente. Dicho de otra manera, el estudiante necesita conectar lo aprendido con lo ya visto, para ir descubriendo cómo todos los conocimientos pueden dar significados relevantes, hasta llegar a un aprendizaje profundo.

Si bien la visión anterior tiene una mirada cognitiva, adquiere relevancia ya que está a la base del enfoque sociocultural el cual se quiere enfocar para aportar en la discusión, sobre los diferentes enfoques que existen sobre la lectura y la escritura.

La visión de varios autores es que la lectura es una herramienta cultural que se construye de forma social configura procesos intelectuales superiores (Vygotsky, 1979). Concebir la lectura desde el enfoque sociocultural significa comprender las prácticas desde las que el texto ha sido creado, así como la comprensión de los valores e intereses de los grupos en los que esas prácticas se desarrollan (Rinaudo, 2006). Es decir, la lectura va más allá de leer un texto con un propósito pedagógico tiene relación con el objetivo y con la dinámica en el cual fue creado, el pensamiento del autor y la interacción que se produce con el autor. La comprensión lectora se logra cuando existe una lectura crítica y valórica entre el texto, contexto y las creencias previas del lector, para que el texto sea significativo.

De acuerdo a lo anterior, lo que sucede en la sala de clases es la caja negra de las prácticas pedagógicas, así como lo evidencian otros estudios (Galdames et al., 2011) muestran que los profesores que obtuvieron el rango "destacado" en la evaluación docente tienden a hacer actividades de mayor complejidad cognitiva para la enseñanza de la lectura, en comparación con los de rango "básico", e incluso, serían únicamente estos profesores los que piden a los estudiantes entregar juicios y valoraciones sobre las lecturas, anticipar la lectura con ilustraciones o utilizando el título. Esto explicaría desde el profesorado la diferencia de prácticas en cuanto al desarrollo de la lectura y escritura que tributa al desarrollo de una comprensión lectora y como ésta se relaciona directamente con los resultados que obtienen los estudiantes.

Por otro lado, Cassany (2009) plantea que hoy los estudiantes enfrentan retos relacionados con las lecturas muy diferentes a los que enfrentaron sus padres o sus abuelos hace algunos años atrás. Por ejemplo, hoy niños y jóvenes participan en chats, escriben correos electrónicos, se comunican por distintas redes sociales, navegan por internet para buscar información o realizar compras por este medio. Los estudiantes, entonces, deben saber buscar información y seleccionar

fuentes adecuadas, necesitan leer comprensiva y críticamente, manejar géneros discursivos actuales y producir textos que expresen su propio pensamiento. Esto quiere decir que el docente debe facilitar que el proceso se lleve a cabo, por medio de estrategias que potencien el rol activo del estudiante en todas las instancias de su formación y aprendizaje activo en la escuela. Llegar a fomentar la lectura en las escuelas implica ir más allá de la decodificación de textos, leer y escribir requiere prácticas socioculturales entre el texto, el lector y el contexto del estudiante.

Lo anterior, tiene implicancias relevantes en el proceso de aprendizajes de los estudiantes puesto que posibilita un desempeño efectivo durante su escolaridad, de ahí que se focalice el trabajo en el aprendizaje de la lectura.

El aprendizaje de la lectura ha sido siempre uno de los aspectos claves en la discusión pedagógica, puesto que es uno de los pilares básicos en la formación de los niños y niñas, por ello no hay prácticamente dominios, entre los conocimientos fundamentales, para los cuales podamos identificar un inicio propiamente escolar, dado que hay evidencias de que los orígenes del conocimiento inician antes de la etapa escolar (Ferreiro, 2016). La razón fundamental está orientada al vínculo que existe entre lo que el niño trae de su hogar y lo que pueda lograr en la escuela, es decir para que el aprendizaje de la lectura y la escritura se logre de buena manera, la familia no debe dejar este proceso sólo a la escuela, ya que se deberán hacer más esfuerzos con esos estudiantes que no tienen tanto apoyo en la escuela o que pertenecen a niveles socioeconómicos donde el capital cultural es bajo al igual que el compromiso con el aprendizaje de sus hijos e hijas.

La enseñanza de la lectura es una práctica cotidiana en diferentes asignaturas, aunque su consolidación alcanza mayores connotaciones en la asignatura de lenguaje, principalmente porque su finalidad es más amplia y compleja. Se lee para aprender a interpretar el mundo de ésta área del saber, por el gusto de la lectura y también para evaluar la comprensión lectora de textos literarios y no literarios. Al respecto (Mateos, 2010; Solé y Minguela, 2013; Sánchez, García-Pérez y Rosales, 2010) dejan de manifiesto que las prácticas lectoras más usadas en libros de textos y en las prácticas docentes son las que generan un nivel de comprensión superficial, al no ser actividades frecuentes que promuevan el análisis críticos, el contraste de ideas o la solución de problemas, quedan en el desarrollo de habilidades básicas.

Es imperante que las actividades y los desafíos a los cuales se enfrenta el estudiante en la escuela sean desafiantes para poder lograr un aprendizaje significativo, así por ejemplo para que

los niños vivan el lenguaje escrito en situaciones auténticas, es indispensable enmarcarlo en una dinámica de proyectos de curso (Condemarín, Galdames & Medina, 2004). En este sentido, las prácticas cotidianas, como cuidar una planta, observar un terrario, escribir mensajes para la familia, hablar sobre sus mascotas, son instancias que plantean a los niños desafíos reales, tanto referidos al lenguaje oral, como respecto a la lectura y a la producción de textos, y lleva a los niños a conectarse con la vida social y cultural de su entorno. La lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad (leer un contrato, leer una boleta, leer un precio, leer la hora de un pasaje, etcétera), dado que vivimos en un mundo textualizado cada vez más complejo (UNESCO, 2016:12). Dicho de otra manera la escuela debe propiciar instancias en las cuales los estudiantes pongan en juego sus experiencias previas y otras contextualizadas por el docente para un aprendizaje más situado.

La escritura es otro componente fundamental dentro de la comprensión lectora y todo lo que ello implica para la formación inicial de los niños y niñas. Dentro de los factores que influyen en la enseñanza de la escritura son las concepciones que tienen los docentes sobre su aprendizaje. Por esta razón, en la acción pedagógica los docentes recurren constantemente a la enseñanza de los elementos mínimos, sean consonantes, categorías gramaticales o definiciones como principios para promover ejercicios de escritura (De la cruz 2002, 2011). Dichas tareas sólo promueven en los estudiantes la repetición y la mecánica de la grafía, repetir transcribir repitiendo trazos elementos de la enseñanza tradicional sin ninguna contextualización previa.

Por otro lado, Cassany (2006) plantea que se distinguen tres planos de comprensión de las líneas de un texto: el de las líneas, el de las entrelíneas y el de detrás de las líneas. En el primero, el lector busca el significado literal del texto; en el segundo, trata de deducir lo que no está explícito a través del pensamiento inferencial; y en el tercero, el lector se empeña en descubrir la intención y el punto de vista del autor. Del mismo modo, es necesario entender que estos tres planos en la comprensión son básicos para entender lo que pasa con los estudiantes cuando aún no han desarrollado las habilidades de orden superior y muchas veces quedan en el significado literal de la lectura lo cual imposibilita que mientras avanza en su escolaridad se vaya transformando en una barrera para el aprendizaje y el desarrollo de una buena comprensión lectora.

En este sentido, el desarrollo de la comprensión, es un proceso mucho más completo para los cuales autores como Pearson y Hiebert (2013). Al respecto ellos manifiestan que la lectura

es un proceso que integra un conjunto de habilidades para que un currículo de la lectura que integre las habilidades lingüísticas, cognitivas y metacognitivas del estudiante con sus conocimientos supone un avance con respecto al enfoque “encapsulado” que tradicionalmente se ha venido sosteniendo de la alfabetización en la Educación Primaria. La situación, anterior sin duda es una tarea pendiente, en la cual se deben considerar muchos factores para poder lograr que leer sea una práctica liberadora que motiva y que pone en juego todas las competencias y habilidades de los estudiantes.

Respecto a la comprensión lectora, como plantea Solé (2001), el lector, al ser un sujeto activo, deberá adoptar un pensamiento estratégico, dirigiendo y autorregulando su propio proceso, por lo cual los esfuerzos de los profesores deberán ir encaminados a proporcionar estrategias que permitan abordar diferentes textos, con distintas intenciones. Al respecto Valdebenito (2013) plantean que las investigaciones indican que el aprendizaje entre iguales ofrece un marco idóneo para la lectura en voz alta, con sentido auténtico al ser el medio para interactuar con el compañero, la escucha activa y la retroalimentación ajustada. Dicho de otra manera la importancia que tiene la interacción entre iguales, hace que aprender con otros sea una estrategia muy utilizada para mejorar los resultados en la comprensión lectora.

Sin duda se debe pensar que los estudiantes se preparan para enfrentar en el futuro y situaciones comunicativas de vida diaria en las cuales se deben desenvolver efectivamente. La obra de Parodi es imprescindible para profesionales de la lectura y de la escritura que, como señalan Arnoux y Hocevar (2014: 2): “formamos egresados que deberán ser lectores críticos y ejercer su derecho a la palabra no solo en relación con su disciplina sino también con los diferentes espacios sociales en los que se desenvuelva su vida profesional”. Visto de este modo la escuela es concebida como un agente socializador en los diferentes ámbitos tanto académicos como personales y sociales, para un desarrollo integral cuando se enfrentan a estudios superiores.

Capítulo III Metodología.

3.1.- Diseño del estudio

El diseño corresponde a un estudio de caso de carácter descriptivo, utiliza una metodología mixta cuantitativa y cualitativa para el análisis de datos.

Respecto a la recogida de la información cuantitativa, se utilizó un cuestionario que analiza las prácticas docentes y directivas en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje y desarrollo profesional docente, desde las creencias conductistas y constructivistas.

Por otro lado, para la recogida de datos de información cualitativa se llevó a cabo por medio de la técnica grupos de discusión, en jornadas de trabajos y entrevistas no estructuradas para poder profundizar la información cuantitativa con los hallazgos cualitativos del estudio de caso.

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Para éste estudio se utilizaron las técnicas de encuesta y grupos de discusión:

En relación a la encuesta se utilizó un cuestionario sobre creencias pedagógicas validado por el contexto de Magister en Gestión escolar, (Chaucono, 2015). Este instrumento presenta 3 dimensiones de análisis: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Con respecto, a la enseñanza ésta incluye elementos que definen, currículum, contexto, estrategias, actividades de enseñanza, además de las características de los estudiantes. Respecto al aprendizaje se considera definición, trabajo colaborativo, interacción entre pares, contenido, organización del aula, rol del profesor y del estudiante. Finalmente, se incorporan elementos que definen evaluación desde su función, estrategias, momentos, agentes y referencia para su uso. El instrumento también considera cuatro opciones en su estructura general, en cada una de ellas su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación, como son *“Muy en Acuerdo”*, *“De Acuerdo”*, *“En Desacuerdo”* y *“Muy en Desacuerdo”*. Este instrumento consta de un total de 56 reactivos relacionados con las creencias del profesorado frente a tres categorías enseñanza, aprendizaje y evaluación, de las cuales 22 preguntas pertenecen a la categoría enseñanza, 20 pertenecen a la categoría aprendizaje y 14 preguntas para la categoría evaluación. Este instrumento se estructura en pares de ítems que se presentan en el cuestionario aleatoriamente asociados a enfoques pedagógicos tradicionales y

constructivistas sobre creencias pedagógicas que corresponden a las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En relación a la técnica de grupos de discusión, se utilizaron las preguntas del cuestionario con el propósito de profundizar en las comprensiones que presentaba el profesorado sobre las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y construir a partir de allí un análisis más profundo sobre los hallazgos encontrados en este estudio de caso.

3.3 Participantes

Los sujetos que participan en este estudio corresponden a 6 profesionales que se desempeñan en el establecimiento los cuales fueron seleccionados de manera no probabilística. Los cuales corresponden a dos educadoras de párvulos, dos profesores de primer ciclo con mención en lenguaje y dos integrantes del equipo de liderazgo. En relación al género 5 mujeres y un hombre, cuyos años de servicio fluctúan entre 6 a 40 años de servicio.

Para el diseño de la investigación se utilizó una muestra representativa de sujetos los cuales son individualizados según variable, categoría y cantidad respectivamente. A continuación, se presenta a los docentes que participaron en esta investigación. (Tabla 2).

Tabla 2

Participantes de la Investigación

Variable	Categoría	Cantidad
Género	Hombre	1
	Mujer	5
Edad	1. 23 a 30 años	1
	2. 31 a 50 años	1
	3. 50 A 59 años	4
Años de servicio	1. De 1 a 5 años	0
	2. De 6 a 10 años	1
	3. De 11 a 22 años	3
	4. De 30 a 40 años	2
Cargo	1. Educadoras/o Diferencial.	2

	2. Profesor (a) de Asignatura	2
	3.- Directivos	2

Fuente: PEI Establecimiento 2019.

En la tabla anterior, se muestra la población como foco de investigación, son docentes, directivos y educadoras de párvulos de la escuela pública Romilio Adriaola. La muestra se realizó con un total de 6 personas. De ellas, el 83% son mujeres y el 17% son hombres, las edades fluctúan entre los 30 a 58 años en promedio. Respecto a los años de servicio fluctúan ente los 10 a 30 años. En cuanto a los cargos 4 docentes, 1 docente a cargo UTP y 1 Directora respectivamente para el desarrollo del cuestionario. Capitulo IV Discusión de resultados.

4.1. Discusión de resultados

En este apartado se presentan los resultados en función de los objetivos del estudio para su mayor claridad y comprensión. En primer lugar, se muestran los resultados cuantitativos extraídos del cuestionario y de manera paralela se profundizan con el análisis cualitativo previo análisis de contenido desarrollados en los grupos de discusión.

4.1.1 Resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas en el centro escolar.

4.1.2 En relación a la prueba estandarizada SIMCE

A continuación, la figura 6, da cuenta de los resultados obtenidos por los estudiantes a nivel promedio en la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación en lectura 4° Básico 2014-2018.

Figura 6. Resultados SIMCE Lenguaje y Comunicación.

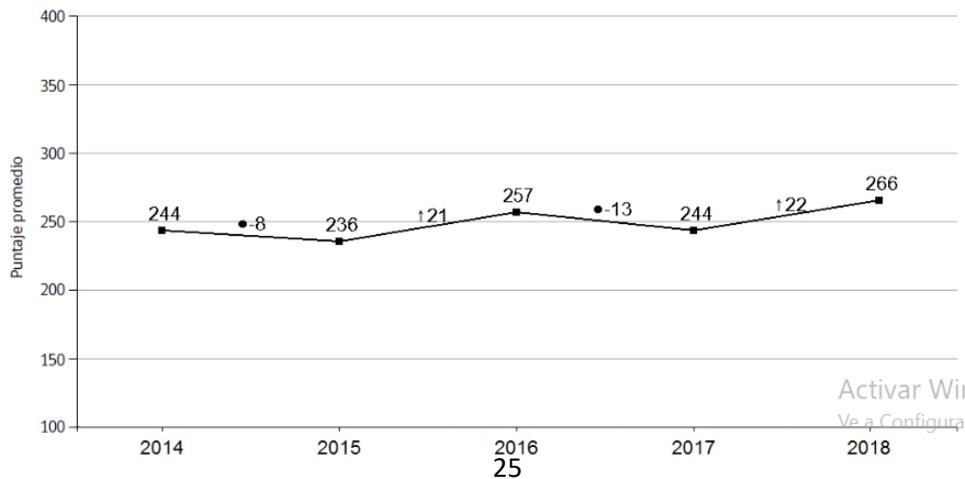


Figura 6. Resultados SIMCE Lenguaje y Comunicación.
 Datos: Agencia de Calidad Ministerio de Educación de Chile (2018).

La figura 6 presenta la puntuación obtenida en la prueba SIMCE en la asignatura de Lenguaje de 4° básico, la cual evidencia una fluctuación de resultados a lo largo de estos últimos cinco años presentándose un alza en el año 2018. De esta manera, se observa que las prácticas de liderazgo enfocada en el desarrollo del aprendizaje del estudiante no han impactado de manera significativa. Al respecto, Bolívar (2019) afirma que vincular las prácticas de liderazgo enfocadas en la mejora de los resultados de aprendizajes provoca beneficios importantes al aprendizaje de los niños y niñas. En otras palabras, es necesario analizar y reflexionar sobre las prácticas que se están llevando a cabo en el establecimiento educacional, y cuáles de ellas han sido exitosas para la mejora continua de los aprendizajes.

En la figura 7, se observa la distribución según estándares de aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y comunicación de 4° básico durante los últimos 5 años.

En la figura 7, se observa la distribución según estándares de aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y comunicación de 4° básico durante los últimos 5 años.

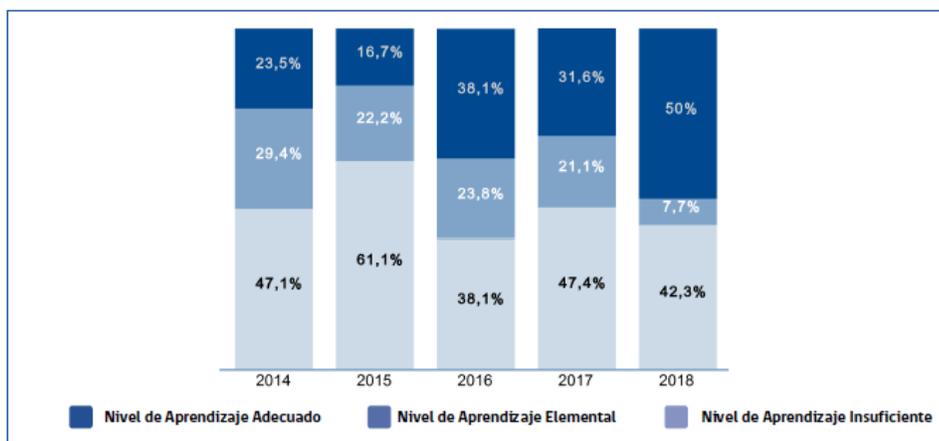


Figura 7. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Simce Lenguaje y Comunicación: Lectura 4° básico 2014-2018.

Fuente: Agencia de calidad Ministerio de Educación de Chile (2018).

La figura 7, da cuenta como los niveles de aprendizaje presentan una variación considerable y fluctuante entre nivel de aprendizaje adecuado, elemental e insuficiente, mostrando que en ningún año el nivel adecuado supera el 50% de los estudiantes. Los porcentajes

expuestos anteriormente se relacionan con las creencias que tienen los profesores del conocimiento pedagógico. Así como lo plantea Rincón (2018) manifestando que el aprendizaje profundo es tanto el proceso como el resultado de dar sentido a las cuestiones que nos interesan, se develan pocas o escasas prácticas que nazcan de las necesidades de los estudiantes y asimismo motivadoras o innovadoras. En este caso, es necesario mencionar que cada una de las decisiones que se tomen en la sala de clases impactará positiva o negativamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

A continuación se muestra en la figura 8, los resultados que han obtenido los estudiantes a nivel promedio en la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación en lectura 6° Básico 2014-2018.

Figura 8: Puntajes promedio Simce lenguaje y Comunicación: Lectura 6° básico 2013-2018.-

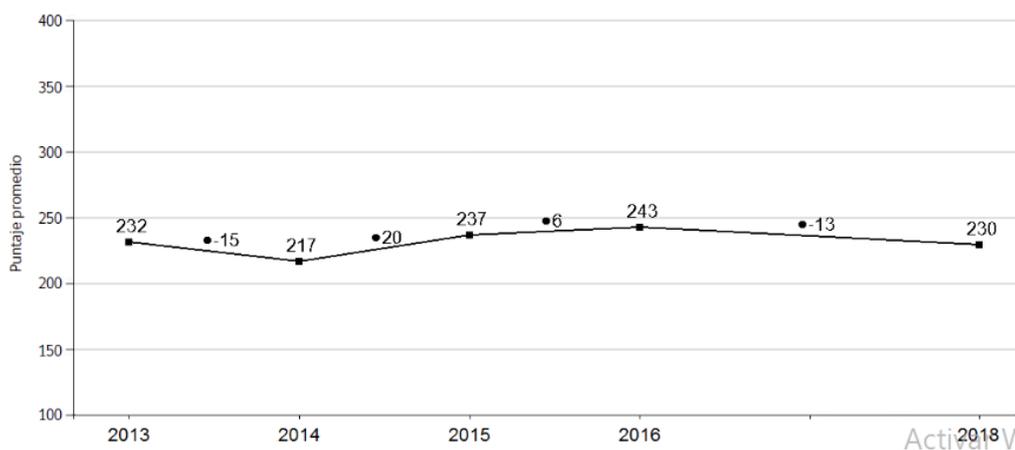


Figura 8: Puntajes promedio Simce lenguaje y Comunicación: Lectura 6° básico 2013-2018.-

Fuente: Agencia de Calidad Ministerio de Educación de Chile (2018).

La figura 8, presenta la puntuación obtenida en la prueba SIMCE obtenida en la asignatura de Lenguaje de 6° básico, la cual constata una fluctuación hacia el alza de resultados hasta el 2016, los años siguientes los resultados se mantienen a la baja terminando el año 2018 con 230 puntos. Al mismo tiempo, se evidencia un baja considerable de 4° básico a 6° año básico lo que demuestra que las prácticas pedagógicas no son continuas o colaborativas respecto del conocimiento pedagógico. De manera particular, esta situación es testificada en las creencias que tienen los profesores, lo cual documenta una mixtura entre el enfoque tradicional y

contemporáneo del aprendizaje. En este sentido, Mellado y Chaucono, (2015) explican que las creencias responden a una lógica y perspectiva que suele mimetizarse a un referente epistemológico que se expresa en concepciones o saberes híbridos que confluyen en el pensamiento del profesorado. En otras palabras, las creencias de los profesores se manifiestan concretamente en sus prácticas de enseñanza, actuando como filtro del conocimiento profesional.

A continuación la figura 9 muestra la distribución de los estudiantes respecto a los niveles de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación de 6° año básico acumulados entre los años 2014-2018.

Figura 9.

Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Simce Lenguaje y Comunicación: Lectura 6° básico 2014-2018.

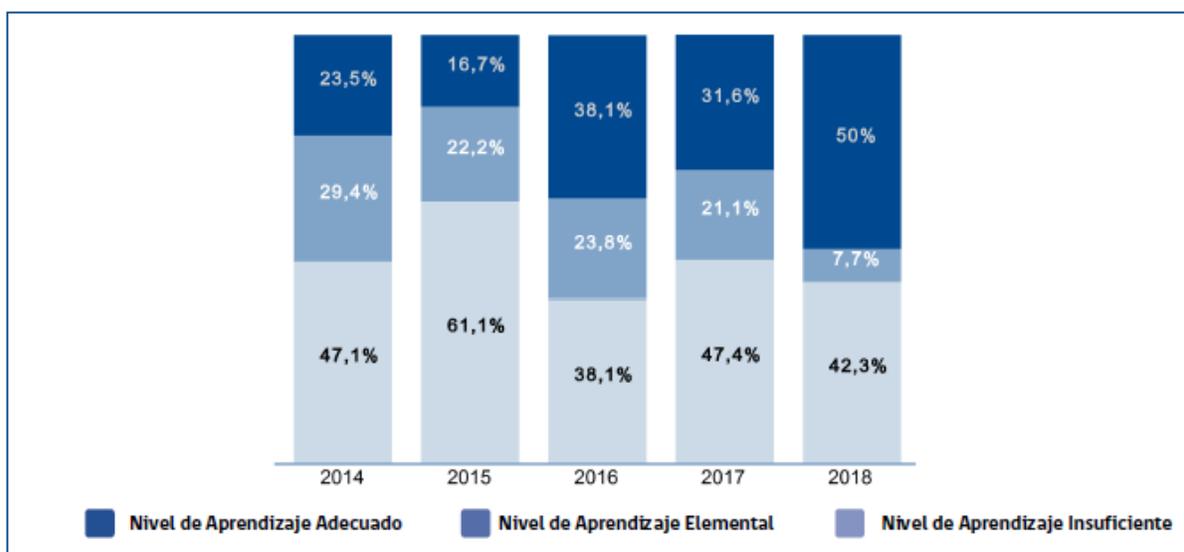


Figura 9. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Simce Lenguaje y Comunicación: Lectura 6° básico 2014-2018.

Fuente: Agencia de Calidad Ministerio de Educación de Chile (2018).

La figura 9, da cuenta como los niveles de estándares de aprendizaje presentan una variación considerable y fluctuante entre nivel de aprendizaje adecuado, elemental e insuficiente, mostrando que en ningún año el nivel adecuado supera el 28 % de los estudiantes .Los porcentajes expuestos anteriormente se relacionan con las creencias que tienen los profesores del conocimiento pedagógico y específicamente en evaluación. En este mismo sentido, Rincón

(2018) sostiene que el aprendizaje profundo es tanto el proceso como el resultado de dar sentido a las cuestiones que nos interesan, se develan pocas o escasas prácticas que nazcan de las necesidades de los estudiantes. En este sentido, es necesario desarrollar prácticas colaborativas entre docentes y directivos con foco en el aprendizaje de los estudiantes, que tributen específicamente a dar soluciones a las necesidades y problemáticas que surgen en el contexto educativo particular de cada establecimiento.

La figura 10, que se presenta a continuación hace referencia a la Comparación de creencias del profesorado respecto de la enseñanza desde el enfoque Conductista y Constructivista, que fueron extraídas del cuestionario aplicado.

Figura 10. Comparación de creencias del profesorado respecto de la enseñanza desde el enfoque Conductista y Constructivista.

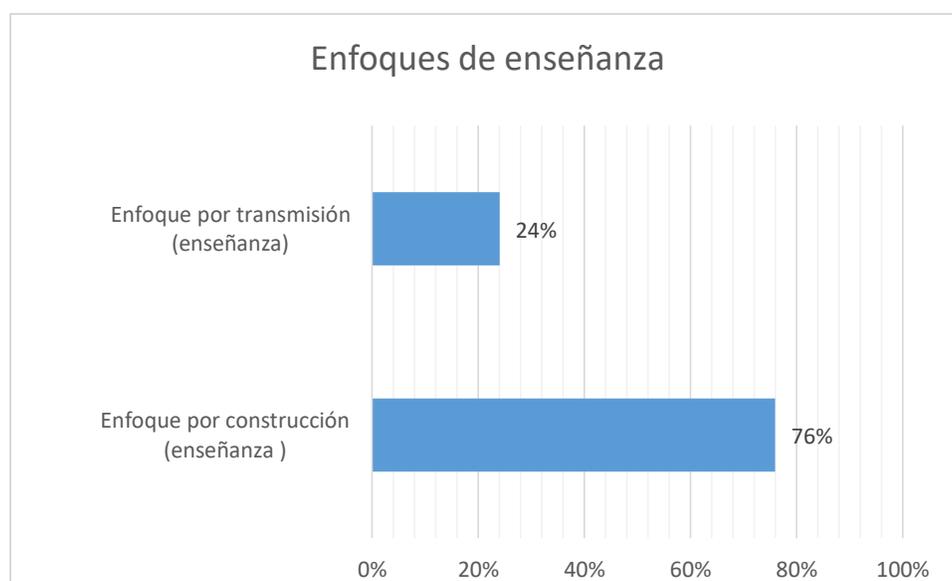


Figura 10. Comparación de creencias del profesorado respecto de la enseñanza desde el enfoque Conductista y Constructivista.

Fuente: Elaboración propia del autor (2019).

En relación con el análisis e interpretación de los datos de la figura 10, el profesorado manifiesta creencias que se asocian más aún enfoque centrado en el estudiante, desde las preguntas propuestas en el cuestionario. Esto quiere decir que hay una tendencia de un 76% del profesorado hacia el enfoque constructivista desde la mirada de la enseñanza y un 24% de las tendencias está asociado a la enseñanza desde una mirada más conductista respecto de las

preguntas planteadas. Al respecto, Bolívar & Cabellero (2008) plantean que la excelencia en la enseñanza no abarca exclusivamente la actuación individual en el aula, sino que también engloba el aporte del profesorado en el diseño, desarrollo, innovación y evaluación del currículo en su conjunto esto se explica al momento que el profesorado es capaz de diseñar escenarios de enseñanza no tradicionales a los cuales los estudiantes no están acostumbrados, es decir no sólo trabajar en base a la memorización o actividades tradicionales, sino más bien situación donde los niños puedan analizar , criticar y autorregular su propio aprendizaje comprometiéndose a metas comunes de la enseñanza. Lo que se expresa cuando se les pregunta:

Enseñanza:

Pregunta. ¿Las actividades de enseñanza deben ser iguales para todos?.

Resp 1: “Jamás, siempre hay que considerar variedad de actividades para poder llegar a cada uno de todos los niños y niñas con los cuales trabajamos”

Resp 2: “Los niños y niñas aprenden de maneras muy diferentes, por lo tanto hay estudiantes que requieren otros tipos de actividades para poder demostrar lo que saben y lo que aprenden”

Frente a ésta pregunta los docentes responden que están muy en desacuerdo, algo que evidencia que los profesores mantienen la idea de que así como los estudiantes son diferentes, las actividades de enseñanza deben ser variadas para abordar de mejor manera sus estilos de aprendizaje y sus formas de aprender. Los docentes manifiestan que en sus clases las actividades de enseñanza son variadas y que trabajan colaborativamente con profesionales del PIE . También se develan este tipo de prácticas en sus materiales pedagógicos, planificaciones y en la variedad en sus actividades, lo cual pudo ser observado al compartir experiencias en cada uno de los cursos

El figura 11, hace referencia a la comparación de creencias del profesorado respecto del conocimiento pedagógico sobre el aprendizaje desde la mirada conductista y constructivista.

Figura 11. Comparación creencias del profesorado respecto del aprendizaje desde el enfoque Conductista y Constructivista.

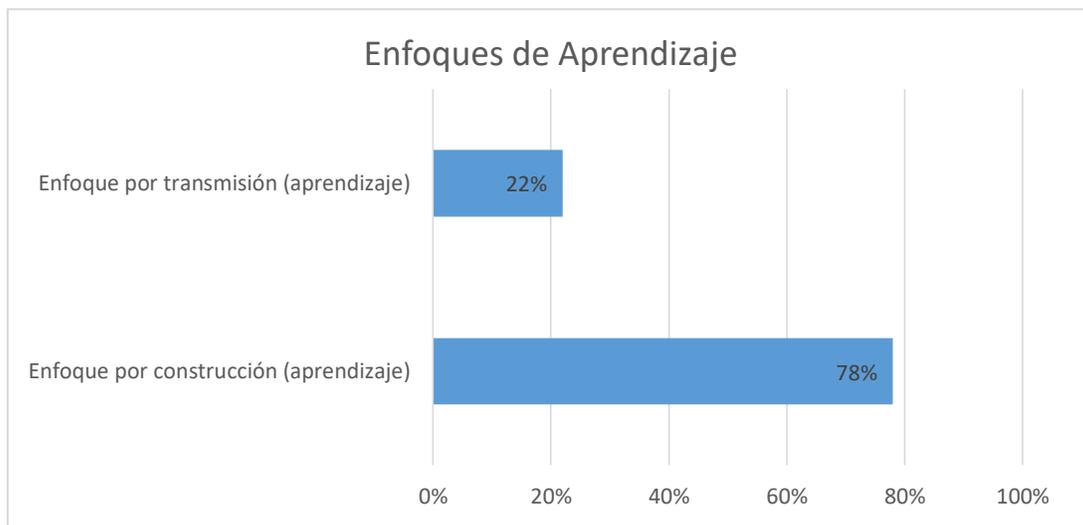


Figura 11. Comparación creencias del profesorado respecto del aprendizaje desde el enfoque Conductista y Constructivista.

Fuente: Elaboración propia del autor (2019).

En relación con el análisis e interpretación de la figura 11 , el profesorado manifiesta creencias que se asocian más a un enfoque centrado en el aprendizaje , más que en la evaluación con la mirada conductista. De ésta manera se muestra una tendencia significativa 78% hacia creencias más constructivistas del aprendizaje, mientras que sólo un 22% sólo se centra en el aprendizaje con una mirada más Conductista. El aprendizaje es la develación de y demostración de los conocimientos y habilidades que logran los estudiantes al poner en juego lo que aprendieron. Basado en la sencilla pero potente idea de Howard Gardner (2000:137) de que «cuando una persona comprende algo un concepto, una técnica, una teoría o un ámbito de conocimiento lo puede aplicar de forma apropiada en una nueva situación, es posible construir actividades de enseñanza-evaluación, a las cuales ya nos hemos referido anteriormente».

Aprendizaje:

Pregunta: ¿La memorización favorece el aprendizaje?

Resp 1: “Para nada eso ya hace mucho tiempo lo entendí, el niño o niña necesita aplicar lo que aprende demostrar que es capaz de ponerlo en práctica, con situaciones debidamente intencionadas”.

Resp 2: “La memorización de conceptos, contenidos y procesos no es señal de aprendizaje y está comprobado que memorizar no garantiza aprendizaje significativo”

Respecto a la pregunta si la memorización favorece el aprendizaje, otros docentes expresaron que la memorización no era signo de aprendizaje y que es indispensable que los estudiantes sean capaces de aplicar lo que aprenden, argumentar y analizar el logro de aprendizajes en las clases desarrolladas. Al desarrollar las sesiones de trabajo y análisis de clases, se evidencia que los docentes son capaces de diseñar actividades de tal, manera que los estudiantes apliquen todas sus habilidades desde las más básicas a las superiores. Manifiestan que la memoria aporta a los aprendizajes pero sin duda que es muy poco efectivo usar la memorización como base para el aprendizaje de los estudiantes.

El figura 12, hace referencia a la Comparación de creencias del profesorado respecto de la evaluación desde el enfoque Conductista y Constructivista arrojadas en la aplicación del cuestionario.

Figura 12. Comparación de creencias del profesorado respecto de la evaluación desde el enfoque Conductista y Constructivista.

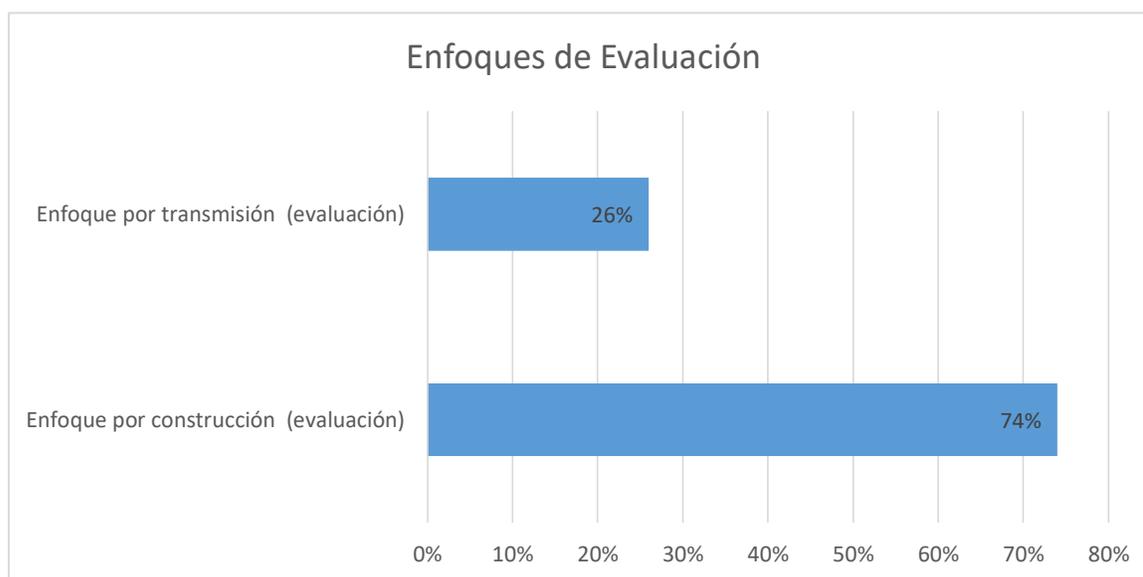


Figura 12. Comparación de creencias del profesorado respecto de la evaluación desde el enfoque Conductista y Constructivista.

Fuente: Elaboración propia del autor (2019).

En relación con el análisis e interpretación de la figura 12, el profesorado manifiesta creencias que se asocian más a un enfoque centrado en el aprendizaje, más que en la evaluación con la mirada conductista. La tendencia significativa 74% hacia creencias más constructivistas de la evaluación, mientras que sólo un 26% sólo se centra en el la evaluación con una mirada

más conductista. “El problema didáctico que se nos plantea a los profesores es el de cómo conseguir que esta expectativa se cumpla, es decir que la evaluación promueva que se aprenda más y mejor y, además, encontrar placer en ello” (Sanmartí 2005:419). Así como lo plantea el autor la evaluación debe priorizar la calidad del aprendizaje y que los estudiantes lo vean como un apoyo real a su trayectoria y aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Cuando el proceso de evaluación se lleva a cabo con el estudiante existen variables, las cuales son fundamentales para que esto se logre, por ejemplo levantamiento de criterios de evaluación junto a los estudiantes, retroalimentación oportuna durante todo el proceso de enseñanza, es decir abarcar las dimensiones conceptuales, procedimentales y conceptuales, en términos más simples la evaluación es una estrategia de enseñanza, esto significa que siempre están unidas.

Evaluación:

Pregunta: ¿La evaluación debe centrarse en valorar la forma en que los estudiantes aplican los conocimientos a diversos contextos?

Resp 1 : Sí, la evaluación debe ser la manera en la que el estudiante de cuenta de su aprendizaje, siendo capa de poder aplicarlo a diferentes situaciones y contextos de la enseñanza.

Resp 2: Para mi es importante que el estudiante aprenda para poder resolver problemas y situaciones de la vida cotidiana , así tiene sentido su aprendizaje.

Frente a las respuestas anteriores y en las sesiones de reflexión los docentes demostraron una gran inclinación respecto de ver la evaluación como una instancia que debe ser significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje y cómo ésta debe darse en todo momento. Los docentes también explicitaron la variedad de evaluaciones que llevaban a cabo con sus estudiantes. Además los docentes consideran que la evaluación debe ser muy variada y consensuada con los niños y niñas en las diferentes asignaturas.

El figura 13, hace referencia a la Comparación de creencias sobre conocimiento pedagógico desde un enfoque constructivista y conductista, desde la mirada del profesorado evidenciado en el cuestionario aplicado.

Figura 13. Comparación de creencias sobre conocimiento pedagógico desde un enfoque constructivista y conductista.

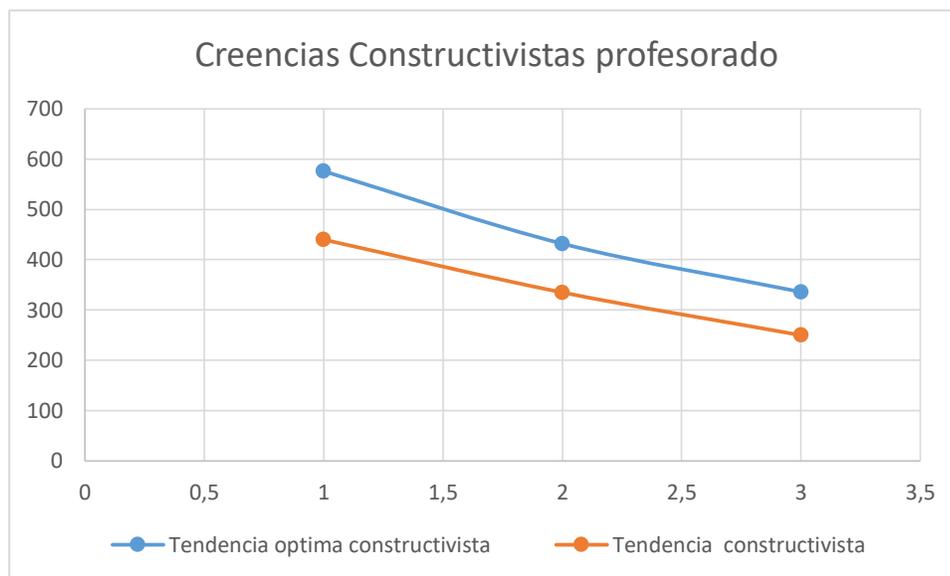


Figura 13. Comparación de creencias sobre conocimiento pedagógico desde un enfoque constructivista y conductista.

Fuente : Elaboración propia del autor 2019.

En relación con el análisis e interpretación de la figura 13, se puede observar que existe un conocimiento pedagógico enmarcado en una tendencia al constructivismo con un 76 % . De este modo se puede afirmar que el profesorado en su mayoría piensa por ejemplo. “El conocimiento está en los que aprenden” o que “Los estudiantes aprenden mediante diversas estrategias de enseñanza” o también “Los errores tienen una connotación positiva en el proceso de evaluación”, son algunas de las afirmaciones en las cuales se pueden ejemplificar las creencias del profesorado respecto del conocimiento pedagógico en enseñanza, aprendizaje y evaluación. Según Contreras (2010) las creencias son elementos fundamentales que estructuran el conocimiento profesional docente. En otras palabras, las creencias coexisten en el pensamiento y forman parte de la estructura cognitiva del personal docente, se despliegan en las acciones y decisiones que giran en torno al aula.

De manera particular, se analiza detalladamente las dimensiones para llegar a un análisis más profundo de cada una de las categorías en triangulación con el cuestionario de creencias sobre proceso pedagógico, el plan de desarrollo profesional y las prácticas para el fortalecimiento de competencias en lectura y escritura en los estudiantes encontrándose los siguientes hallazgos.

Con respecto a la enseñanza se presenta una tendencia a un 76% con creencias más contemporáneas respecto a un 24% de tendencia a la enseñanza vista desde un enfoque más tradicional. Esto en comparación con los grupos de discusión y frente a la evidencia expuesta muestra lo opuesto llegando a derribarse creencias que más bien están en el discurso más que en la propia práctica respecto a cómo están conceptualizando y evidenciando la enseñanza. Al cotejar esa información de dos variables tanto cuestionario, como grupos de discusión se llega a la tercera variable donde el profesorado reconoce y ejemplifica prácticas contemporáneas respecto a la comprensión lectora y otras asignaturas, pero no las lleva a cabo mencionado factores externos y administrativos que influyen en la implementación. Al respecto, se ha señalado que cuando los futuros profesores se integran a programas de formación pedagógica, traen consigo creencias enmarcadas en una visión simplista de la enseñanza y ligada a la transmisión de conocimientos (Wright, 2010). Sin embargo a la hora de llevar a cabo las prácticas poco tradicionales muestran una apertura y son capaces de entender que pueden implementarse y que impactan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, no obstante estas no se mantienen en el tiempo y pasan a ser sólo eventos o activismos durante el desarrollo escolar.

De acuerdo a la segunda categoría, el aprendizaje se presenta una tendencia de un 78% hacia un visión de aprendizaje más contemporánea, mientras que un 22% logra un visión más tradicional de lo que significa el aprendizaje. Tomando la tendencia más constructivista desde el pensamiento del profesorado, se logra visualizar que al momento de desarrollar los grupos de discusión, reflexión y análisis subyace aún una marcada tendencia a un enfoque tradicional de lo que significa aprendizaje, donde la transmisión de conocimiento es el discurso que predomina en las conversaciones pedagógicas. Lo anterior se debe a que estas representaciones se encuentran arraigadas e implícitas en la memoria de largo plazo de los docentes, y muchas veces son invisibles a su conciencia (Erkmen, 2014). Sin embargo, estas creencias pueden modificarse en el tiempo si en los establecimientos educacionales se entregan los espacios para la reflexión y el análisis de las prácticas desarrolladas en el aula con un enfoque más contemporáneo y donde se entreguen las garantías de confianza como oportunidades de aprendizaje en el desarrollo profesional.

Se entiende así la resistencia que se produjo al principio respecto de orientar más las actividades a los estudiantes y que ellos fueran aprendiendo, construyendo su aprendizaje en

donde el rol orientador y facilitador era del profesor es clave pero no es lo relevante. La modificación de las creencias pedagógicas es un proceso complejo. En este sentido, Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010) sostienen que los docentes, al intentar cambiar su sistema de creencias, sufren inseguridad y frustración. Sin embargo, al desarrollar las experiencias de aprendizaje se logró establecer en el profesorado que el aprendizaje va más allá de lo memorístico, tiene que ver con vivenciar, pensar, hacer y no reproducir lo que dice el docente. Se lograron establecer criterios unificados para llegar a un aprendizaje profundo respecto a las dinámicas de cada curso y que si se logra trabajar de manera colaborativa y democrática se pueden establecer lineamientos generales que apoyen la labor docente y que pongan como foco el aprendizaje de todos los niños y niñas.

Tomando como referencia la tercera categoría los hallazgos son muy relevantes las tendencias en el cuestionario son de un 74% hacia un enfoque más contemporáneo de la evaluación, la cual es vista como una construcción permanente que dialoga con el aprendizaje, aunque en el discurso esto se contrapone fuertemente con el desarrollo de prácticas en los procesos reflexivos develando creencias y prácticas tradicionales que inconscientemente se reproducen en las clases. Desde ésta perspectiva se observa que el profesorado es capaz de reconocer y descubrir sus quehacer pedagógico cuando tienen instancias que posibilitan la reflexión y el análisis permanente de como aprenden los estudiantes y como se aborda la enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Con una tendencia menor en cuanto a las creencias se observa que tan sólo un 26 % del profesorado manifiesta tendencias más tradicionales de la evaluación. De manera comparativa al llevar a cabo las sesiones de trabajo durante la implementación del plan de desarrollo profesional de la escuela, se muestra como los profesores al poner sobre la mesa instrumentos de evaluación y cotejarlos con sus creencias, hacen referencia a una contradicción en el discurso y en la práctica misma de los procesos evaluativos. Es así como en gran porcentaje los profesores reconocen implícitamente la evaluación como un sinónimo de calificación y certificación de los estudiantes siendo recurrente para ellos las notas y la cantidad de ellas como proceso evaluativo. También se logró evidenciar que no existe mucha participación de los estudiantes respecto al cómo y en qué criterios serán evaluados, más bien se reconoce la evaluación como algo más propio y de propiedad del profesor más que de los estudiantes. Al momento de analizar el decreto 67 de

evaluación la gran mayoría logra entender el poder y la importancia de la evaluación cuando se toma desde el propio estudiante hacia un aprendizaje colaborativo que ponga en evidencia todo el proceso de aprendizaje.

De esta manera, se podría afirmar que en el establecimiento existen creencias y conocimiento pedagógico que hacia una tendencia constructivista en las tres categorías, pero se observan aún prácticas que se acercan más a un enfoque centrado en lo conductista y más tradicional, si eso se compara con los resultados existe una relación directa en cuanto a las practicas pedagógicas que desarrollan los docentes. Está claro que es necesario fomentar instancias de reflexión crítica y análisis pedagógico respecto de prácticas desarrolladas en el aula y cómo los profesores critiquen creencias y evalúen estrategias de enseñanza de tal manera de cambiar la realidad existente. Las actividades de reflexión deben ser democráticas, colaborativas y con una horizontalidad que permita que cada integrante pueda expresar sus ideas y pensamientos en pro de la mejora escolar.

4.2.-Resultados del diseño del plan de mejora de la práctica de aprendizaje de la lectura, escritura y comunicación oral en función de los resultados y análisis de desempeño profesional.

La ley que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente es uno de los pilares de la Reforma Educacional que ha emprendido nuestro país con el fin de garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos y todas.

Su objetivo es dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones; comprendiendo la misión decisiva que cumple esta profesión en la sociedad, en la calidad de vida y en la realización personal y social de los chilenos.

Es necesario mencionar que el Plan de Desarrollo Profesional que se muestra a continuación surge de las necesidades profesionales levantadas en base a cuestionario, resultados obtenidos en las pruebas SIMCE y conversatorios, donde todos los profesionales participaron colaborativamente y pudieron aportar poniendo en relevancia los puntos que ellos consideraron influían notablemente en sus prácticas pedagógicas. También se consideraron los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas internas, reconociendo como eje central la que tribute

al desarrollo de competencias en lectura, escritura y comunicación oral como gran falencia en el establecimiento y en cada una de las asignaturas que se implementan según currículum nacional vigente.

Plan de Desarrollo Profesional Escuela Pública Romilio Adriazola

Estrategia: PRÁCTICAS DE LIDERAZGO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE.

- **Fundamentación de la estrategia:**

La estrategia desarrollada será por medio de la reflexión y el análisis de las prácticas docentes, se propone que los equipos de profesores de las escuelas sean comprendidos como “Comunidades de Aprendizaje”. Estas son la base para generar conocimientos que permitan mejorar las prácticas de enseñanza, situadas en las propias experiencias cotidianas de los profesores. De esta forma, se alcanzará una mejor comprensión de dicho conocimiento, a través de reflexiones críticas y compartidas de manera colaborativa con los profesores (Krichesky y Murillo, 2011). Se pretende llegar a diseñar prácticas de enseñanza de manera democrática, centradas en el aprendizaje de los estudiantes, bajo el premisa del análisis, la reflexión y de la teoría de la acción.

- **Horarios:** 16:15- 17:15

- **De los participantes:** DIRECTORA UTP, PROFESORES, GRUPO PIE, EDUCADORAS DE PARVULOS

- **Tópicos :**

1. Trabajo colaborativo en la escuela.
2. Liderazgo centrado en el aprendizaje del estudiante
3. Enfoque de lectura y escritura
4. Teoría de acción para mejoramiento de la práctica.

Nudos críticos	Objetivo	Estrategias	Acciones formadoras	Prácticas de seguimiento
Enfoques tradicionales del proceso pedagógico.	Analizar y desarrollar una visión compartida del	“Grupos de discusión” Conversatorio reflexivo y crítico	➤ De manera conjunta se reúnen en una mesa de trabajo	Levantar de manera democrática principios

(Mixtura de enfoques)	proceso pedagógico centrado en el aprendizaje del estudiante.	sobre prácticas pedagógicas tradicionales desarrolladas en el establecimiento en función de construir acciones formadoras con foco en el aprendizaje.	<p>colaborativo, dos grupos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se da la bienvenida y se focaliza la sesión mencionando que será una instancia de reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas. ➤ Para el conversatorio las preguntas serán las siguientes. (libro de preguntas) <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué elementos puede tener mi clase para que sea buena?.¿Por qué? Socializamos respuestas. 2. ¿Sabemos cómo aprenden a leer y a escribir los niños y niñas nuestra escuela?. Socializamos respuestas. 3. ¿Qué lecturas favorecen la comprensión lectora?. Socializamos respuestas 4. ¿Cómo sabemos que un estudiante entiende lo que lee?. Socializamos respuestas. 5. ¿Los estudiantes leen, escriben y hablan sólo en las clases de lenguaje?. 	pedagógicos de prácticas centradas en el aprendizaje. Diseño e implementación de rúbrica. Autoevaluación (rúbrica).
------------------------	---	---	--	--

			<p>Socializamos respuestas.</p> <p>Posterior a al conversatorio leen de manera conjunta el texto LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCUELA ACTUAL.(Líderes educativos).</p> <p>Junto a los docentes hablamos de la importancia que tiene para nuestras prácticas el desarrollo de la lectura, escritura y la oralidad.</p> <p>De manera conjunta y democrática los docentes realizan un levantamiento de criterios sobre la lectura y escritura que queremos en nuestra escuela, por medio de una rúbrica y considerando los 4 puntos que se detallan a continuación, a partir de la lectura.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Abrir el aula a la realidad escrita del entorno. 2. Permitir prácticas de lectura y escritura en colaboración. 3. Fomentar en el aula prácticas de oralidad. 4. Modelar con los estudiantes. <p>Todos los aportes serán considerados, por medio de la discusión y el cuestionamiento de</p>	
--	--	--	---	--

			<p>las prácticas los asistentes mencionan que les pareció la instancia de conversación, reflexión. Durante la semana observaremos en cuantas actividades de nuestras clases los estudiantes hablaron, escribieron o leyeron y de qué manera eso influyó en su rendimiento y desempeño dentro del aula.</p>	
<p>Bajos resultados a nivel escolar. SIMCE- Categoría escuela.</p>	<p>Comparar resultados estadísticos y analizar las implicancias de las prácticas docentes.</p>	<p>Grupos de discusión. Cuestionamiento al quehacer pedagógico.</p>	<p>Realizan conversación guiada respecto a lo que significan para la escuela los resultados obtenidos y si dan cuenta de las prácticas implementadas en la escuela, responden preguntas tales como :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿El SIMCE demuestra lo que han aprendido los estudiantes? ➤ ¿Se desarrollan actividades para potenciar las habilidades de los estudiantes en los ejes de cada asignatura? ➤ ¿Qué valor le dan a los IDPS en las prácticas pedagógicas? 	<p>Levantar de manera democrática y colaborativa indicadores de buenas prácticas de lectura y escritura</p> <p>Análisis comparativo de pruebas</p>

			<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Existe relación entre los IDPS y los resultados SIMCE? ➤ ¿Qué estrategias innovadoras podrían potenciar las habilidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes para mejorar resultados SIMCE e IDPS? ➤ ¿Qué metodologías o estrategias se podrían desarrollar para ver una movilidad significativa de estudiantes nivel elemental a adecuado? ➤ ¿Cuál es el compromiso que tienen los apoderados con los resultados de los estudiantes? <p>Con grupos de discusión analizan los datos estadísticos de los últimos años en la escuela.(SIMCE Y IDPS)</p> <p>Colaborativamente realizan ronda de respuestas, aúnan criterios y reflexiones respecto a sus respuestas y al análisis</p>	
--	--	--	---	--

			<p>de los datos del establecimiento.</p> <p>Socializan datos e interpretan resultados levantando acciones de manera conjunta para mejorar aprendizaje, tanto desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa, respecto a acciones de mejora en las prácticas.</p>	
<p>Enseñanza de la lectura desde una mirada tradicional.</p>	<p>Construir y levantar criterios sobre las formas de aprender a leer y evaluar la lectura en todas las asignaturas.</p>	<p>Acciones formadoras</p> <p>Reflexión crítica a partir de resultados y acciones para la mejora con foco en el aprendizaje del estudiante.</p>	<p>Por medio de un conversatorio se habla sobre ideas de la enseñanza de la lectura. Socializan sus respuestas colaborativamente responden preguntas gatilladoras tales como ;</p> <p>a) ¿Cuándo se aprende a leer?</p> <p>b) ¿Cómo podemos ayudarle a un estudiante a implicarse en la lectura?</p> <p>c) ¿Cuál es la interacción que tienen los niños y niñas con los libros en la escuela?</p> <p>d) ¿Qué textos leen los estudiantes en nuestras asignaturas?</p>	<p>Levantar de manera colaborativa buenas prácticas de comprensión lectora.</p> <p>Plan de desarrollo de buenas prácticas lectoras.</p> <p>Evaluación semestral del plan para su reestructuración.</p>

			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analizan y comparten colaborativamente ideas principales respecto a la reflexión realizada anteriormente. ➤ Comparten y revisan las diferentes textos que leído los estudiantes a la fecha, pruebas, guías , reflexionan respecto al enfoque que predomina en lo que se avalúa y cómo influye en el desempeño de los estudiantes en cada una de las asignaturas. <p>Levantam colaborativamente estrategias prácticas para diseño, implementación de un plan de desarrollo practicas lectores a nivel escolar en cada una de las asignaturas, basadas en un modelo con una mirada constructivista.</p>	
Evaluación del aprendizaje, centrada en el contenido.	Desarrollar un enfoque de evaluación como aprendizaje	Reflexión crítica a partir de resultados. Grupos de discusión.	Retoman temática sesión anterior. Realizan lluvia de ideas respecto a los que significa para los docentes evaluación,	Evaluación formativa en el aula. Texto educar Chile. Marco para la buena enseñanza.

			<p>con preguntas tales como;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué es evaluación para los docentes? ➤ ¿Cómo se evalúa? ➤ ¿Cómo se le da respuesta en el establecimiento a todos los ritmos y estilos de aprendizaje? <p>Definen colaborativamente evaluación a partir de creencias y conocimientos previos socializados de manera conjunta.</p> <p>Observan de manera conjunta un video sobre la EVALUACIÓN COMO APRENDIZAJE, de Santos Guerra 2015.</p> <p>Analizar a partir del video observado los instrumentos implementados por los estudiantes desde una perspectiva crítico reflexivo.</p> <p>Identifican debilidades respecto al enfoque de evaluación utilizado en las diferentes asignaturas.</p>	<p>Taxonomía de BLOOM Marzano</p>
--	--	--	--	---------------------------------------

			<p>Socializan texto POLITICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA.</p> <p>Levantam democráticamente lineamientos para fomentar en la escuela directrices para la evaluación como aprendizaje, donde el estudiante es el protagonista.(Listado de diversas formas de evaluación en el aula). Lo que se incluirá en el plan de fomento lector del establecimiento.</p>	
<p>Ausencia del trabajo colaborativo , como estrategia de aprendizaje entre pares.</p>	<p>Valorar el trabajo colaborativo como instancia de desarrollo profesional contextualizado.</p>	<p>Grupos de discusión. Creación y diseño de prácticas innovadoras centradas en el aprendizaje del estudiante. Reflexión y valoración del trabajo colaborativo entre pares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar dinámica sobre trabajo en colaborativo y la valoración que cada uno hace al momento de desarrollar las prácticas pedagógicas. ➤ Desarrollan conversación guiada para develar las creencias que los docentes tienen sobre el trabajar con otros y específicamente trabajo colaborativo. <ol style="list-style-type: none"> 1.-¿Qué es el trabajo colaborativo? 2.- ¿Cuáles son los componentes que debería tener el 	<p>Reuniones de análisis crítico prácticas pedagógicas. Levantamiento colaborativo de acciones para el trabajo colaborativo.</p> <p>Implementación plan para el desarrollo de prácticas de la competencia lectora.</p>

			<p>trabajo colaborativo en la escuela?.</p> <p>3.- ¿Cómo influye el trabajo colaborativo en el aprendizaje de los estudiantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ De manera conjunta se realiza un levantamiento de conceptos e ideas centrales para el buen desarrollo del trabajo colaborativo. ➤ Observan video sobre trabajo colaborativo, del ministerio de educación. ➤ De manera colaborativa los docentes reflexionan a partir de preguntas gatilladoras y críticas sobre prácticas que se realizan en el establecimiento y que se relacionan directamente con el trabajo colaborativo. <ul style="list-style-type: none"> a) ¿Qué practicas colaborativas se realizan en el establecimiento ?. b) ¿Por qué considera que éstas prácticas son colaborativas?. 	
--	--	--	---	--

			<p>c) ¿Qué acciones incorporarían para desarrollar un buen trabajo colaborativo en la escuela?</p> <p>Conocen y categorizan democráticamente el marco conceptual de trabajo colaborativo y potenciar practicas interdisciplinarias, de manera de fortalecer el trabajo colaborativo a partir de experiencias de aprendizaje del plan de fomento lector y otras que puedan desarrollarse con un enfoque en el aprendizaje de todos los estudiantes.</p> <p>Incorporan en el plan de desarrollo de la competencia lectora de la escuela actividades interdisciplinarias y experiencias pedagógicas en los cursos y entre ellos, de manera que puedan interactuar de manera conjunta con los profesores, apoderados y alumnos para mejorar resultados.</p> <p>Evaluar a fin de año la eficiencia del plan de desarrollo para las</p>	
--	--	--	---	--

			prácticas de competencia lectora y el trabajo colaborativo desarrollado a lo largo de las sesiones.	
--	--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia del autor 2019-

En relación a las Prácticas de Liderazgo que tributan Plan de Desarrollo Profesional

A continuación se presentan las fases de implementación del Plan de desarrollo profesional en el establecimiento en relación a las prácticas de Liderazgo pedagógico y directivo.

Fase 1: La primera fase consistió en desarrollar las gestiones con el equipo de liderazgo para obtener los espacios y tiempos para el trabajo democrático colaborativo entre profesionales, logrado eso, se diseñó el plan por medio de las necesidades o problemáticas detectadas en el cuestionario aplicado y con la participación de todos los actores involucrados. Una vez diseñado el plan se presentó al equipo de liderazgo y se pactaron las fechas para su desarrollo seguimiento e implementación luego de cada sesión.

Fase 2: La segunda fase de implementación del plan se dio de manera natural con los profesionales que fueron convocados , se les mostró el cuestionario aplicado y cómo se había formado cada una de las sesiones con todas las propuestas y aportes del equipo de trabajo . Se implementaron las sesiones en cada una de las problemáticas o necesidades en grupos de discusión y conversatorios críticos reflexivos sobre prácticas pedagógicas en cada una de las sesiones.

Por otro lado se indujeron por medio de preguntas cuestionadoras creencias, enfoques y discursos frente al conocimiento pedagógico en las tres categorías de análisis. En relación a la primera categoría, enseñanza se pueden distinguir elementos que definen currículum , contexto , estrategias de enseñanza y las características propias de los estudiantes. En la segunda categoría, aprendizaje aparecen tópicos como contenido, interacción entre pares, organización del aula, rol del profesor y de los estudiantes. Por último se menciona la categoría evaluación donde el enfoque está en su definición, estrategias, momentos y función que tiene en el aula.

Desarrollo de sesiones plan de desarrollo profesional.

En este apartado se describen cada una de las sesiones desarrolladas en el establecimiento por parte del profesorado en el Plan de desarrollo profesional.

Sesión 1 : Enfoques tradicionales del proceso pedagógico. (Mixtura de enfoques)

La primera sesión se desarrolló bajo la técnica conversatorio reflexivo y crítico sobre prácticas pedagógicas y creencias del profesorado, durante la jornada se develaron prácticas de enseñanzas descontextualizadas, algo que se contradice con el discurso que manifestaron en el desarrollo del cuestionario. Predominando un enfoque conductista con un discurso constructivista frente a las prácticas desarrolladas en el aula y el conversatorio que se llevó a cabo, manifestándose omisión de contexto y necesidades de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sesión 2: Comparar resultados estadísticos y analizar las implicancias de las prácticas docentes.

Durante la segunda sesión que se desarrolló con una asistencia de 98% se pudieron develar las creencias que tenía los profesores frente a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas SIMCE y pruebas internas desarrolladas por los profesionales del establecimiento. El análisis de los resultados arrojó insumos que permiten interpretar que el estudiante tiene un rol pasivo dentro de la sala de clases y que se dedica a reproducir información entregada por el profesor. Se observa resistencia a responsabilizarse por los resultados y hacer una reflexión más allá de los datos estadísticos con análisis críticos de las prácticas de enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que se lleva a cabo en el centro educativo y en las salas de clases.

Sesión 3: Construir y levantar criterios colaborativamente sobre las formas de aprender a leer y escribir para desarrollar competencias lectoras. (Principios pedagógicos)

Durante la tercera sesión desarrollada la asistencia fue de 90%, se utilizó la técnica del conversatorio sobre las creencias que tienen los profesores respecto de la enseñanza de la lectura. Se pudo observar que se desconoce o no existe un enfoque de lectura socializado y colaborativo

en la escuela. Por otro lado, se pudo evidenciar que la lectura está asociada a la asignatura de lenguaje y comunicación, existe una visión parcelada de las demás asignaturas en el colegio respecto a desarrollar competencias lectoras en los estudiantes, dejando de manifiesto que no hay estrategias a nivel escolar en cuanto a cómo lograr que la lectura impacte en las clases y en el desarrollo de prácticas efectivas de enseñanza. Al contrario de lo que muestra el cuestionario respecto a las creencias asociadas al aprendizaje y a la mirada constructivista del mismo y de cómo se enseña a leer y escribir en contexto escolar.

En este sentido se llevaron a cabo mini proyectos que relacionaron OA de otras asignaturas con lenguaje y comunicación, en relación a;

Nudo crítico lectura

Lenguaje y Comunicación OA1: Reconocer que los textos escritos transmiten mensajes y que son escritos por alguien para cumplir un propósito.

Educación física y salud OA9: Practicar actividades físicas en forma segura, demostrando la adquisición de hábitos de higiene, posturales y de vida saludable, como lavarse las manos y la cara después de la clase, mantener una correcta postura y comer una colación saludable antes y después de practicar actividad física.

Respecto a estos dos OA se fusionaron en la asignatura de lenguaje y comunicación, se utilizaron etiquetas de alimentos que los estudiantes tenían en sus hogares para leer en clases, utilizar los sellos y los ingredientes para relacionarlos con OA de Educación Física. Conversando y leyendo el aporte nutricional, los usos y además letras y palabras que están en cada uno de los envases, contextualizando la lectura respecto al lugar donde se obtienen los productos para el consumo y la cantidad que se debe consumir para mantener una vida saludable.

Se utilizaron estrategias como lectura individual, lectura compartida y tutorías entre pares con un monitoreo constante del profesor para el desarrollo de todas las actividades realizadas, cada estudiante pudo traer desde sus hogares etiquetas y presentarlas a sus compañeros,

mencionado nombre del producto y su aporte nutricional a la vida saludable de las personas para una mejor salud.

Escritura:

Lenguaje y Comunicación OA 20: Escribir con letra clara, separando las palabras con un espacio para que puedan ser leídas por otros con facilidad.

Matemática OA 01: Contar números del 0 al 100 de 1 en 1, de 2 en 2, de 5 en 5 y de 10 en 10, hacia adelante y hacia atrás, empezando por cualquier número menor que 100.

Respecto a la relación de los 2 OA tanto de lenguaje y comunicación y matemática, se lograron relacionar desde el mes de marzo en donde a cada estudiante se le asoció un número (número de lista). Cada estudiante tenía una foto para identificarse y asociada a ella escrito su nombre completo tanto en letra manuscrita e imprenta. Todos los días mientras se llevaba a cabo la primera hora de clases y a medida que los estudiantes se iban incorporando a clases registraban su nombre que se asociaba a un número en un libro de autorregulación de asistencia diario. La práctica de escritura desarrollada fue adquirida y socializada con los estudiantes desde el inicio, mencionando el propósito y las ventajas que tenía aprender a escribir su nombre de manera fluida, también que conocerían los números y además se podría llevar un libro de autocontrol de asistencia a clases. Durante la clase el profesor mencionaba un número el cual debía ponerse de pie para ir a registrarse medida que pasó el tiempo los estudiantes de manera autónoma registraban su nombre al llegar, siendo una práctica cotidiana en la sala de clases, teniendo así la escritura un objetivo contextualizado. También los estudiantes pudieron practicar la escritura de manera espontánea en mensajes cortos y posteriormente la escritura autónoma para el desarrollo de actividades lectivas planificadas para cada clase. Se realizaron momentos de autoevaluación de la prácticas de escritura desarrolladas por los estudiantes y de cuales eras sus impresiones respecto a la importancia de aprender a escribir.

Comunicación oral:

Lengua y literatura OA23: Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés:

Lengua indígena OA5: Conocer palabras culturalmente significativas de la vida cotidiana, de la toponimia y la antroponimia del pueblo indígena que corresponda.

En relación a los dos OA, se pudieron fusionar de manera concreta utilizando cinco minutos de la clase al principio para hablar temas de interés o sugeridos que fueran familiares para los estudiantes. Todos los estudiantes podían participar con días asignados trabajando la escucha activa y el desarrollo integral de la comunicación oral, puesto que era uno de los nudos críticos. Cada intervención que realizaban los estudiantes era atentamente escuchada por los compañeros para poder preguntar o aportar ideas al tema desarrollado.

Se utilizaron también conversatorios con todos los estudiantes, tipo mesa redonda donde a partir de los intereses de los estudiantes, pudieron dar opiniones y comentar sus ideas de manera ordenada y escuchando los aportes de los compañeros, pudiendo expresarse de manera coherente y articulada en cada una de las situaciones comunicativas, los estudiantes podían ir evaluando su desempeño y analizando sus fortalezas y debilidades en cada una de sus intervenciones, tomando en consideración los aportes de compañeros y sugerencias del profesor.

Por otro lado se utilizó la poesía y su declamación para desarrollar la expresión oral en estudiantes, siendo una vez al mes la presentación de todos los estudiantes y cada semana se practicaban estrategias para un mejor desempeño en cuanto a la expresión corporal, entonación y articulación de la voz, finalmente en el mes de agosto los estudiantes pudieron elegir a dos representantes en lenguaje y comunicación y uno para lengua indígena para participar en el concurso de declamación. Para poder autorregular el aprendizaje los estudiantes lograron trabajar con una rúbrica en la sala de clase y también la llevaron al hogar, es así como pudieron ir reconociendo sus avances y sus debilidades en función del desarrollo de la comunicación oral.

Sesión 4 : Desarrollar un enfoque de evaluación como aprendizaje.

Durante la cuarta sesión desarrollada la asistencia fue de 90%, se utilizó la técnica de dinámica de grupos, siendo la oportunidad para recoger conocimientos que tenía el profesorado respecto a la evaluación y las creencias que subyacen a la categoría del conocimiento pedagógico. Los docentes manifestaron estar al tanto que la evaluación se da en todo momento y que se debe evaluar de diferentes maneras, en el discurso a la hora de demostrar diversas maneras y estrategias de evaluación existe poca evidencia. En base a la conversación se pudo interpretar

que no existen criterios comunes de evaluación en los diferentes niveles, lo que se contrapone a los resultados obtenidos en el cuestionario en la categoría evaluación. En consecuencia, se observa que la evaluación se maneja a nivel de discurso constructivista, pero no a nivel de aplicación de aula. Se puede observar a nivel general que se entiende la evaluación como medición, cantidad notas y como certificación de un estudiante en cada una de las asignaturas.

Sesión 5: Valoración del trabajo colaborativo como instancia de desarrollo profesional.

Durante la quinta y última sesión del semestre la asistencia fue de 97%, se utilizó las estrategias grupos de discusión, de tal manera de lograr llegar el concepto de trabajo colaborativo y la valoración del mismo. Además se plantearon preguntas reflexivas respecto a cómo funcionan las horas de trabajo colaborativo y cómo se han usado en bien del aprendizaje de todos los estudiantes. Hacer un cuestionamiento reflexivo respecto cómo van aprendiendo los profesionales y de qué manera se potencia el trabajo colaborativo, escuchando a otros siendo un buen amigo crítico entre pares, reconocer las fortalezas y debilidades propias siendo de gran importancia las comunidades de aprendizaje para el establecimiento fue una instancia enriquecedora para todos los profesionales.

De la última sesión se logró hacer un levantamiento de un plan de prácticas para la mejora de la lectura, escritura y expresión oral, en base a los visto en sesiones anteriores, se observó una apertura al cambio, a darle sentido al aprendizaje, trabajando en grupos colaborativos y construyendo redes para mejorar cada día en bien todos los niños y niñas. Además, se fueron evaluando cada una de las experiencias de aprendizaje desarrolladas voluntariamente por algunos de los docentes y los resultados obtenidos en cada uno de los ámbitos estudiados y analizados.

4.3.- Resultados de las valoraciones según las experiencias de aprendizaje de lectura, escritura y expresión oral desde la perspectiva de los profesores, estudiantes y apoderados.

A continuación se muestran las valoraciones entregadas por el profesorado en relación al cambio de prácticas en relación a experiencias de aprendizajes desarrolladas en los diferentes cursos.

4.3.1 En relación al profesorado.

Tabla N°2

Valoración apoderados desde las impresiones expresadas en grupos de discusión.

Dimensión	Resultados recurrentes en las entrevistas	Categoría ascendente
Pregunta	<i>Educadora 1: “Los niños hicieron todas las actividades que se planificaron”</i>	Enfoque constructivista de la enseñanza
¿Cómo resultó la experiencia de aprendizaje en su curso?	<i>Educadora 2: “Los niños y niñas desarrollaron su creatividad, hicieron ellos mismos las cosas...”</i>	
	<i>Profesora 1: “Me pareció interesante, los niños desarrollaron muchas habilidades, hubo un aprendizaje significativo...”</i>	
	<i>Profesora 2: “Lo que más me llamó la atención es fue el silencio que se produjo en la sala para escuchar a las apoderadas ..eso no se da siempre”</i>	
	<i>Profesora 3: “Es importante considerar en las clases los intereses de los estudiantes y contextualizar las lecturas a sus experiencias, los niños se motivan más a aprender.”</i>	
	<i>Profesora 4: “Es importante dejar de lado la creencia que el profesor es el centro , aquí nos pudimos dar cuenta que en realidad el estudiante debe hacer las cosas, su aprendizaje es lo primero uno sólo es un mediador para que él logre aprender de manera significativa”</i>	

Fuente : Elaboración propia del autor 2019.

Con respecto a la tabla anterior, la valoración de los profesores y profesoras frente a la pregunta *¿Cómo resultó la experiencia de aprendizaje en su curso?*, evidencian que las experiencias implementadas fueron positivas, al principio existió un poco de resistencia por lo que podría pasar en la sala de clases con los estudiantes, de manera paulatina y en las jornadas de conversatorios que se dieron pudieron dejar miedos y atreverse a dar un paso más, dando paso a prácticas más contextualizadas y centradas en el aprendizaje. Las recientes investigaciones explican que las creencias responden a una lógica y perspectiva que suele mimetizarse a un referente epistemológico que se expresa en concepciones o saberes híbridos que confluyen en el pensamiento del profesorado (García, 2010; Gómez, 2010; Mellado y Chaucono, 2015). Es decir, transformar creencias tradicionales y apostar un poco más a lo contemporáneo, utilizando las

experiencias de aprendizaje como impulso para mejorar prácticas e introducirse en los proyectos de aula para el segundo semestre sería una buena manera de hacer evidente en el aula lo que se espera de los estudiantes, a través de actividades centradas en el aprendizaje y en las características de cada uno de ellos.

Frente a la valoración de los docentes se levantaron algunas categorías frente a preguntas de implementación de cada una de las experiencias de aprendizaje en la cocina con todos los estudiantes. Al analizar e interpretar los relatos que dieron los profesores espontáneamente se puede evidenciar cómo al ser enfrentados a un cuestionario mantienen un discurso constructivista, de igual manera al triangular con las sesiones del plan de desarrollo profesional se puede constatar un lenguaje similar. Los datos permiten ajustar los procesos de enseñanza desde la evidencia, y son el punto de partida para potenciar áreas de mejora de la enseñanza que redunde en mejor aprendizaje y desempeño de los estudiantes (Lai y Schildkamp, 2013). De esta manera, la escuela puede dar el paso para potenciar el trabajo colaborativo, entre pares incentivando el liderazgo pedagógico a nivel institucional y como una práctica de análisis y trabajo conjunto en el diseño, implementación y resignificación del quehacer pedagógico.

Sin embargo, no logran hacer sincronía con las prácticas realizadas a diario en el aula, ya que se siguen utilizando las mismas estrategias de enseñanza de un enfoque tradicional. Pero ésta perspectiva cambia al llevar a cabo actividades más innovadoras y significativas propuestas en el plan de desarrollo profesional, donde los estudiantes son los principales protagonistas, se observa que el profesorado asume que al realizar actividades diferentes a las tradicionales logra mayor motivación, participación y un compromiso con lo que están aprendiendo.

En relación a lo anterior, diversos investigadores señalan que entre todos los factores internos de la escuela, después de la labor del profesorado en el aula, el liderazgo es el segundo factor más relevante en los logros de aprendizaje de los estudiantes (Informe McKinsey Barber y Mourshed, 2007 y OCDE, 2009; Pont, Nusche y Moorman, 2008 Waters Marzano y McNulty, 2003; Leithwood y Jantzi, 2008; Leithwood, et al. 2004, Robinson, 200, citados en Bolívar, 2010). Luego de analizar los resultados de las clases, el profesorado manifestó una disposición a seguir trabajando bajo un enfoque más centrado en el aprendizaje de los estudiantes y a llevar a cabo proyectos de aula y prácticas de competencias lectoras en el establecimiento para el segundo semestre 2019. Lo que demuestra claramente que cuando el profesorado ejerce su liderazgo de manera democrática y colaborativa tiene mayores expectativas del aprendizaje de sus estudiantes.

También que se observa un cambio en la práctica pedagógica y en la valoración que se le da al aprendizaje de los estudiantes.

4.3.2 En relación a los estudiantes.

A continuación se presentan los resultados de las valoraciones que realizaron los estudiantes frente a las actividades realizadas en las experiencias de aprendizaje.

Tabla N°3

Valoración estudiantes desde las impresiones expresadas en la sala desarrollo de la oralidad.

<i>Dimensión</i>	<i>Resultados recurrentes en las entrevistas alumnos y alumnas</i>	<i>Categoría ascendente</i>
Evaluación	<i>Estudiante 1; “Me gustaron mucho las clases , porque pudimos hacer nosotros las cosas ”</i>	Enfoque constructivista de la enseñanza
¿Qué aprendiste de lo trabajado en clases?	<i>Estudiante 2: “Fueron muy entretenidas las actividades que hicimos y lo mas bacan fue hacer pan, aprendimos cómo hacerlo”</i>	
	<i>Estudiante 3: “Me gustaron las actividades hicimos de todo y junto a los compañeros, pintamos leímos contestamos preguntas y hasta cocinamos”</i>	
	<i>Estudiante 4: “A mí me encantaron las cosas que hicimos fue entretenido y me gustaría repetirlo para aprender más”</i>	
	<i>Estudiante 5; “Fue muy divertido y enriquecedor hacer las cosas nosotros mismos otra cosa que pudimos aprender de otra manera en la clase de lenguaje.”</i>	
	<i>Estudiante 6: “ A mi no me gustaban mucho las clases de lenguaje (sonríe) , pero cuando nosotros pudimos elegir que hacer y al final nos pusimos delantales y empezamos a trabajar con ingredientes y preparar alimentos me gustó mucho aprender asi.”</i>	

Fuente : Elaboración propia del autor 2019

En relación a la tabla 3, el proceso de valoración de los estudiantes se llevó a cabo con una estrategia de caritas de valoración para los más pequeños de la clase. En general en todos los cursos fue positivo, además de la valoración que cada uno le hacía la actividad, daban razones

por las cuales habían decidido darle una carita u otra de manera oral, de ésta manera potenciaba la comunicación efectiva y la argumentación por parte de los estudiantes. Se utilizaron tres tipos de emojis para que los estudiantes pudieran evaluar la actividad realizada en cada clase. Las evaluaciones realizadas por los estudiantes fueron muy positivas frente a la pregunta y el plenario, pues participaron activamente en todas las actividades y pudieron tomar decisiones en las forma que querían aprender.

Es por eso que históricamente los establecimientos escolares han tomado decisiones sobre el aprendizaje de los estudiantes, pero sin incluirlos (Fullan, Quinn y McEachen, 2016). De ahí la importancia de incluir en las culturas escolares la valoración que tienen los estudiantes de las clases y de la propia opinión sobre las necesidades, preferencias o mejoras a las prácticas docentes. Por ejemplo en esta textualidad *“Fue muy divertido hacer las cosas nosotros mismos otra cosa que pudimos aprender de otra manera en la clase de lenguaje.”* El estudiante le da una valoración al cambio de enfoque a las clases realizadas por los docentes, donde los estudiantes son los protagonistas de su aprendizaje, manifestando una alta motivación respecto de a la visión de las clases. Según Mcbeath, Demetriou, Rudduck y Myers (2003) incluir la voz de los estudiantes en su propio aprendizaje posee múltiples beneficios: Crea un sentido de pertenencia e inclusión por parte de los estudiantes.

Uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje profundo es la motivación, está claro que si ésta condición no se los estudiantes no logran aprender, es así como la evidencia muestra que los estudiantes se mostraron motivados y comprometidos con las experiencias de aprendizaje desarrolladas en torno a la comprensión lectora y las competencias lectoras en cada una de las clases. Los estudios (Wentzel y Wigfield, 1998; Rao; Kopal, Lebarico y Kolenc, 2005; Covington, 2000; Schiltz, 2004; Flores, Stevens y Lo, 2005) indican que el rendimiento académico se relaciona con la disposición del estudiantado hacia las actividades escolares. De acuerdo a lo que plantean los estudios es fundamental considerar la motivación estudiantil como uno de los factores fundamentales a la hora de diseñar las clases, lo que sin duda impactará positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Al analizar ésta textualidad *“A mí me encantaron las cosas que hicimos fue entretenido y me gustaría repetirlo”* se puede inferir que el estudiante se mantuvo motivado y muestra una actitud con inclinación a una motivación de seguir en la misma dinámica de enseñanza, desde un enfoque más centrado en los intereses y particularidades de todos los estudiantes en base a las experiencias realizadas.

Cada uno de los tópicos mencionados anteriormente se complementa a la relación que existe entre motivación y rendimiento. Por su parte, si a un estudiante le motiva una actividad, probablemente se esforzará y obtendrá mejor rendimiento, lo que afectará positivamente en su autoestima (Gubbins, Dois y Alfaro, 2006). Las escuelas deben favorecer aulas y espacios motivadores para los estudiantes, así en gran medida garantizarán el compromiso y las ganas intrínsecas de aprender como una práctica institucionalizada que piensa primero en lo que gatilla la curiosidad y las ganas de aprender respetando las particularidades y características propias del estudiantado.

4.3.3 En relación a los apoderados.

En la siguiente tabla se muestran las textualidades recogidas por parte de los apoderados y la valoración cualitativa que le entregan a las experiencias de aprendizaje realizadas en el establecimiento, las que fueron recogidas en las diversas reuniones de apoderados.

Tabla N°4

Valoración apoderados desde las impresiones expresadas en reunión de apoderados.

Dimensión	Resultados recurrentes en las entrevistas alumnos y alumnas	Categoría ascendente
Enseñanza	<i>Apoderada 1: “Yo me animé, cuando pidieron voluntarias,, me gustó mucho y vi que los todos los niños nos pusieron atención y siguieron nuestras instrucciones”</i>	Enfoque constructivista de la enseñanza
¿Cómo fue su experiencia participando en las clases de sus hijos (as)?	<i>Apoderada 2: “Fue una experiencia muy linda, poder aportar a la profesora con un granito de arena en lo que aprenden nuestros hijos ”</i>	
	<i>Apoderada 3: “Creo que fue algo muy bonito participar con los niños y además valorar todo lo que hacen los profesores todos los días ”</i>	
	<i>Apoderada 4 : “Mi experiencia fue muy buena , sentí que a los niños les gusta ver a los padres en la sala sobre todo a mi hija...”</i>	
	<i>Apoderada 5: “Siento que es importante que como apoderados participemos más en las actividades de la escuela, para que nuestros hijos se sientan apoyados por nosotros”</i>	
	<i>Apoderada 6 : “A veces nos cuesta hacernos el tiempo, pero es necesario que la escuela también nos entregue las posibilidades de participar, no sólo las reuniones , también en otras actividades en las cuales podemos apoyar y motivar ”</i>	

Fuente : Elaboración propia del autor (2019).

En relación a las tabla 4 , respecto a la pregunta ¿Cómo fue su experiencia participando en las clases de su hijo (a)? , valoración de los apoderados evidencia una descripción cualitativa muy interesante de contrastar, puesto que en ésta ocasión junto a las experiencia de aprendizaje se propuso en varios cursos que apoderados asistieran a la finalización de ellas, de tal manera de potenciar la participación de apoderados en la educación de los niños y niñas, además de reforzar y realizar recetas en conjunto con la profesora y estudiantes. Como se evidencia en la siguiente textualidad entregada por una apoderada *“A veces nos cuesta hacernos el tiempo, pero es necesario que la escuela también nos entregue las posibilidades de participar, no sólo las reuniones , también en otras actividades en las cuales podemos apoyar y motivar”*, Esto quiere decir que las escuelas *“Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes”* (MINEDUC, 2015. p. 27). Así se pueden crear alianzas entre familia y escuela como parte de la formación integral de todos los estudiantes para la mejora de aprendizajes.

Las experiencias que se pudieron llevar cabo sirvieron de insumo en cuanto a la dimensión apoderados, ya que fue la instancia participativa en la cual pudieron compartir experiencias de sus recetas y conocimientos que mantienen en la cocina y de generación en generación. También nos muestra como existe una necesidad de participación en la escuela por parte de los apoderados y demuestra el compromiso por la educación de sus hijos e hijas Además de ser una motivación para estudiantes en el desarrollo de su aprendizaje, con la perspectiva de los apoderados. La valoración en general fue positiva y muy comentada entre los cursos, como linda experiencia que les gustaría volver a repetir durante el año, puesto que fue promocionada por el faceboock de la escuela.

Al asumir que la educación de los niños y niñas también es responsabilidad de los padres y apoderados estamos relevando la importancia del rol de la familia en la educación de los niños y niñas, es el primer ente socializador de los estudiantes lo que será fundamental a la hora de un buen desempeño educativo en los centros escolares. Por otra parte, Rivera y Milicic (2006) citado en Tapia, et al., (2011), proponen *“que es necesario reconstruir la creencia de la relación familia-escuela, identificar las competencias, el perfil de los padres, reconocer sus demandas para lograr su acercamiento, que fructifique en la interacción en pos de los estudiantes”*. También un estudio

realizado en familias en contexto de pobreza en Chile (Anabalón et al., 2008), la participación en la escuela por parte de los padres respondería efectivamente a una aspiración de movilidad social a través de la educación, existiendo la creencia de la educación como legado familiar. En este sentido, es importante señalar las expectativas que tienen los padres de sus hijos y la participación en la educación de los mismos permitiría mejores resultados y tributaria a la creencia y valoración de la educación como herencia familiar en contextos vulnerables.

Los padres que comprometen su apoyo a las escuela también se responsabilizan por el aprendizaje de sus hijos e hijas, tal como lo evidencia, Machen, Wilson y Notar (2005), mostraron que la participación de los padres puede ayudar a mejorar la calidad de los sistemas escolares públicos y que unos padres participativos pueden brindar un mosaico de oportunidades para que sus hijos tengan éxito en su tránsito por la escuela. En consecuencia, la colaboración de los padres y apoderados influye considerablemente en el desarrollo de los estudiantes y en su aprendizaje.

Capítulo V Conclusiones.

En base al objetivo general de la investigación que consistió en favorecer la mejora de aprendizaje de los estudiantes en lectura, escritura y comunicación oral, por medio de proyectos interdisciplinarios y trabajo colaborativo, a través de la implementación un plan de desarrollo profesional docente. Se puede afirmar que en consideración al trabajo realizado existen evidencias que demuestran que es necesario realizar un trabajo colaborativo en base al quehacer docente y las implicancias que esto tiene en el aprendizaje de los estudiantes.

En relación, al primer objetivo específico que consistió en mejorar las prácticas pedagógicas en la lectura, escritura y comunicación oral en virtud de los nudos críticos que evidencian los resultados según SIMCE lenguaje y comunicación, respecto de los datos y resultados obtenidos por la escuela de fuente de la Agencia de la calidad de la Educación 2018, se puede interpretar que el profesorado asume y se hace cargo de los resultados que obtienen los estudiantes y cuando esto sucede se pueden producir grandes cambios a nivel de prácticas y de desempeño estudiantil. En gran medida se toman los datos y los transforman en información la cual fue comparada con las prácticas desarrolladas en el aula y las creencias que ellos tienen respecto del conocimiento pedagógico y al liderazgo que cada uno ejerce en la asignatura que

implementa o la función que desempeña, todos estos elementos hacen que se produzcan transformaciones más allá del discurso o las concepciones que el docente tenga. Cuando los profesores están conscientes que hay que transformar las prácticas, pueden enfocarse mejor en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes, dando una mirada más profunda a la evaluación como una instancia formadora y a todos los factores que hacen posible una buena clase.

Muchas veces los profesores manifiestan una concepción constructivista del aprendizaje, fenómeno que se separa de sus prácticas pedagógicas, algo que se contrapone a la hora evidenciar y poner en relevancia su conocimiento pedagógico, sobre todo cuando el foco está en la reflexión crítica y colaborativa tanto de su desempeño y el de los estudiantes. Por su parte es importante que desde el equipo de liderazgo exista una actitud de apertura a profundizar mucho más en las prácticas pedagógicas y enfocar los recursos tanto humanos como materiales en función del estudiante y de su aprendizaje, sobre todo al momento de potenciar la lectura como eje conductor y facilitador para el aprendizaje en todas las asignaturas.

En cuanto al segundo objetivo específico “diseñar de manera colaborativa y democrática proyectos interdisciplinarios centrado el aprendizaje de la lectura, escritura y comunicación oral.”. Frente a este objetivo se puede llegar a las siguientes conclusiones respecto a las sesiones diseñadas de manera conjunta, democrática y colaborativa, puesto que las necesidades del profesorado muestran una apertura a la discusión y reflexión de las prácticas pedagógicas desarrolladas en aula. Por consiguiente es necesario tensionar el actuar pedagógico en base a los resultados y así posibilitar una disposición positiva para el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias de aprendizaje. Además se debe considerar el conocimiento pedagógico que se tiene de la evaluación, el aprendizaje y la enseñanza valorándolo como un solo proceso en el cual confluyen los ciclos más importante del estudiante, reconociendo la importancia que los profesionales tienen para avanzar y mejorar los resultados, sobre todos los estudiantes con que necesitan más apoyo y acompañamiento en su aprendizaje.

Los centros educativos deben instaurar y promover las sesiones de trabajo colaborativo entre profesionales durante todo el año escolar, para poder potenciar la reflexión crítica y análisis sobre las prácticas en la escuela como parte de la cultura del profesorado, llegando de manera natural al análisis y acompañamiento de los propios docentes, con distintos focos y propósitos para la mejora continua del establecimiento, conformando así las tan necesaria comunidades de aprendizaje.

Desde diferentes puntos de vista se logró llegar a la conclusión que la lectura y específicamente la comprensión lectora era una piedra de tope en todos los cursos del establecimiento y que es necesario poner esfuerzo en desarrollar prácticas que potencien habilidades lectoras en todas las asignaturas, también en escritura y comunicación oral. Frente a éste escenario es primordial utilizar literatura atingente a las sesiones de trabajo, con el propósito que el conjunto de profesionales pueda lograr de manera colaborativa hacer un cuestionamiento a cuales son los enfoques de lectura que promueve la escuela para los estudiantes, considerando el contexto y las necesidades de los niños y niñas. Dicho de otra manera, poner en el centro el aprendizaje de todos los estudiantes, situarlo en contextos y situaciones donde ponga en juego sus habilidades lectoras, escritas y orales para potenciar sus competencias y habilidades en el contacto con la literatura y con textos auténticos o familiares para ellos.

Por otro lado, se considera una necesidad que todos los datos, tanto los de evaluaciones externas, como los elaborados de manera interna por el establecimiento, y en base a la lectura de varios documentos, más el conocimiento del profesorado, permite construir de manera ascendente un plan de mejoramiento de prácticas que permitan mejorar la lectura, escritura y comunicación oral tributando al desarrollo de competencias lectoras de orden superior.

Desarrollar actividades formadoras con grupos de discusión permite que el docente pueda hacer un recorrido por su desempeño y por la importancia del liderazgo que ejerce en la sala de clases y las transformaciones que puede realizar si pone en el centro al estudiante. Es así como considerando las necesidades de los niños y niñas con los cuales se trabaja permite un mayor profundización de su aprendizaje, ateniendo a sus motivaciones y al desarrollo de habilidades y competencias de lectura, escritura y comunicación oral. Cuando se ejerce un liderazgo pedagógico efectivo, se potencian además todos los escenarios para la implementación de las clases, puesto que existe coherencia y sustento respecto de lo que se aprende y como se pone en práctica asociando OA, no sólo de la asignatura de lenguaje y comunicación, sino también de las demás asignaturas del currículum que hacen referencia al desarrollo integral de los todos los estudiantes.

El seguimiento y monitoreo que se haga de la implementación de las clases logra que los profesores instauren en sus prácticas el cuestionamiento de su propio desempeño y también el de los estudiantes, tributando al cambio de prácticas más contemporáneas para la lectura, instalando ciclos reflexivos que ayudan al profesor a entender que su liderazgo que puede ejercer

en la sala de clases , es una oportunidad para de tomar decisiones oportunas y lograr mejorar los resultados, la motivación y el desempeño autónomo de sus estudiantes.

Quedan desafíos que cumplir respecto a darle más profundidad a la evaluación y lo que significa hacer un seguimiento efectivo en la rigurosidad que se hace a los OA , en cada una de las asignaturas y así poderlas asociar al aprendizaje de tal manera de tomar decisiones oportunas para el cambio y la mejora.

Con respecto a el tercer objetivo específico de valorar las experiencias de aprendizaje en lectura, escritura y comunicación oral, en las distintas asignaturas según la percepción de los estudiantes. En este sentido, se pone en relevancia el Marco para la Buena Enseñanza y donde se consideró la valoración de experiencias de aprendizaje como una apertura a transformar las prácticas de manera conjunta con estudiantes y apoderados. Es así que se puede afirmar que cuando los estudiantes están motivados y comprometidos con las actividades propuestas para la mejora de la comprensión lectora y con su propio aprendizaje, alcanzan mejores resultados en todas las asignaturas siendo instancias de autorregulación y monitoreo que van conformando un estudiante mucho más reflexivo y consiente de su aprendizaje asociando de manera interdisciplinaria OA de las diferentes disciplinas dejando en evidencia que el aprendizaje no es algo aislado que debe aprender por parte , más bien un todo que puede ser comprendido en la práctica para un aprendizaje significativo.

Los docentes que asumen desafíos más allá de lo que se hacen tradicionalmente en la escuela, pueden darse cuenta la relevancia que tienen los estudiantes en su aprendizaje, desde su propia práctica y del aprender haciendo, para la mejora y reestructuración de su quehacer pedagógico logrando alcanzar análisis y autoevaluación de su desempeño y el de sus estudiantes.

Es evidente que la participación de apoderados es una factor influyente más allá de su asistencia a reuniones, el hecho de ser parte de las clases y aportar desde su rol al desarrollo integral de sus hijos, posibilita un acercamiento y en algunos casos marca precedente para que otros padres de familia puedan darse cuenta que participar activamente en la escuela trae múltiples beneficios para el aprendizaje de sus hijos e hijas. Cuando los estudiantes toman un rol activo de su aprendizaje, pueden valorar mucho mejor las clases y hasta el desempeño de sus profesores, en algunos casos alumnos más inquietos o con NEE , se muestran más dispuestos y comprometidos con lo que estaban haciendo y valorando las instancias de compartir y aprender entre pares. Al mismo tiempo se puede afirmar también que cuando el estudiantado aporta y es

considerado en los procesos de aprendizaje, se sitúa en un rol mucho más activo posibilitando un compromiso real respecto de lo es capaz de construir y aprender.

Al poner en evidencia los objetivos propuestos a la fecha quedan aún por desarrollar más prácticas pedagógicas con foco en el aprendizaje, además quedan desafíos profesionales que poner en relevancia en el establecimiento donde se desarrolló el estudio. En por ello, que siempre para búsqueda de la mejora continua es necesario ir seguimiento constantemente al plan de desarrollo profesional para poder resignificar el quehacer docente en base a la reflexión y trabajo colaborativo como parte de las prácticas para el desarrollo de la lectura y escritura que tribute al mejoramiento de la competencia lectora y de comunidades de aprendizaje en contexto escolar.

Referencias bibliográficas.

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Resultados de categoría de desempeño 2018*. Recuperado de: link <https://www.agenciaeducacion.cl/multimedia/categoria-desempeno-2018/>
- Aziz, C. (2018). “Gestión del cambio, creencias y teoría de la acción para la mejora escolar”. Nota técnica N° 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/gestion-delcambio-creencias-y-teoria-de-accion/>
- Anabalón, M., Carrasco, S., Díaz, D., Gallardo, C., & Cárcamo, H. (2008). El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillan. *Horizontes Educativos*, 13(1), 11-21.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. Recuperado de: <http://www.preal.org/>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9- 33. Granada, España.
- Bolívar, Antonio & Caballero, Katia (2008). *Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. Revista Iberoamericana de Educación n.46/8. Jaén , España.*
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (2004). *Taller de lenguaje*. Santiago: Santillana.
- Contreras, S. A. (2010). *Las creencias y actuaciones curriculares de los profesores de ciencias de secundaria de Chile* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11624/1/T32362.pdf>

- De la Cruz, M., Scheuer, N., Echenique, M. & Pozo, J. (2011). *Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura*. Revista de Educación, 354, 689-712. Granada, España.
- Díaz, C.; Martínez, P.; Roa, I. & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 421-436. Concepción, Chile.
- Durán, E. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. *Acción Educativa*, 1(1).10-11.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Salesianos Ediciones.
- Erkmen, B. (2014). Novice efl teachers' beliefs about teaching and learning, and their classroom practices. *H. U. Journal of Education*, 29(1), 99-113.
- Ferreiro, E (2006), La escritura antes de la letra, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 3, pp. 1-52, en: 1-52, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001> (consulta: 30 de noviembre de 2016).
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2016). *Deep Learning*. Ontario: Corwin Press.
- Galdames, V., Medina, L., Martín, E. S., Gaete, R., & Valdivia, A. (2011). ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer en situación de evaluación docente? Enfoques tras las prácticas pedagógicas. In J. Manzi, R. González y Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 200-203). Santiago: Mide UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.

García, M. R. (2010). *Efecto de la formación inicial docente sobre la transformación de las creencias epistemológicas y de las creencias acerca de la buena enseñanza, de los estudiantes de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Chile* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de :
de http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/76157/GARCIA_MARIA_1069M.pdf?sequence=1

GARDNER, H, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Barcelona, Paidós 2000. 316 páginas. Traducción de Genis Sánchez Barberán. Edición original en inglés: Nueva York, Simón & Schuster, 2000.

Harris , A & Michelle S. Jones (Eds.) , *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership*, Sage India, 2015, 288 pp., INR 750.00.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239. New Zeland: Ministry of Education

Huberman, M., Bitter, C., Anthony, J. & O'Day, J. (2014). Findings from the study of deeper learning. Strategies, structures, and cultures in deeper learning network high schools. Washington, D.C.: American Institutes for Research. New Zeland: Ministry of Education.

Huber, G. (2013). Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. En G. Huber, (Ed.), *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (pp. 3-11). Colonia: Wolters Kluwer Recuperado de: http://bildungsmanagement.net/pdf_gesichert/Huber-2010-SchulleitungSchulaufsicht-10-07-18.pdf

Horn,A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art05.pdf>

- Lai, M. K. & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. En K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*. *Studies in educational leadership* 17, pp. 9-21. Dordrecht: Springer.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago, Chile: Fundación Chile. Recuperado de http://www.fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf
- Machen, S., Wilson, J. & Notar, C. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32 (1), 13–16.
- Mcbeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J. & Myers, K. (2003). *Consulting pupils: A toolkit for teachers*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Martínez, M., Mcgrath, D., & Foster, E. (2016). How deeper learning can create a new visión for teaching. The National Commission on Teaching & America`s Future.
- Mellado, M., & Chaucono, J. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20924>
- MINEDUC. (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf
- Murawski, W. (2008). Five Keys to Co-teaching in Inclusive Classrooms. *School Administrator*, vol. 65, n. 8, 29. <https://www.csun.edu/sites/default/files/Five-Keys-Co-Teaching-Inclusive-Classroom.pdf>
- Nappi, J. (2014). The teacher leader: improving schools by building social capital through shared leadership. *Revista Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4), 29-34. Recuperado

de <https://www.questia.com/library/journal/1P3-3399899341/the-teacher-leader-improving-schools-by-building>.

Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la Comunicabilidad*. Buenos Aires: EUDEBA. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342016000200006

Pont, B., D. Nusche & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>

Rinaudo, M. (2006). *Estudios sobre la lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas. Textos en contextos 8*. Buenos Aires: Asociación internacional de la Lectura.

Rincón-Gallardo, S. (2018). *Cómo lograr el aprendizaje profundo en las y los estudiantes: El desafío para los líderes escolares del siglo XXI*. Conversaciones en Línea N°1-2018 de LIDERES EDUCATIVOS. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado de: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/08/NT4_L1_M.C._Liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes_20-08.pdf

Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zeland: Ministry of Education.

Sanmartí, Neus & Alimenti, Graciela. «La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química» en *Revista de Educación Química*. 15 (2), 2004. pp. 120-128. Barcelona, España.

Sánchez, M., García-Pérez, J. R., & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graò.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Marambio, J. & Valdés, A.M. (2015). Gestión de cambio. Ficha VALORAS UC actualizada de la 1ª Edición año 2008. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Fichas/Gestin-del-Cambio-2018.pdf>

Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

TAPIA-GUTIERREZ, Carmen Paz; BECERRA-PENA, Sandra; MANSILLA-SEPULVEDA, Juan and SAAVEDRA-MUNOZ, July. Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *educ.educ.* [online]. 2011, vol.14, n.2, pp.389-409. ISSN 0123-1294.

Vera, D. & Meneses, P. (Julio-diciembre, 2012). Construcción de una escala para medir creencias acerca del proceso educativo en profesores rurales. *Liberabit*, 18(2), 183-193. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v18n2/a09v18n2.pdf>.

Wentzel, K. & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 155–175. Wentzel, K.R. & Wigfield, A. *Educational Psychology Review* (1998) 10: 155. <https://doi.org/10.1023/A:1022137619834>

Waters, T.; Marzano, R.J. & McNulty, B. (2003). *What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora-Colorado, USA: McREL.

Wright, T. (2010). Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching*, 43(3), 259-296. New York: Springer.

ANEXO



CUESTIONARIO SOBRE EL PROCESO PEDAGÓGICO

En las hojas siguientes se presentan distintas afirmaciones. Usted deberá decidir frente a cada una de ellas su agrado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación planteada marcando con una X la opción que corresponda. Para esto considere lo siguiente:

MD: significa que usted está **muy en desacuerdo** con la afirmación.

D: significa que usted está **en desacuerdo** con la afirmación.

A: significa que usted está **de acuerdo** con la afirmación.

MA: significa que usted está **muy en acuerdo** con la afirmación.

1. El estudiante aprende cuando reproduce información.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

2. La comprensión lectora consiste en darle significado al texto.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

3- Todos los estudiantes aprenden de la misma manera.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

4. Lo más importante en una clase es el texto de estudio.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

5. Una vez planificada la enseñanza de aprendizaje esta no puede ser modificada.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

6. El proceso de enseñanza se debe diseñar a partir de los conocimientos y experiencias que trae el estudiante.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

7. La prueba escrita puede ser utilizada para evaluar cualquier tipo de contenido.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

8. En el proceso de enseñanza debe predominar el sentido de autoridad.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

En acuerdo

Muy en acuerdo

19. Los errores son fuentes de aprendizaje cuando los estudiantes los utilizan para construir nuevos conocimientos.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

20. Las actividades que aparecen en los libros de textos no pueden ser modificados.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

21. Las actividades de enseñanza deben ser iguales para todos.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

22. El objetivo principal de la evaluación es comprobar el grado de dominio de conocimientos por parte de los estudiantes.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

23. El estudiante aprende cuando construye significados aplicándolos a nuevas situaciones.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

24. El aprendizaje sólo se construye con experiencias individuales.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

25. Enseñar consiste en transmitir información a los estudiantes.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

26. Cualquier tipo de texto es apropiado para el desarrollo de la comprensión lectora.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

27. La memorización no favorece el aprendizaje.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

28. Lo más importante en una clase es la enseñanza y el aprendizaje del estudiante.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

29. Las actividades de enseñanza se organiza considerando las características, conocimientos y experiencias de los estudiantes.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

30. Es aconsejable utilizar una misma actividad de lectura para diferentes tipos de textos.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

31. La evaluación debe centrarse en conocer la cantidad de información que el estudiante es capaz de reproducir.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

32. Los estudiantes logran mejores aprendizajes cuando progresan sin cometer errores.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

33. La clase expositiva es una estrategia de enseñanza muy efectiva.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

34. La escritura se desarrolla escribiendo textos completos desde el inicio.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

35. Es aconsejable utilizar diferentes actividades de lectura para distintos tipos de textos.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

36. El nivel de logro de los aprendizajes pueden ser evaluados por los estudiantes y sus pares.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

37. La comprensión lectora consiste en decodificar la información del texto.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

38. La clase expositiva es efectiva sólo para el desarrollo de ciertos tipos de contenidos.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

39. El objetivo principal de la evaluación es retroalimentar el proceso de construcción de conocimientos por parte de los estudiantes.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

40. Cualquier tipo de texto no es apropiado para el desarrollo de la comprensión lectora.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

41. Enseñar consiste en generar las condiciones apropiadas para que el estudiante logre el aprendizaje.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

42. La práctica evaluativa permite la retroalimentación necesaria para continuar, elaborar futuras actividades y promover nuevos aprendizajes en los estudiantes.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

43. Los estudiantes aprenden mediante diversas estrategias de enseñanza.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

44. La enseñanza se caracteriza por ser horizontal y democrática.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

45. La evaluación debe centrarse en valorar la forma en que los estudiantes aplican los conocimientos a diversos contextos.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

46. La enseñanza se diseña a partir del contexto de los estudiantes.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

47. La evaluación debe estar orientada a obtener información sobre la progresión del desempeño del estudiante en las distintas etapas del proceso de aprendizaje.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

48. El aprendizaje puede ser construido en experiencias colaborativas.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

49. La prueba escrita sirve para evaluar sólo ciertos contenidos.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

50. Las actividades de enseñanza deben adecuarse a las características de los estudiantes con los que se está trabajando.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

51. La práctica evaluativa es un instrumento de disuasión para que los estudiantes estén ordenados y quietos.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

52. Las actividades de enseñanza ya planificadas pueden ser modificadas.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

53. Los errores tienen una connotación positiva en el proceso de evaluación.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

54. Los métodos de enseñanza se deben ajustar a las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

55. Las actividades que aparecen en los libros de textos pueden ser modificadas.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo

56. El proceso de enseñanza se debe diseñar a partir de la naturaleza del contenido que se enseñe.

Muy en desacuerdo En desacuerdo En acuerdo Muy en acuerdo