

MAGISTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO
Facultad de Educación – Universidad de Concepción



Propuesta de mejora orientada a la implementación de un programa de acompañamiento al aula y retroalimentación pedagógica para el apoyo al trabajo docente, en un establecimiento educacional de la ciudad de Punta Arenas

Carlos Alfonso Isla Zapata

Autor

Mg. Ed. Cecilia Maldonado Elevancini

Docente Guía

Concepción, noviembre de 2022

Tabla de contenidos

1.	Introducción.....	5
2.	Resumen ejecutivo	6
3.	Antecedentes de contexto	7
3.1	Contexto histórico y actual	7
3.2	Visión institucional	8
3.3	Misión institucional	8
3.4	Sellos institucionales	8
3.5	Antecedentes del equipo directivo.....	9
3.6	Antecedentes del cuerpo docente	10
3.7	Antecedentes socioeconómicos de las familias de estudiantes de enseñanza media.....	10
3.8	Antecedentes de la matrícula	11
3.9	Reprobación de estudiantes	12
3.10	Resultados de aprendizaje e indicadores de eficiencia externa	13
3.10.1	SIMCE de Comprensión Lectora.....	14
3.10.2	SIMCE de Matemática	15
4.	Presentación de diagnóstico y línea base	17
4.1	Objetivos del diagnóstico	17
4.1.1	Objetivo General	18
4.1.2	Objetivos Específicos.....	18
4.2	Diseño metodológico	18
4.2.1	Población y muestra	19
4.3	Instrumentos	21
4.3.1	Instrumentos para recogida de información cuantitativa.....	21
4.3.2	Instrumentos para recogida de información cualitativa	25
4.4	Plan de análisis de datos	27
4.5	Resultados de orden cuantitativo.....	28
4.6	Resultados generales en cada categoría de práctica de gestión curricular.....	29
4.7	Resultados de orden cualitativo.	34
4.7.1	Categoría D: Apoyo docente mediante observaciones de clase.....	35

4.7.2	Categoría F: Cobertura curricular y resultados de aprendizaje	39
4.7.3	Categoría G: Aprendizaje colaborativo e intercambio de recursos pedagógicos	42
4.8	Integración de resultados.	44
4.9	Árbol del problema	46
4.9.1	Análisis del problema identificado.....	49
4.9.2	Causas y efectos.....	49
5.	Propuesta de mejora	53
5.1	Resumen ejecutivo.....	53
5.2	Impacto de la propuesta de mejora	54
5.3	Objetivo general.....	54
5.4	Objetivos específicos.....	54
5.5	Resultados esperados	55
5.6	Diseño de actividades	59
5.7	Cronograma de las actividades a realizar durante la implementación de la propuesta de mejora	62
6.	Fundamentación teórica	64
6.1	<i>El liderazgo educativo como factor relevante en el aprendizaje de los estudiantes.....</i>	64
6.2	<i>Desarrollo profesional docente como práctica de liderazgo educativo</i>	68
6.3	<i>Acompañamiento al aula, una estrategia de desarrollo profesional docente</i>	72
6.4	<i>El proceso de observar</i>	74
7.	Conclusiones.....	80
8.	Referencias	82
9.	Anexos.....	86

Índice de tablas

Tabla 1	<i>Cantidad de Cursos por Nivel Educativo</i>	7
Tabla 2	<i>Distribución de los Docentes por Ciclos de Enseñanza.....</i>	10
Tabla 3	<i>Caracterización de los docentes participantes en el focus group</i>	20
Tabla 4	<i>Dimensiones del cuestionario sobre la Gestión Curricular</i>	22
Tabla 5	<i>Preguntas base para la Entrevista Semiestructurada</i>	25

Tabla 6: Porcentaje de respuestas “Muy de Acuerdo” por cada categoría del cuestionario docente de gestión curricular	28
Tabla 7 Categorización de Entrevista y focus group	34
Tabla 8 Resultados para las categorías D, F y G	45
Tabla 9 Resultados esperados de la propuesta de mejora	56
Tabla 10 Diseño de actividades	59
Tabla 11 Carta Gantt.....	63
Tabla 12 Prácticas claves para un liderazgo efectivo.....	66
Tabla 13 Categorías para el análisis de los modelos de acompañamiento al aula	75
Tabla 14 Modalidades de observación	77
Tabla 15 Modalidades de retroalimentación.....	78

Índice de figuras

Figura 1 Organización del Equipo Directivo del Establecimiento Educacional	9
Figura 2 IVE - SINAE par enseñanza Media	11
Figura 3 Evolución de la matrícula de la Enseñanza Media desde el 2011 al 2021	12
Figura 4 Evolución de la reprobación en la enseñanza media	13
Figura 5 Puntaje SIMCE de Comprensión Lectora para segundos medios	14
Figura 6 Distribución del nivel de logro en pruebas SIMCE de Comprensión Lectora para segundos medios	15
Figura 7 Puntaje SIMCE de Matemática para Segundos medios	16
Figura 8 Distribución del nivel de logro en pruebas SIMCE de Matemática para segundos medios .	17
Figura 9 Porcentaje de respuestas “Muy de acuerdo” por prácticas de la categoría D	31
Figura 10 Porcentaje de respuestas “Muy de acuerdo” por prácticas de la categoría F	32
Figura 11 Porcentaje de respuestas “Muy de acuerdo” por prácticas de la categoría G.....	33
Figura 12 Árbol de problemas	48
Figura 13 Triángulo instruccional	76

1. Introducción

La creación de condiciones que favorezcan el trabajo de los docentes para el logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes depende de los equipos directivos (Bolívar, 2012), quienes influyen en la motivación, compromiso, capacidades y condiciones de trabajo de su personal (Leithwood et al., 2008). En el contexto de la escuela, esta capacidad de influir en otros y dar dirección hacia los objetivos de la escuela se denomina como liderazgo escolar (Leithwood y Riehl, 2003).

Una de las metas del liderazgo escolar es propiciar la mejora en las áreas de su competencia, lo que según Elmore (2006) se evidencia solo cuando hay un aumento en la calidad y el rendimiento escolar. Dicha mejora se logra a través de innovaciones que otorguen valor añadido al centro educativo (Cantón, 2004), las que corresponden a procesos intencionales de cambio que no están exentos de dificultades (Murillo, 2002), porque el cambio es una experiencia fundamentalmente personal en la que cada sujeto reacciona de forma significativamente diferente, utilizando un repertorio de respuestas de diversa naturaleza (Coronel, 2002).

El presente informe corresponde a la propuesta de mejora para el apoyo al trabajo docente mediante el acompañamiento al aula y retroalimentación pedagógica, en los cursos de enseñanza media de un establecimiento educacional particular subvencionado de la ciudad de Punta Arenas. La implementación de la estrategia será liderada por el equipo directivo, en conjunto a un grupo de profesores expertos del establecimiento. El escrito inicia con la descripción y contexto del establecimiento, aspectos relevantes de su proyecto educativo, caracterización de directivos y docentes, resultados académicos, antecedentes socioeconómicos de las familias de los estudiantes, tasas de promoción y retención escolar, entre otros. Luego se expone el diagnóstico y línea base, en donde se exponen los aspectos de gestión curricular contemplados en la investigación, con especial énfasis en aquellos aspectos que evidencian una necesidad urgente de mejora. Luego se presenta la propuesta de mejora y su fundamentación teórica, la que integra elementos de liderazgo pedagógico, desarrollo profesional docente, trabajo colaborativo y estrategias de acompañamiento al aula. Finalmente, se exponen las principales conclusiones del trabajo y sus proyecciones.

2. Resumen ejecutivo

El presente estudio expone una propuesta de mejora para un establecimiento educacional particular subvencionado de la ciudad de Punta Arenas. Para esto, se utilizó el análisis del diagnóstico y línea base a través de un enfoque *mixto de investigación* en la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos. Los resultados proporcionaron el panorama del establecimiento y las percepciones de docentes y directivos que, a través de la estrategia de árbol del problema, esclarecieron las relaciones de causa y efecto, determinado la problemática del bajo despliegue de las prácticas de gestión curricular por parte del equipo directivo. La problemática fue abordada por la propuesta de mejoramiento que busca *contribuir al mejoramiento de la estrategia de acompañamiento al aula y retroalimentación de clases de los docentes por parte del equipo directivo*, la cual contempla la experimentación activa de acompañamiento y retroalimentación por parte de los docentes expertos y el equipo directivo, reuniones de análisis y reflexión pedagógica y el análisis continuo de la estrategia, todo con base en el *marco de observación del triángulo instruccional, el modelo de colaboración y el modelo de retroalimentación descriptiva*. Este trabajo será liderado por el *equipo de acompañamiento*¹ quienes gestionaran lineamientos de cómo desarrollar el plan de mejoramiento.

¹ *Equipo de acompañamiento se compone por el equipo directivo y tres docentes expertos/destacados para realizar acompañamiento.*

3. Antecedentes de contexto

3.1 Contexto histórico y actual

El establecimiento educacional en el que se realizó este estudio corresponde a un colegio particular subvencionado con financiamiento compartido y modalidad educativa Técnico Profesional, ubicado en la ciudad de Punta Arenas, región de Magallanes y Antártica Chilena.

El colegio fue fundado el día 11 de febrero de 1913, y en sus inicios ofrece los oficios de taller de muebles, zapatería y tipografía, con una matrícula de 50 estudiantes. Actualmente tiene 1.154 alumnos, quienes están distribuidos en cursos que van desde el nivel parvulario hasta cuarto medio, impartándose desde tercero medio las especialidades de: mecánica automotriz, electricidad, electrónica y telecomunicaciones.

La matrícula de enseñanza media corresponde a 493 estudiantes. Es en este nivel en el que se centrará el diagnóstico, la línea base y la propuesta de mejora.

El establecimiento atiende solo a estudiantes hombres y cuenta con un total de 36 cursos, los que se distribuyen por nivel educativo, tal como se muestra en la tabla uno. Dichos cursos y niveles son coordinados académicamente por cuatro profesionales: un coordinador para el nivel de educación parvularia, un segundo coordinador está a cargo de los cursos de primero a sexto básico, un tercer encargado asiste a los cursos de séptimo año a cuarto año medio y, por último, existe un encargado de las especialidades del área Técnico Profesional, las que se imparten en tercero y cuarto año medio.

Tabla 1

Cantidad de Cursos por Nivel Educativo

Niveles educativos	Cantidad de curso por nivel educativo
Prekínder y Kínder	3 cursos por cada nivel
1ero a 6to básico	2 cursos por cada nivel
8vo básico a 4to medio	3 cursos por cada nivel
Total	36 cursos

Nota. Elaboración propia

3.2 Visión institucional

La Visión del establecimiento plantea que la institución aspira que sus estudiantes deben ser signos y portadores del Amor de Dios, teniendo como modelo a Cristo el Buen Pastor. La comunidad educativa está al servicio de los niños, preadolescentes y jóvenes y los inspira formar “Buenos cristianos y honestos ciudadanos”, contribuyendo a la iglesia y sociedad actual.

3.3 Misión institucional

Nuestro compromiso es la formación integral de nuestros alumnos, con alta calidad educativa para proyectarlos como personas conscientes de su continuo crecimiento y compromiso con los valores del Evangelio.

3.4 Sellos institucionales

Los sellos institucionales del establecimiento educacional son los siguientes:

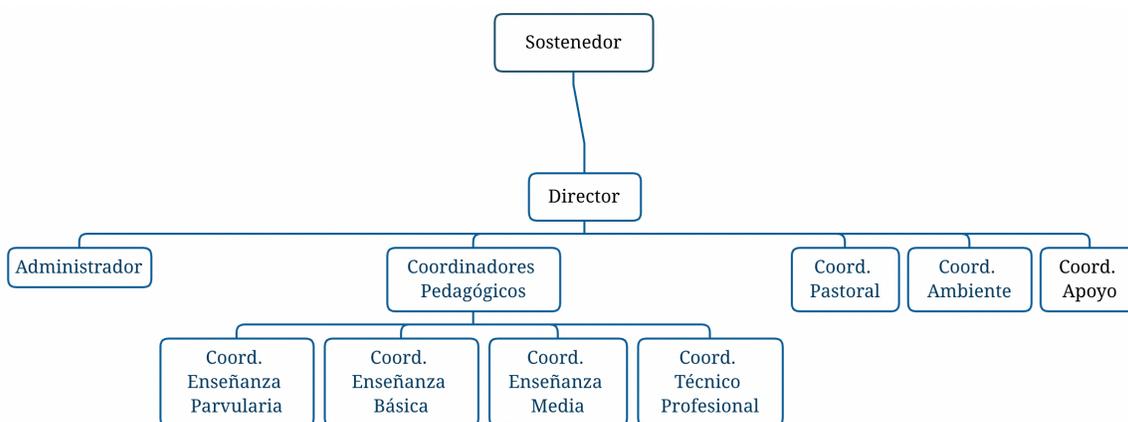
- Un establecimiento que potencia la formación de "Buenos cristianos y honestos ciudadanos", que educa desde una mirada evangelizadora, a la luz del sistema preventivo y en la búsqueda constante de acciones que potencien el desarrollo de un educando integral para la sociedad actual.
- Promover la formación de profesionales técnicos competentes y especializados, desarrollando sus habilidades específicas y genéricas, en cada una de las especialidades que se imparten.
- Favorecer una propuesta educativa que promueve la educación de calidad basada en los estándares ministeriales y una real preocupación por todos los alumnos, de manera especial los que poseen NEE (Necesidades Educativas Especiales) que se integran al programa PIE (Programa de Integración Escolar).
- Promover el desarrollo de docentes altamente calificados en la preparación de la enseñanza, preocupados de su perfeccionamiento y evaluación constante de sus prácticas pedagógicas y desempeño personal en concordancia con el proyecto educativo institucional.

3.5 Antecedentes del equipo directivo

La figura uno muestra la distribución de cargos directivos en el establecimiento, los cuales además de un sostenedor y un director, incluyen a un administrador de recursos económicos, cuatro coordinadores pedagógicos equivalentes a jefes de UTP, los que se distribuyen por ciclos de enseñanza, un coordinador pastoral, un coordinador de ambiente o inspector general, y un encargado de apoyo u orientador.

Figura 1

Organización del Equipo Directivo del Establecimiento Educacional



Fuente. Adaptado de Proyecto Educativo Institucional, 2021

Nota. Elaboración propia

El sostenedor del establecimiento educacional es un sacerdote, mientras que el director es un profesional laico, cuyo título base es profesor técnico profesional en la especialidad de electricidad, con más de 35 años de antigüedad laboral en el colegio. Respecto a los demás integrantes del equipo directivo, el administrador y los coordinadores de áreas tienen en promedio 10 años de antigüedad laboral en el establecimiento educacional, y todos salvo el administrador son docentes. Los coordinadores pedagógicos están a cargo de un coordinador general designado por el director. Esta responsabilidad actualmente es ocupada por el coordinador del nivel de enseñanza básica.

3.6 Antecedentes del cuerpo docente

El cuerpo docente del establecimiento educacional está constituido por sesenta y cinco profesionales, cuarenta y dos son mujeres y veintitrés son hombres. La distribución de los docentes según el ciclo en el cual desempeñan su labor se detalla en la tabla dos.

Tabla 2

Distribución de los Docentes por Ciclos de Enseñanza.

Descripción del cargo	Cantidad de docentes.
Docentes en educación parvularia	6
Docentes en educación básica	19
Docentes en educación media	19
Docentes del PIE	10
Docentes Técnico Profesional	10
Directivos	11
Total	75

Fuente. Adaptado de Sistema Información General de Estudiantes (SIGE)

Nota. Elaboración propia

3.7 Antecedentes socioeconómicos de las familias de estudiantes de enseñanza media

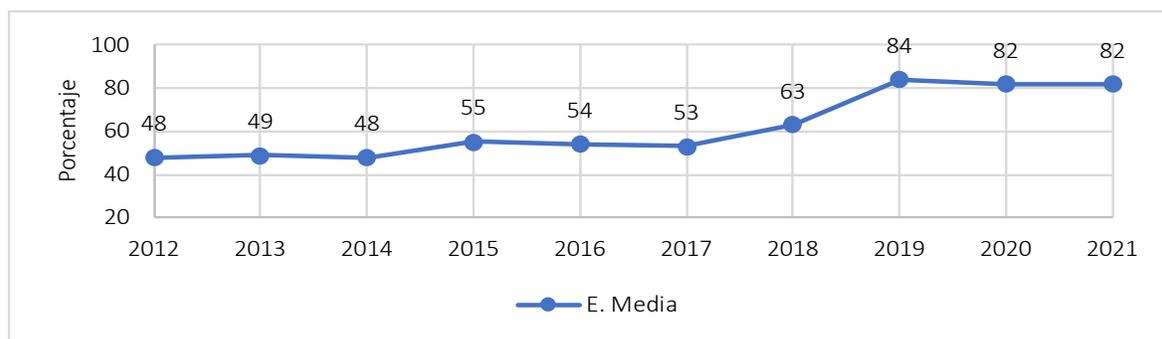
Para tener una noción general sobre la situación socioeconómica de las familias de los estudiantes de enseñanza media de la institución educativa, se utiliza como referencia el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), el cual se construye a partir de información proveniente del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE) y genera valores que reflejan el porcentaje de alumnos de enseñanza básica y media con prioridad para recibir el Programa de Alimentación Escolar (Holz, 2020).

La figura dos presenta el porcentaje de alumnos de enseñanza media del establecimiento que son prioridad para recibir el programa de alimentación escolar, desde el año 2012 al 2021. Respecto al IVE se observa un incremento significativo en el año 2015, alcanzando un valor que se mantuvo más o menos estable hasta el 2018, periodo que promedió 56,3%. Posteriormente, se produce un segundo incremento importante en el año 2019, cuyo valor también se mantiene sin

variaciones significativas hasta el 2021, periodo que promedió 82,3%. Actualmente, el 82% de los alumnos de enseñanza media son prioridad para recibir el programa de alimentación escolar.

Figura 2

IVE - SINAE par enseñanza Media



Fuente. <https://www.junaeb.cl/ive>

Nota. Elaboración propia

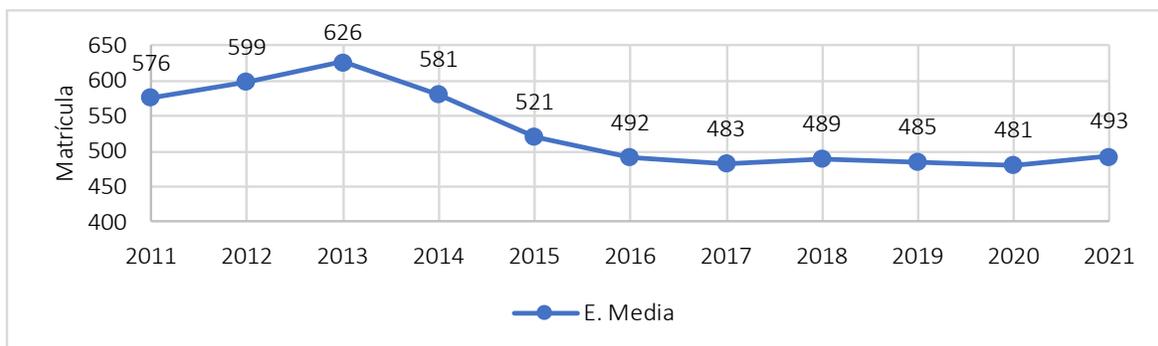
3.8 Antecedentes de la matrícula

La figura tres presenta la cantidad de estudiantes de enseñanza media del establecimiento educacional desde el año 2011 al 2021. Respecto a la matrícula, se observa que desde el año 2011 al 2013 la matrícula de enseñanza media se incrementó en 50 estudiantes. Sin embargo, desde el año 2014 a 2016 se produce el efecto contrario, disminuyendo la matrícula en 134 alumnos. Desde el año 2017 en adelante la matrícula no ha variado significativamente, alcanzado actualmente una matrícula de 493 estudiantes.

La baja en la matrícula de la enseñanza media del establecimiento se debió a que hasta el año 2013 existían cuatro cursos para los niveles de primero y segundo medio, respectivamente, y en tercero medio se reducían a un curso para una de las tres especialidades técnico-profesionales. Esto tuvo como efecto que un porcentaje importante de estudiantes al no poder optar a la especialidad de su preferencia se cambiaron de establecimiento educacional. Esto motivó a la dirección del establecimiento a reducir en el año 2014 a tres cursos para primero medio, lo que explica la disminución de la matrícula en dichos años.

Figura 3

Evolución de la matrícula de la Enseñanza Media desde el 2011 al 2021



Fuente. Sistema de Información General del Estudiantes (SIGE)

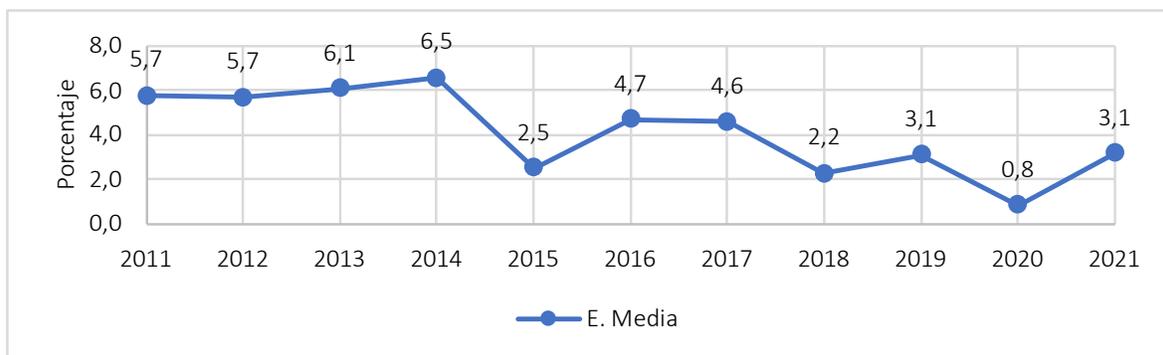
Nota. Elaboración propia

3.9 Reprobación de estudiantes

La figura cuatro presenta el porcentaje de reprobación de los estudiantes de enseñanza media del establecimiento educacional desde el año 2011 al 2021. Respecto a la reprobación se observa que alcanzó sus valores más altos en el periodo comprendido desde el 2011 al 2014, promediando un 6% de la matrícula de dicho ciclo escolar. En el año 2015 se produjo una significativa baja en la reprobación, alcanzando un 2,5%, lo que coincide con el periodo de eliminación de cursos señalado anteriormente. Luego, en los años 2016 y 2017 vuelve a presentarse un aumento considerable en la reprobación escolar, la que finalmente comenzó a disminuir desde el año 2018, coincidiendo con el año en que se implementa el decreto N.º 67 para la Evaluación y Promoción Escolar. Finalmente, la disminución en la reprobación escolar para la enseñanza media alcanzó su valor más bajo en el año 2020 con un 0,8% de la matrícula de dicho ciclo escolar, esto es consecuencia de los efectos de las políticas de flexibilización académica emanadas desde el Ministerio de Educación en el contexto de la pandemia a causa del de Covid-19. Actualmente, el porcentaje de reprobación en la enseñanza media corresponde al 3,1% de la matrícula de dicho ciclo escolar.

Figura 4

Evolución de la reprobación en la enseñanza media



Fuente. Sistema de Información General del Estudiantes (SIGE).

Nota. Elaboración propia

3.10 Resultados de aprendizaje e indicadores de eficiencia externa

Según la Agencia de Calidad de la Educación, el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) permite dimensionar el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en función de los contenidos y habilidades que se define el currículo nacional vigente. Su principal propósito es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Este sistema de evaluaciones también recoge información sobre las percepciones que tienen docentes, estudiantes, padres y apoderados sobre el proceso educativo que lleva a cabo el establecimiento educacional.

En este estudio nos centraremos en los resultados de las evaluaciones SIMCE de Comprensión Lectora y Matemática aplicadas a los estudiantes de segundo medio, a quienes dependiendo de sus logros son clasificados en tres categorías (Agencia de Calidad de la Educación, 2018), las que corresponden a:

- **Nivel adecuado:** Los estudiantes que alcanzan este nivel han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades estipulados en el currículum para el periodo evaluado.
- **Nivel elemental:** Los estudiantes que quedan clasificados en este nivel han logrado lo exigido en el currículum de forma parcial. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipuladas en el currículum para el periodo evaluado.

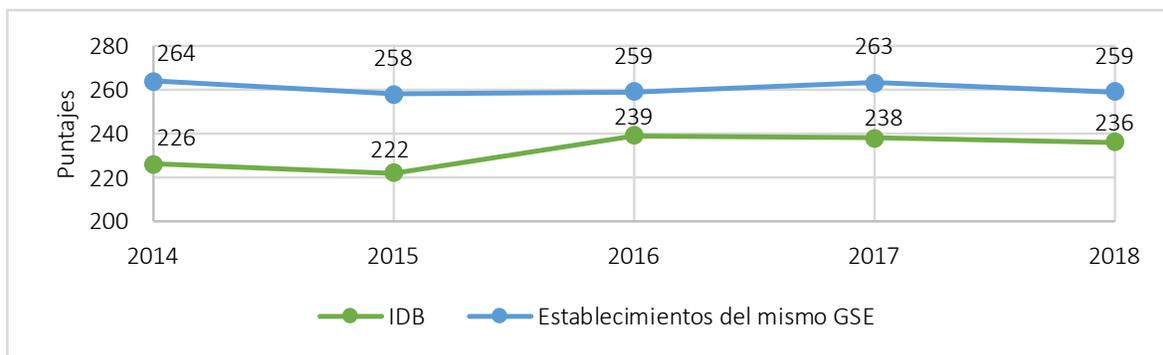
- **Nivel insuficiente:** Los estudiantes que quedan clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículo para el periodo evaluado.

3.10.1 SIMCE de Comprensión Lectora

La figura cinco presenta los puntajes logrados en la prueba SIMCE de Comprensión Lectora por parte de los estudiantes de segundo medio del establecimiento educacional desde el año 2014 al 2018 y su correspondiente comparación con el puntaje promedio nacional de establecimientos educacionales del mismo nivel socio económico. Respecto a los puntajes del establecimiento educacional se observa que estos van desde los 222 a 239 puntos, con un promedio de 232 puntos, y que en todas las mediciones sus resultados están por debajo del puntaje promedio nacional de establecimientos educacionales con el mismo nivel socioeconómico. Además, se aprecia una mejora en los resultados del establecimiento a contar del año 2016, resultado que no varió significativamente en las siguientes mediciones, pero que en promedio equivale a 13,6 puntos por sobre el promedio de los puntajes que se estaban obteniendo hasta el año 2015.

Figura 5

Puntaje SIMCE de Comprensión Lectora para segundos medios



Fuente. <https://localizar.agenciaeducacion.cl/>

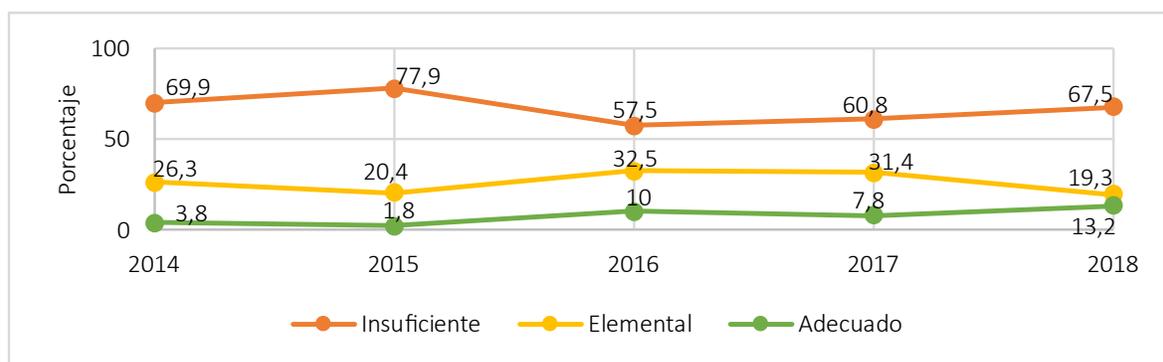
Nota. Elaboración propia

La figura seis presenta la distribución del nivel de logro de aprendizaje en la prueba SIMCE de Comprensión Lectora por parte de los estudiantes de segundo medio del establecimiento educacional desde el año 2014 al 2018. Respecto a la distribución del nivel de logro de aprendizaje

se observa que en todas las mediciones el porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente es mayor que la combinación de los restantes niveles de desempeño, con valores que van desde el 57,5% al 77,9%, promediando un 66,7% de estudiantes que desde el año 2014 al 2018 no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículo para el periodo evaluado. Por otro lado, en todas las mediciones el nivel de logro adecuado es el más descendido, con valores que van desde 1,8% a 13,2%, promediando un 7,3% de estudiantes que desde el año 2014 al 2018 han logrado demostrar los conocimientos y habilidades estipulados en el curriculum para el periodo evaluado. Finalmente, el nivel elemental alcanza valores que van desde el 19,3% al 32,5%, promediando un 25,9% de estudiantes que desde el año 2014 al 2018 han logrado demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipuladas en el curriculum para el periodo evaluado.

Figura 6

Distribución del nivel de logro en pruebas SIMCE de Comprensión Lectora para segundos medios



Fuente. <https://localizar.agenciaeducacion.cl/>

Nota. Elaboración propia

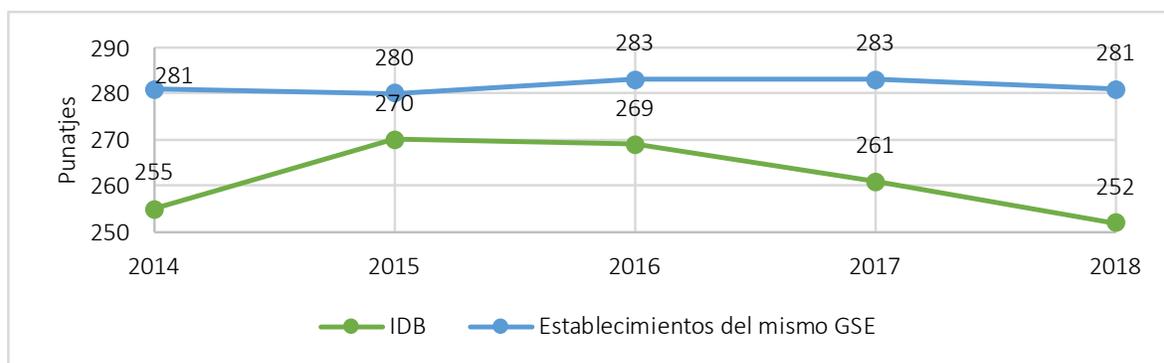
3.10.2 SIMCE de Matemática

La figura siete presenta los puntajes logrados en la prueba SIMCE de Matemática por parte de los estudiantes de segundo medio del establecimiento educacional desde el año 2014 al 2018 y su correspondiente comparación con el puntaje promedio nacional de establecimientos educacionales con el mismo nivel socio económico. Respecto a los puntajes del establecimiento educacional, se observa que estos van desde los 252 a 270 puntos, con un promedio de 261,4 puntos, y que en todas las mediciones sus resultados están por debajo del correspondiente puntaje promedio nacional de establecimientos educacionales con el mismo nivel socioeconómico. Además, se logra

apreciar una mejora en los resultados del establecimiento en el periodo comprendido desde el año 2015 al 2016, lo que significó un alza promedio de 15 puntos respecto a la medición del 2014. Sin embargo, desde el año 2017 los puntajes comenzaron a disminuir, alcanzando en el 2018 su valor más bajo equivalente a 252 puntos.

Figura 7

Puntaje SIMCE de Matemática para Segundos medios.



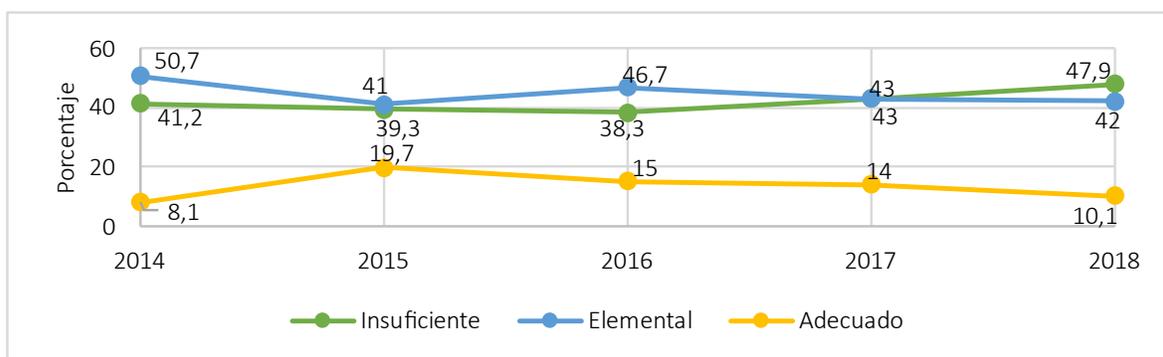
Fuente. <https://localizar.agenciaeducacion.cl/>

Nota. Elaboración propia

La figura ocho presenta la distribución del nivel de logro de aprendizaje en la prueba SIMCE de Matemática por parte de los estudiantes de segundo medio del establecimiento educacional desde el año 2014 al 2018. Respecto a la distribución del logro de aprendizaje, se observa que el nivel insuficiente toma valores que van desde el 38,3% al 47,9%, promediando un 41,9% de estudiantes que desde el año 2014 al 2018 no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado. Por otro lado, en todas las mediciones, el nivel de logro adecuado es el más descendido, con valores que van desde 8,1% a 19,7%, promediando un 13,4% de estudiantes que desde el año 2014 al 2018 han logrado demostrar los conocimientos y habilidades estipulados en el curriculum para el periodo evaluado. Finalmente, el nivel elemental alcanza valores que van desde el 41,0% al 50,7%, promediando un 44,7% de estudiantes que desde el año 2014 al 2018 han logrado demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipuladas en el curriculum para el periodo evaluado.

Figura 8

Distribución del nivel de logro en pruebas SIMCE de Matemática para segundos medios



Fuente. <https://localizar.agenciaeducacion.cl/>

Nota. Elaboración propia

4. Presentación de diagnóstico y línea base

A continuación, se presentarán los objetivos de la investigación que nos permitirán identificar de forma más precisa el o los problemas de gestión curricular existentes en el establecimiento educacional. Además, se expondrá el diseño metodológico, los instrumentos para la recolección de información y los datos obtenidos de la investigación.

4.1 Objetivos del diagnóstico

El desempeño de los docentes se explica como una función de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo (Anderson, 2010) y es en función de este modelo de desempeño que se trabajará el siguiente objetivo general:

4.1.1 Objetivo General

Caracterizar las prácticas de gestión curricular del equipo directivo de un establecimiento educacional de Punta Arenas.

4.1.2 Objetivos Específicos

- Describir las prácticas de gestión curricular desplegadas por el equipo directivo de enseñanza media de una institución educativa.
- Identificar aquellas prácticas de gestión curricular que se encuentran con un bajo nivel de implementación, según la percepción de docentes del establecimiento educacional.
- Identificar los nudos críticos que docentes y el equipo directivo perciben sobre las prácticas de gestión curricular que se encuentran con un bajo nivel de implementación.

4.2 Diseño metodológico

La caracterización de las prácticas de gestión curricular desplegadas en el establecimiento educacional se realiza mediante un enfoque *mixto de investigación*, en el que los métodos cuantitativos y cualitativos se integrarán de forma complementaria, según Bericat. (1998) “permitirá revelar diferentes e interesantes zonas de la realidad social” (p.37), que en este caso son las prácticas de gestión curricular desplegadas en el establecimiento educacional.

El enfoque mixto representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencia) y lograr un mejor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández et al., 2010, p. 534)

La componente cuantitativa de la presente investigación se da a través del análisis de los resultados de la aplicación del Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica, que mide la percepción que los profesores y profesoras tienen respecto a la implementación de ciertas prácticas de gestión

curricular. Por otro lado, el enfoque cualitativo de la investigación considera en primera instancia un grupo focal dirigido a los docentes participantes de la encuesta para profundizar en los resultados del cuestionario y, en segundo lugar, la entrevista al director y al coordinador académico de enseñanza media para contrastar y analizar los resultados y visiones obtenidas en cuanto a la gestión curricular con respecto al equipo de docente.

Bajo esta metodología se utilizará el diseño explicativo secuencial, cuyo diseño según Hernandez et al. (2010), se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra, donde se recogen y evalúan datos cualitativos. Por lo tanto, en primera instancia se analizarán los datos cuantitativos aportados por los docentes, para luego y a través de ellos, generar el instrumento de trabajo a utilizar con el grupo focal de docentes y entrevistas individuales a directivos, lo cual dará paso al análisis cualitativo de esta metodología.

El estudio será de tipo sincrónico transversal, pues se ejecutará en un solo momento al realizar la investigación y/o en un tiempo único. En otras palabras, es como obtener una fotografía del suceso en estudio (Hernández et al, 2010; Cohen y Gomez, 2019), donde la unidad de información corresponde a los docentes de enseñanza media y director del establecimiento escolar de Punta Arenas.

4.2.1 Población y muestra

La población y muestra no son aleatorias en las etapas cuantitativa y cualitativa de nuestra investigación, pues los participantes deben cumplir con ciertos criterios para obtener información relevante que facilite el cumplir con los objetivos de la investigación (Hernández et al., 2010).

4.2.1.1 *Población y Muestra para la recolección de datos etapa cuantitativa*

La población corresponde a 75 docentes en el establecimiento educacional, en tanto, la muestra del estudio es de 19 profesores y profesoras de enseñanza media, quienes respondieron el cuestionario de gestión curricular.

Los criterios que debían cumplir los docentes para responder el cuestionario de gestión curricular son los siguientes:

- Querer participar de forma voluntaria en el estudio.

- No ser parte del equipo directivo.
- Tener dos o más años de antigüedad laboral en el establecimiento educacional.
- Desempeñarse como profesor de aula y realizar clases en el nivel de enseñanza media formación general.

4.2.1.2 Población y muestra para la recolección de datos de orden cualitativa

Tras analizar los resultados del cuestionario de gestión curricular que respondieron los profesores de la muestra de la etapa cuantitativa, se procedió a entrevistar al director y coordinador académico y con la técnica del Focus Group se entrevistó a profesores de enseñanza media que previamente habían respondido la encuesta.

El Focus Group aportó a la muestra un total de nueve docentes de enseñanza media de formación general del establecimiento educacional, los cuales debían cumplir con los siguientes criterios:

- Querer participar de forma voluntaria en el estudio.
- No ser parte del equipo directivo.
- Tener dos o más años de antigüedad laboral en el establecimiento educacional.
- Desempeñarse como profesor de aula y realizar clases en el nivel de enseñanza media formación general.

Las características de los docentes que participaron del focus group son las que se muestran en la tabla tres. Se evidencia que un 67% de ellos tiene cinco o más años de antigüedad en el establecimiento educacional y que el 78% tiene una jornada laboral completa.

Tabla 3

Caracterización de los docentes participantes en el focus group

Docente	Especialidad	Años de desempeño docente	Antigüedad laboral en el establecimiento educacional.	Horas de contrato
Docente 1	Historia	3	3	44
Docente 2	Historia	25	14	44

Docente 3	Lenguaje	4	2	44
Docente 4	Matemática	14	5	44
Docente 5	Lenguaje	20	10	44
Docente 6	Ed. Física	18	8	38
Docente 7	Lenguaje	6	2	44
Docente 8	Ciencias	23	12	39
Docente 9	Ciencias y Religión	21	21	44

Nota. Elaboración propia

4.3 Instrumentos

Puesto que el enfoque de investigación es mixto, se hará uso de dos instrumentos para la recogida de información. El que corresponde a la etapa cuantitativa es el cuestionario de prácticas de gestión curricular, mientras que para la etapa cualitativa se utilizó una entrevista semi estructurada y técnica de focus group para precisar la información obtenida en la etapa cuantitativa. Dichos instrumentos se presentan con mayor detalle en los puntos 4.4.1 y 4.4.2.

4.3.1 Instrumentos para recogida de información cuantitativa

Para la recolección de datos para la etapa cuantitativa de la investigación se hizo uso del Cuestionario Docente sobre Gestión Curricular, el cual fue desarrollado por el equipo de Investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. En la base de su diseño están instrumentos y documentos oficiales del Ministerio de Educación, como lo son el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y los Estándares Indicativas de Desempeño (MINEDUC, 2014).

El Cuestionario Docente sobre Gestión Curricular contempla las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, con foco en la atención de las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, con el propósito de que se desarrollen de forma integral.

El cuestionario contiene siete categorías, las cuales son:

1. Coordinación de la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.

2. Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
3. Planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
4. Apoyo a los docentes mediante observaciones de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos.
5. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.
6. Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
7. Promoción entre los docentes de aprendizajes colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados.

Desde las siete categorías mencionadas, se despliegan 28 reactivos en formato Likert, cuyos niveles de respuestas son (5) Muy de acuerdo, (4) De acuerdo, (3) Ni acuerdo ni en desacuerdo, (2) En desacuerdo y (1) Muy en desacuerdo. El foco estará en el análisis de las prácticas de gestión curricular del director y el coordinador académico, las que se muestran en la tabla cuatro.

Tabla 4

Dimensiones del cuestionario sobre la Gestión Curricular

Categoría	Reactivos
<p>Categoría A: Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los Programas de Estudio.</p>	<p>A1: El director y/o el coordinador académico definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos académicos y formativos de la institución.</p> <p>A2: El director y/o el coordinador académico organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos primando criterios pedagógicos.</p> <p>A3: El director y/o el equipo técnico pedagógico resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes.</p>
<p>Categoría B: Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum</p>	<p>B1: El director y/o el coordinador académico acuerdan con los docentes, políticas comunes que deben ser implementadas en más de una asignatura o nivel de enseñanza para desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes.</p> <p>B2: El director y/o el coordinador académico acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura.</p> <p>B3: El director y/o el coordinador académico sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula.</p> <p>B4: El director y/o coordinador académico, en coordinación con los docentes, seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos en función de las necesidades pedagógicas del establecimiento.</p>

<p>Categoría C: Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>C1: Los profesores conocen las bases curriculares y los programas de estudio.</p> <p>C2: Los profesores realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.</p> <p>C3: Los profesores realizan planificaciones al nivel de profundidad estipulado en los planes y programas de estudio.</p> <p>C4: Los profesores elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso, en las que se calendarizan los objetivos de aprendizaje que se cubrirán durante el año.</p> <p>C5: Los profesores elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura que imparten, en las que se especifican los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los medios de evaluación.</p> <p>C6: El director y el coordinador académico analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas, con el fin de mejorar su contenido.</p> <p>C7: En este intercambio con director y el coordinador académico se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros.</p>
<p>Categoría D: Apoyo a los docentes mediante observaciones de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>D1: El director y el coordinador académico efectúan observaciones de clases regularmente (al menos una vez al semestre a cada profesor)</p> <p>D2: El director y el coordinador académico analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes (cuadernos, pruebas, trabajos de investigación, entre otros)</p> <p>D3: El director y/o coordinador académico se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, al menos una vez al mes, para reflexionar sobre las clases observadas, los trabajos revisados y los desafíos pedagógicos enfrentados, y según esto elaboran estrategias que permitan superar los problemas encontrados.</p>
<p>Categoría E: Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje</p>	<p>E1: El director y coordinador académico, en conjunto con los docentes, estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes, de modo que queden homogéneamente distribuidas durante el año.</p> <p>E2: El director y el coordinador académico revisan con los docentes que las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes, que no contengan errores de contenido y de construcción.</p> <p>E3: El director y el coordinador académico revisan con los docentes que las principales evaluaciones contemplen distintas formas, como pruebas de desarrollo, pruebas de desempeño, evaluación de portafolios, trabajos grupales, entre otras.</p>

	<p>E4: El director, el coordinador académico y los docentes consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje, por lo tanto, fijan y cumplen los plazos para corregirlos y para retroalimentar a los estudiantes sobre su desempeño, ya sea con observaciones escritas o mediante la revisión grupal de las evaluaciones.</p>
<p>Categoría F: Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.</p>	<p>F1: El director y el coordinador académico hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura: llevan el detalle de los objetivos cubiertos según el reporte de los profesores, la revisión de cuadernos y pruebas, y las observaciones de clases.</p> <p>F2: El director y el coordinador académico organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>F3: El director y el coordinador académico revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje para tomar decisiones compartidas acerca de metodologías, formas de evaluación y atención a los estudiantes.</p> <p>F4: El director y el coordinador académico identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales para corregir aquello.</p>
<p>Categoría G: Promoción entre los docentes del aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.</p>	<p>G1: El director y el coordinador académico logran que las reuniones de profesores sean instancia de aprendizaje y discusión entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas.</p> <p>G2: El director, el coordinador académico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos.</p> <p>G3: El director y el coordinador académico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas entre otras.</p>

Fuente. Adaptado de Equipo de Investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la

Facultad de Educación de la Universidad de Concepción

Nota. Elaboración propia

4.3.2 Instrumentos para recogida de información cualitativa

Los datos cualitativos fueron recogidos a partir de una entrevista semiestructurada, con la técnica de focus group a nueve docentes de enseñanza media, e individual aplicada al director y coordinador académico de enseñanza media. Los datos encontrados de las entrevistas aportarán a precisar los hallazgos encontrados de la etapa cuantitativa y profundizar con mayor detalle en los nudos críticos percibidos por los docentes y por el equipo directivo.

Las entrevistas están conformadas por nueve preguntas, las que se muestran en la tabla Cinco, compuestas por tres preguntas por cada una de las categorías percibidas como más descendidas por los docentes en el cuestionario de gestión curricular.

Tabla 5

Preguntas base para la Entrevista Semiestructurada

Categoría	Preguntas
D Apoyo a los docentes mediante observaciones de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es su percepción sobre las observaciones de sus clases presenciales y virtuales? (periodicidad, acompañamiento virtual y tiempo disponible para la estrategia) • ¿Qué estrategias se utilizan para desarrollar el análisis del trabajo de los estudiantes? • ¿De qué forma se desarrolla el proceso de reflexión de sus clases observadas?
F Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se determina el grado de avance en la implementación curricular de las asignaturas? • ¿Cómo se desarrollan las instancias de análisis de resultados de evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes? • ¿Qué estrategia utilizan para determinar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje?
G Promoción entre los docentes del aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo logran que sus reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y desarrollo profesional? • ¿Cómo seleccionan y analizan las lecturas que se comparten para resolver dudas profesionales y ampliar conocimientos? • ¿Cómo organizan el intercambio de recursos pedagógicos?

4.3.2.1 *Entrevista semiestructurada*

Para la recolección de información cualitativa se utilizó la técnica de la entrevista, la cual se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra(s) (entrevistados) (Janesick, 1998). En nuestro caso particular, la entrevista corresponde a una semiestructurada, en que el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales a las que ya tiene como base, con el propósito de precisar conceptos u obtener más información (Hernández et al., 2010).

4.3.2.2 *Grupos focales*

Para la aplicación de la entrevista semiestructurada se utilizó la técnica de Focus Group, la cual propicia un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). Por tratarse de una entrevista grupal, se busca describir no solo las prácticas de gestión curricular, sino que también la construcción de significados grupales de los docentes participantes (Hernández et al., 2010).

Una de las figuras centrales en un grupo focal es el moderador, quien dirige el diálogo basado en la guía de entrevista, previamente elaborada, da la palabra a los participantes y estimula su participación equitativa cualitativos (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

4.4 Plan de análisis de datos

Los datos recolectados en la investigación serán analizados en dos etapas siguiendo el diseño explicativo secuencial de este estudio, siendo la primera de ellas de tipo cuantitativa, la que solo considera respuestas dadas por los docentes a través del cuestionario de gestión curricular facilitado por la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Los datos serán organizados en una planilla de cálculo Excel para determinar el peso porcentual de las respuestas por cada reactivo del cuestionario.

Una vez tabulados los datos, se procede a su correspondiente análisis, para lo cual se considerarán solo los resultados “Muy de Acuerdo” para cada reactivo, ya que los resultados obtenidos permiten asumir que existe evidencia significativa para quien responde el cuestionario respecto a la veracidad de cada afirmación, en nuestro caso implicará asumir que cada práctica con la que se asocie no será un evento puntual, sino más bien una práctica frecuente. Finalmente, se determinará el porcentaje de respuestas “Muy de acuerdo” para cada reactivo y estas se promedian entre sí según la categoría a la que pertenecen, con el propósito de dimensionar de forma general cuales son las categorías que se encuentran más descendidas, las que serán parte de la propuesta de mejora y que se analizarán en detalle en el punto 4.5.

La segunda etapa contempla el análisis de datos de tipo cualitativo, que implicó un análisis de contenido de la información, aportada por las entrevistas semiestructuradas aplicadas y grupos focales, bajo el diseño fenomenológico, pues se quiere obtener información en base a las experiencias vividas, tanto por los docentes como por los miembros del equipo directivo. Este tipo de investigación busca comprender lo que los individuos tienen en común de acuerdo a sus experiencias con un determinado fenómeno (Hernández et al., 2010). Las respuestas aportarán a caracterizar la realidad del establecimiento educacional en el ámbito de la gestión curricular porque darán cuenta de las percepciones de los docentes de enseñanza media sobre cómo se realiza el acompañamiento al aula, la cobertura curricular y el trabajo colaborativo y cómo estos aspectos de la gestión se pueden optimizar en pos del aprendizaje de los estudiantes.

4.5 Resultados de orden cuantitativo

En la tabla seis se puede apreciar el porcentaje de respuestas “Muy de acuerdo” para cada categoría del cuestionario docente de gestión curricular, desde donde se aprecia que las categorías cuyas prácticas se encuentran con un menor grado de implementación por parte de los directivos son la D, F y G, las que tienen un 55%, 55% y 53% de sus respuestas en “Muy de acuerdo”, respectivamente. Dichas categorías son las que se utilizarán como base para el diseño de la propuesta de mejora.

Tabla 6:

Porcentaje de respuestas “Muy de Acuerdo” por cada categoría del cuestionario docente de gestión curricular

Categoría	Descripción	Porcentaje de respuestas en “Muy de acuerdo”	Porcentaje de respuestas en “De acuerdo”	Porcentaje conjunto de respuestas en “Ni de acuerdo ni desacuerdo” “Desacuerdo” y “Muy en desacuerdo”.
A	Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los Programas de Estudio.	81,7%	18,3%	0%
B	Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del curriculum	65,0%	29,7%	5,3%
C	Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	69,5%	30,5%	0%
D	Apoyo a los docentes mediante observaciones de clases y revisión de cuadernos y otros materiales	55,0%	34,5%	10,5%

	educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.			
E	Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje	67,5%	27,2	5,3%
F	Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	55,0%	34,5	10,5%
G	Promoción entre los docentes del aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.	53,3%	36,2	10,5%

Fuente. Equipo de Investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción

Nota. Elaboración propia

4.6 Resultados generales en cada categoría de práctica de gestión curricular.

A continuación, se expondrán las categorías con más bajo porcentaje de respuestas “Muy de acuerdo” en el cuestionario docente de gestión curricular, las cuales corresponden a:

- **Categoría D:** Apoyo a los docentes mediante observaciones de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.
- **Categoría F:** Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
- **Categoría G:** Promoción entre los docentes del aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

Categoría D. Apoyo a los docentes mediante observaciones de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

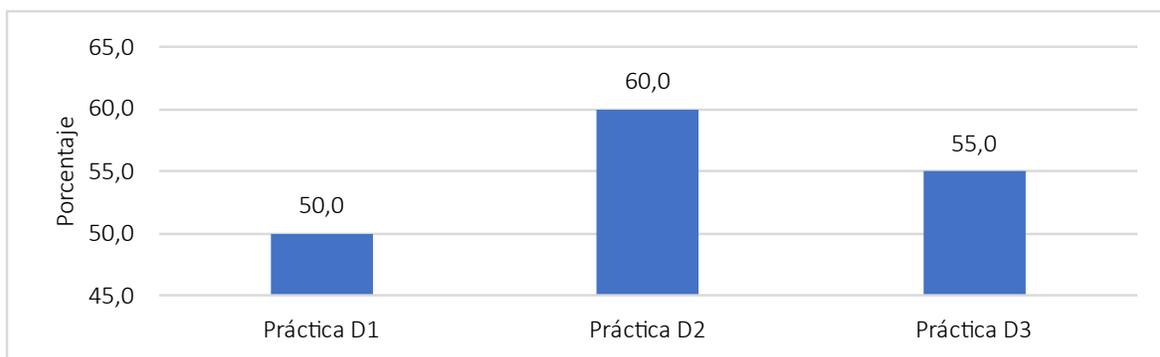
Esta categoría tiene asociada tres prácticas en relación con el director y el coordinador académico, las cuales son:

- **D1:** El director y el coordinador académico efectúan observaciones de clases regularmente (al menos una vez al semestre a cada profesor)
- **D2:** El director y el coordinador académico analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes (cuadernos, pruebas, trabajos de investigación, entre otros).
- **D3:** El director y/o coordinador académico se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, al menos una vez al mes, para reflexionar sobre las clases observadas, los trabajos revisados y los desafíos pedagógicos enfrentados, y según esto elaboran estrategias que permitan superar los problemas encontrados.

La figura nueve presenta el porcentaje de respuestas “Muy de acuerdo” para cada una de las prácticas de la categoría D. Respecto a la participación del director y/o coordinador académico en las prácticas de la dicha categoría, los 19 docentes que responden la encuesta tienen las siguientes percepciones: El 50,0% está muy de acuerdo de que se efectúan observaciones de clases de forma regular. En tanto, el 60,0% está muy de acuerdo respecto a que se analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes, y un 55,0% está muy de acuerdo con que los profesores de cada nivel o asignatura se reúnen al menos una vez al mes, para reflexionar sobre las clases observadas, los trabajos revisados y los desafíos pedagógicos enfrentados, y según esto elaboran estrategias que permitan superar los problemas encontrados.

Figura 9

Porcentaje de respuestas “Muy de acuerdo” por prácticas de la categoría D



Fuente. Respuestas de docentes del establecimiento al cuestionario docente de gestión curricular.

Nota. Elaboración propia

Categoría F: Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje

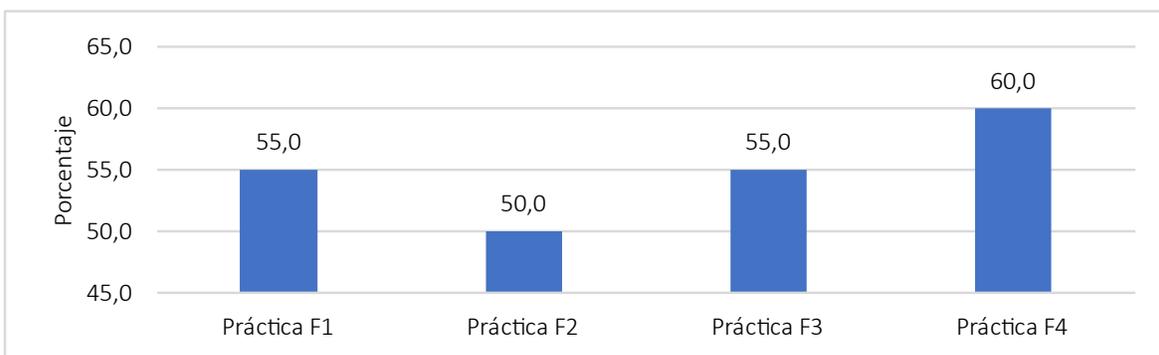
Esta categoría tiene asociada cuatro prácticas relacionadas con el director y el coordinador académico, las cuales son:

- **F1:** El director y el coordinador académico hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura: llevan el detalle de los objetivos cubiertos según el reporte de los profesores, la revisión de cuadernos y pruebas, y las observaciones de clases.
- **F2:** El director y el coordinador académico organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes.
- **F3:** El director y el coordinador académico revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje para tomar decisiones compartidas acerca de metodologías, formas de evaluación y atención a los estudiantes.
- **F4:** El director y el coordinador académico identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales para corregir aquello.

La figura diez presenta el porcentaje de respuestas “Muy de acuerdo” para cada una de las prácticas de la categoría F. Respecto a la participación del director y/o coordinador académico en las prácticas de dicha categoría, los 19 docentes que responden la encuesta tienen las siguientes percepciones: El 55,0% está muy de acuerdo de que se hace un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura. El 50,0% está muy de acuerdo respecto a que se organiza sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes. El 55,0% está muy de acuerdo con que revisa sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje para tomar decisiones compartidas acerca de metodologías, formas de evaluación y atención a los estudiantes y el 60% está muy de acuerdo con que se identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales para corregir aquello.

Figura 10

Porcentaje de respuestas “Muy de acuerdo” por prácticas de la categoría F



Fuente. Respuestas de docentes del establecimiento al cuestionario docente de gestión curricular.

Nota. Elaboración propia

Categoría G: Promoción entre los docentes del aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

Esta categoría tiene asociada tres prácticas con relación al director y el coordinador académico, las cuales son:

- **G1:** El director y el coordinador académico logran que las reuniones de profesores sean instancia de aprendizaje y discusión entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes

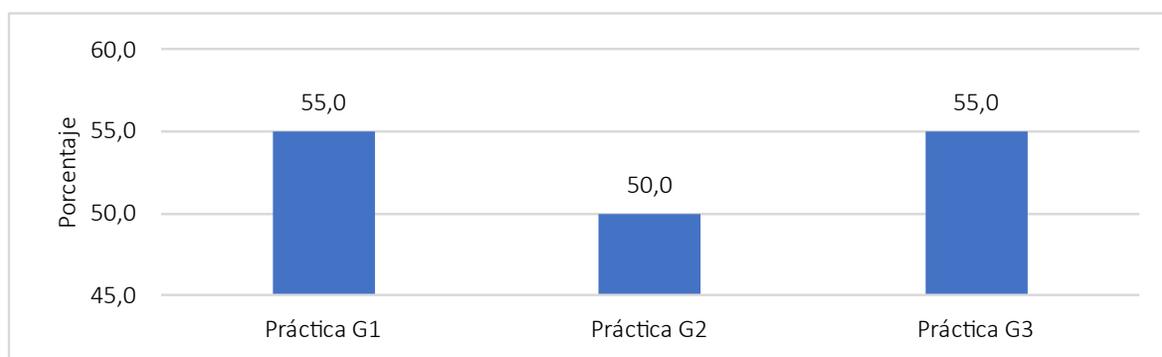
comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas.

- **G2:** El director, el coordinador académico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos.
- **G3:** El director y el coordinador académico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas entre otras.

La figura 11 presenta el porcentaje de respuestas “Muy de acuerdo” para cada una de las prácticas de la categoría G. Respecto a la participación del director y/o coordinador académico en las prácticas de dicha categoría, los 19 docentes que responden la encuesta tienen las siguientes percepciones: El 55,0% está muy de acuerdo de que las reuniones de profesores son instancia de aprendizaje y discusión entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas. El 50,0% está muy de acuerdo respecto a que se comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos y el 55,0% está muy de acuerdo con que se gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas entre otras.

Figura 11

Porcentaje de respuestas “Muy de acuerdo” por prácticas de la categoría G



Fuente. Respuestas de docentes del establecimiento al cuestionario docente de gestión curricular.

Nota. Elaboración propia

En síntesis, las categorías D, F y G consideradas para el análisis tienen en promedio al 54,5% de los docentes asegurando que las prácticas de gestión curricular que las componen son implementadas por los directivos.

Ahora bien, en la categoría D, la práctica menos implementada es la observación de clases de forma regular (50% de respuestas “Muy de Acuerdo”), mientras que en la categoría F, la práctica menos desarrollada corresponde a organizar sistemáticamente instancias de análisis de los resultados de evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes (50% de respuestas “Muy de Acuerdo”). Finalmente, en la categoría G, la práctica menos realizada es el compartir lecturas y otros materiales de estudio para resolver dudas profesionales y ampliar conocimientos (50% de respuestas “Muy de Acuerdo”).

4.7 Resultados de orden cualitativo.

Dadas los porcentajes mencionados anteriormente, el análisis se enfoca en las categorías D, F y G del cuestionario sobre gestión curricular y sus correspondientes subcategorías. Por lo tanto, el análisis estará centrado en las respuestas de las entrevistas aplicadas a los profesores y al equipo directivo de aquellas categorías, como se presenta en la tabla siete.

Tabla 7

Categorización de Entrevista y focus group

Categorías	Conceptualización	Subcategorías
Acompañamiento al aula.	Refiere a lo relacionado con la estrategia de acompañamiento al aula, desde su organización hasta las características y eficacia.	<ul style="list-style-type: none"> - Periodicidad de acompañamientos al aula. - Acompañamientos virtuales. - Tiempo disponible para la estrategia - Revisión de trabajo de los estudiantes - Retroalimentaciones
Cobertura curricular y resultados de aprendizaje.	Monitoreo permanente de la cobertura curricular con el propósito mantener lo más alineado el currículum prescrito con el implementado y el evaluado.	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento de la cobertura curricular. - Análisis de resultados de aprendizaje. - Apoyo a quienes tienen bajo rendimiento escolar.

Trabajo colaborativo y el intercambio de recursos educativos.	Instancias de reflexión y discusión grupal, para desarrollar o solucionar una temática técnica pedagógica que beneficie individual y colectivamente al grupo de docentes, empoderándose de un aprendizaje colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Instancia para trabajar colaborativamente. - Investigación. - Gestión y promoción del intercambio de recursos educativos entre docentes.
---	--	--

A continuación, se revisarán los resultados cualitativos de las preguntas elaboradas a partir de las categorías D, F y G del cuestionario docente de gestión curricular, las que fueron percibidas como las más descendidas por parte de los profesores de enseñanza media del establecimiento.

4.7.1 Categoría D: Apoyo docente mediante observaciones de clase

Respecto a las **observaciones de clases** a profesores por parte de directivos del establecimiento, algunos docentes declaran que no se realizan con la *misma frecuencia*. Algunos de ellos señalan que se realiza una vez al año; otros manifiestan que sus clases no han sido observadas, como se puede apreciar en las siguientes respuestas:

“[...] yo creo que una vez al año. Al menos a mí me visitan todos los años [...]” (Profesor 1)

“A mí desde hace bastante tiempo que no me visitan en el aula [...].” (Profesor 5)

En tanto, el coordinador académico indica que ocurren *situaciones emergentes* que impiden realizar el acompañamiento a la sala de clase o éste no se desarrolla en la totalidad de la clase. Por otro lado, el director manifiesta que es complejo organizar un calendario de observación de clase.

“Una de las dificultades a la hora de observar clases es que frecuentemente se presentan situaciones de alta prioridad que afectan la posibilidad de observar una clase completa o bien simplemente no estar en ellas pese a que ya estaban acordadas con los profesores, dichas situaciones corresponden a reemplazos de profesores, accidentes de estudiantes, por nombrar algunas” (Coordinador Académico)

“Es un desafío el poder armar un calendario de observaciones de clases, sin duda nos hace falta. Por diversos motivos solo terminamos observando un par de clases al año, generalmente de profesores que tienen alguna dificultad con algún curso [...]” (Director)

En el contexto de las clases en modalidad online por la pandemia de Covid-19, en el año 2021, los docentes indican que el coordinador académico ingresó a clases sincrónicas en la plataforma Classroom o que visualizó las clases grabadas. No obstante, es interesante señalar que la percepción de los docentes es distinta, ya que algunos señalan que el coordinador ingresó a la clase online, pero que *no han recibido retroalimentación* por parte de él de su práctica pedagógica, y otros señalan que les entregó un comentario positivo, pero sin detenerse a analizar y reflexionar acerca de lo observado en la clase.

“Ahora que estamos trabajando de forma virtual la visita de directivos a las clases online es más frecuente. En mi caso el coordinador académico me avisa que en algún momento de mi clase él se conectará, hasta ahora ha ingresado a varias de mis clases.” (Profesor 2)

“Lo otro que hacen es revisar las clases grabadas que dejamos en el Classroom. Una vez el coordinador me hizo un comentario positivo de una de mis clases grabadas”. (Profesor 4)

Por otra parte, los docentes perciben que la **retroalimentación** de prácticas pedagógicas se desarrolla de forma poco rigurosa y de manera informal, sin registro escrito de las observaciones de las clases, así como tampoco de lo acordado en cuanto a los aspectos de las prácticas pedagógicas a optimizar y los plazos para su cumplimiento.

“Generalmente se hace alguna conversación de pasillo, pero no de forma estructurada y profunda. El problema con dichas retroalimentaciones es que las propuestas para mejorar quedan solo en palabras, y a veces no logro recordar todo lo que acordamos.” (Profesor 2)

“[...] rara vez se me entrega información sobre mi trabajo [...]” (Profesor 1).

Otro de los aspectos que destaca el coordinador, con relación a las visitas en las clases online, es que se pueden visualizar, pero que no es posible analizar la interacción entre los estudiantes y con el docente.

“Una ventaja de usar actualmente el Classroom es que las clases por videollamada pueden ser grabadas, por lo que están disponibles para ser vistas nuevamente por alumnos y por directivos, pero lo que dificulta el proceso es que no posible ver en ellas el trabajo de los estudiantes porque todos ellos tienen sus cámaras apagadas” (Coordinador Académico)

Otros docentes señalan que desconocen o no tienen información sobre la visualización de las clases grabadas por parte del coordinador. Por tanto, esta acción no es conocida por todos.

“[...] a mí no me han visitado aún. Si se están mirando las clases grabadas no me han dicho nada aún, y eso que no he faltado a los consejos de profesores”. (Profesor 5)

Desde la coordinación académica se prioriza el acompañamiento de aquellos docentes que tienen dificultades para desarrollar sus clases online.

“[...] como ya dije, no siempre es productivo ver las clases grabadas, por lo que se da prioridad a aquellas clases donde hay docentes con dificultades para la enseñanza online, y que terminan realizando clases expositivas [...]” (Coordinador Académico)

Un factor que puede estar impactando en la frecuencia y/o calidad de las observaciones de clases por parte del coordinador académico es el *poco tiempo disponible* para la implementación de dicha práctica.

“En estos momentos estamos haciendo una cantidad impresionante de tareas, las que derivan del Ministerio de Educación, de Salud y de las necesidades de nuestros estudiantes, sus familias y nuestros educadores. Es un hecho que nos está faltando tiempo para poder desarrollar con rigurosidad aquellas tareas que aportan a la adecuada implementación curricular”. (Director)

Respecto a la revisión del trabajo de los estudiantes hay evidencia de que no se desarrolla con mucha frecuencia por parte de directivos, pero cuando se realiza, su foco está solo en determinar quiénes son los estudiantes que están atrasados en sus aprendizajes.

*“[...] me da la impresión de que la revisión del trabajo de los alumnos no es muy frecuente.”
(Profesor 4)*

“En mi caso puedo decir que el acompañamiento que me dan desde la coordinación académica pasa por la revisión de los Classroom de la asignatura y hacer un seguimiento de quienes son los estudiantes que no están trabajando, más que de la revisión de todos los alumnos que sí están desarrollando sus actividades. Dicha información es compartida con profesores jefes para que puedan conversar con sus estudiantes y apoderados. [...]” (Profesor 3)

Los docentes señalan tener claridad respecto a cómo implementar de manera sistemática las observaciones de clases y las reflexiones críticas sobre sus prácticas pedagógicas. Sugieren que estas visitas al aula se **planifiquen de forma rigurosa**; que exista una conversación previa donde se expliciten los focos de la observación a realizar; dejar por escrito las fortalezas y desafíos de la práctica pedagógica y que la retroalimentación sea inmediatamente después de la observación de la clase.

“[...]que sea planificado, sería bueno tener un calendario de observaciones de clases, al menos en que semana es más probable que se realice.” (Profesor 4)

“Igual se puede pedir que antes de la observación se nos informe cuál será el énfasis de dicha acción.” (Profesor 7)

“[...] Ojalá las reflexiones sean lo más pronto posible, que se deje por escrito las sugerencias de mejora y lo bueno también [...]. (Profesor 3)”

(...) respecto a las retroalimentaciones, me gustaría que se realizarán una vez terminada la visita o dentro del mismo día. Una vez se demoraron dos semanas en darme mi retroalimentación...” (Profesor 4)

En síntesis, los docentes perciben que son pocas las clases observadas por parte de los directivos y que la retroalimentación de lo observado es informal y atemporal. En tanto, el director y el coordinador académico señalan que se le dificulta apoyar a los docentes por una sobredemanda de tareas administrativas como consecuencia de la pandemia provocada por el Covid-19 y que obligó a los establecimientos educacionales a emigrar a las clases online.

Respecto a la revisión de los trabajos de los estudiantes se limita solo a la detección del alumno que no los está entregando, sin buscar evidencia del nivel de aprendizaje alcanzado por quienes sí cumplen con sus entregas. Finalmente, la retroalimentación, de las pocas clases que se observaron, no tiene mayor impacto, en su propósito de aportar a la mejora de las prácticas pedagógicas de los profesores. Lo anterior, se debe a que las observaciones que realizan los directivos a las clases y los acuerdos alcanzados con los docentes no quedan por escrito, además, no existe seguimiento de su implementación. Esto implica que no está instalada la práctica de elaborar estrategias de manera colaborativa para enfrentar las dificultades observadas en las clases y en los trabajos revisados de los estudiantes.

4.7.2 Categoría F: Cobertura curricular y resultados de aprendizaje

Esta categoría aborda las prácticas asociadas al monitoreo de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En promedio solo al 57,5% de los docentes afirman estar muy de acuerdo respecto a la implementación de prácticas asociadas al seguimiento de la cobertura curricular, análisis de resultados de aprendizaje y de apoyo a quienes tienen bajo rendimiento escolar.

Respecto al seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura, los docentes perciben que si realizan seguimiento de la cobertura curricular. Algunos se enfocan en las habilidades, como es en el caso de la asignatura de Lengua y Literatura, otros monitorean el avance por cada tema que deriva de los ejes temáticos que se definen en los programas de estudio del Ministerio de Educación.

“En Lengua nos basamos en la planificación por habilidades de comprensión lectora, en donde para cada mes, desde marzo a noviembre, le damos énfasis a una habilidad en particular. En base a los resultados de aprendizajes determinamos si hemos realizado una implementación curricular adecuada de los temas planificados.” (Profesor 9)

“En mi caso me baso en los temas que contiene cada eje temático de los programas de estudio. Lo que hago es determinar cuántos temas he logrado trabajar con los estudiantes y así determino de forma aproximada mi avance.” (Profesor 4)

Al preguntar al coordinador académico y al director, el primero de ellos señala que han comenzado a implementar el seguimiento de la implementación curricular a través de la definición de los

indicadores de logro para alcanzar los objetivos de aprendizaje de los programas de estudio del Ministerio de Educación. El propósito de esta innovación es validar el cumplimiento de los objetivos de aprendizajes propuestos y con esto dimensionar el real avance en la cobertura curricular.

“Desde el presente año comenzamos a dar seguimiento a la cobertura curricular mediante la validación del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje que estamos trabajando con nuestros estudiantes, esto mediante la definición de indicadores de logro que los representen y que, a su vez, sean comprensibles tanto para profesores, como para alumnos, al mismo tiempo de aportar a la selección de actividades de aprendizaje y de evaluación”. (Coordinador Académico)

Esta innovación de seguimiento de la cobertura curricular también es percibida por los docentes, tal como lo expresa la siguiente cita:

“[...] consiste en determinar el logro alcanzado en los indicadores de logro, si alcanzan cierto valor se da por exitoso el trabajo realizado, y por tanto se considera que la implementación fue efectiva, de lo contrario se debe considerar como no efectiva [...]” (Profesor 4)

Respecto a las instancias de análisis de los resultados de evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes, existe evidencia que se están generando las condiciones para su implementación. En este sentido los docentes y el coordinador académico señalan que se están ingresando a una planilla Excel los resultados de las evaluaciones de los estudiantes para su posterior análisis; no obstante, es una innovación que no es conocida por todos los docentes o se desconoce que su propósito es mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

“[...] ahora último se está usando un sistema para medir la eficacia de nuestras prácticas, pero parece que no es para todas las asignaturas.” (Profesor 3)

“Lo que hago es informar al coordinador académico de los resultados logrados, pero no se hace un análisis detallado, sino más bien se acuerdan acciones remediales sin precisar el origen de los malos resultados.” (Profesor 3)

“Actualmente lo que estamos haciendo es que los docentes completen una planilla Excel con los resultados obtenidos por cada indicador de logro utilizado en su evaluación, con el propósito de dimensionar el nivel de aprendizajes alcanzado por los estudiantes, análisis que hago junto al docente. Sin embargo, esto se ha logrado realizar solo en matemática y lenguaje por que los demás docentes no cumplen con completar la planilla Excel.” (Coordinador Académico)

En cuanto a la revisión sistemática del grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje para tomar decisiones compartidas acerca de metodologías, formas de evaluación y atención a los estudiantes, el director señala que se está implementando una estrategia para hacer más eficiente dicha práctica, la cual consiste en construir indicadores de logro para cada objetivo de aprendizaje, los que orientan la toma de decisiones sobre las actividades de aprendizaje y de evaluación.

“Actualmente se está comenzando a preparar a los docentes en la construcción de indicadores de logro para los objetivos de aprendizaje que trabajarán con sus estudiantes, los cuales se caracterizan por ser más precisos, comprensibles y medibles. Una vez se revise el grado de cumplimiento de dichos indicadores podemos saber si el objetivo del que derivan se da por logrado o no, y desde ahí hacer un análisis mejorado para la toma de decisiones” (Director)

Uno de los docentes, percibe que en el establecimiento se está iniciando la implementación de una iniciativa que permite conocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

“Ahora se está intentando hacer algo, pero antes no existía forma de saber que tanto estaban aprendiendo nuestros alumnos. A veces esperábamos los resultados SIMCE para tener una referencia del nivel de logro de sus aprendizajes.” (profesor 5)

Algunos docentes perciben que antes de la innovación recién mencionada no estaba instalada la práctica de analizar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizajes. Sin embargo, como se trata de una innovación reciente, aún existen muchas dudas entre los docentes respecto a la implementación adecuada de ésta.

“Lo que hacemos es sacar el porcentaje promedio de los estudiantes que están en nivel adecuado o elemental, pero de ahí en adelante me pierdo, siempre el coordinador hace el cálculo final, lo que nos da una idea de cómo nos fue.” (Profesor 4)

Los docentes y el coordinado académico indican que se identifican los cursos y asignaturas que presentan un rendimiento bajo lo esperado a través de la revisión de las calificaciones registradas en el libro de clases. Una vez que los resultados son conocidos por los docentes, se retroalimenta a los estudiantes y, si es necesario, se realizan refuerzos pedagógicos dependiendo de la cantidad de estudiantes con bajos aprendizajes.

“Se hacen refuerzos a los estudiantes con bajo rendimiento.” (Profesor 1)

“Cuando son muchos los estudiantes de un curso lo que tienen bajo rendimiento, lo que se hace es volver a tratar el tema en clases, pero tratando de darle a los alumnos que les fue bien, la posibilidad de que ayuden a sus compañeros que lo necesitan.” (Profesor 8)

“[...] por ahora seguimos utilizando las notas como referencia para dimensionar el estado del aprendizaje nuestros alumnos.” (Coordinador Académico)

En síntesis, los docentes señalan que no hacen un seguimiento adecuado del avance de los aprendizajes de sus estudiantes y perciben que la reciente innovación de crear indicadores de logro para facilitar el seguimiento de la implementación curricular aún está en su fase inicial y no es comprendida por todos los docentes, por lo que la detección de cursos o asignaturas con bajo rendimiento aún depende de la calificación.

4.7.3 Categoría G: Aprendizaje colaborativo e intercambio de recursos pedagógicos

Esta categoría contiene las prácticas asociadas a la promoción entre los docentes del aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados, solo el 55,3% de los docentes afirman estar muy de acuerdo respecto a la implementación de prácticas asociadas a trabajar colaborativamente la investigación y la gestión y promoción del intercambio de recursos educativos entre docentes.

Respecto al trabajo colaborativo, los docentes perciben que el consejo general de profesores es una instancia informativa, en el que no se propicia la discusión de temas pedagógicos ni el trabajo colaborativo.

“En los consejos de profesores no se ha trabajado para aprender de forma colaborativa, generalmente son reuniones informativas.” (Profesor 9)

Sin embargo, existe una instancia de trabajo entre profesores denominada consejo de nivel, en donde los profesores se reúnen en grupos, según el ciclo en el que desarrollan su labor formativa. En el caso de la enseñanza media, el consejo de nivel tiene una buena aceptación en términos de ser útil para desarrollar experiencias de trabajo colaborativo, pero se percibe como una instancia poco planificada.

“[...] creo que los consejos de nivel son más provechosos, pero me gustaría que el tema a trabajar en cada consejo se pueda informar con anticipación, pues se pierde tiempo en la explicación de quien lo dirige y al final nos quedan 30 o 40 minutos para trabajar con nuestros colegas.” (Profesor 9)

Al consejo de nivel se añade una instancia de trabajo colaborativo que se da entre docentes de la misma asignatura, los que tienen destinados en su carga horaria un mismo día y hora para desarrollar trabajo colaborativo.

“Los horarios de clases están organizados para que los profesores que imparten las mismas asignaturas queden liberados de clases en alguna tarde de la semana para que puedan reunirse a planificar como departamento.” (Profesor 3)

“Efectivamente los horarios de clases de ciertos profesores que realizan clases en los mismos niveles y en las mismas asignaturas, han sido programados para que sus tiempos de planificación coincidan en tiempo y espacio [...]” (Coordinador Académico)

Respecto al compartir lecturas y otros materiales de estudio acordes con las necesidades de desarrollo profesional docente y la necesidad de investigar para resolver dudas profesionales y ampliar sus conocimientos, los docentes perciben que las lecturas que se comparten son exclusivamente reglamentos institucionales u otros documentos reglamentarios que entrega el

Ministerio de Educación. Por tanto, no se comparten documentos cuyo contenido aporte a la resolución de situaciones problemáticas que los profesores vivencian en sus prácticas pedagógicas.

“Las lecturas que hacemos son de los reglamentos institucionales, pero que yo recuerde nunca he recibido algún texto de estudio por parte del director o coordinador académico o se me ha pedido que investigue para fundamentar mi opinión.” (Profesor 8)

Respecto a la gestión y promoción del intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas entre otras, los docentes no perciben que sea una práctica que propicie el equipo directivo; no obstante, ellos la realizan como una forma de apoyarse en su labor pedagógica.

“[...] yo uso mi material año a año, pero lo confeccioné junto con mi colega de Lenguaje.” (Profesor 4)

“Mis guías las comparto, pero creo que no las están utilizando.” (Profesor 4)

“El compartir material entre nosotros es bastante común, pero no es algo orquestado desde los directivos, sino que nace de nuestras propias necesidades cuando corresponde.” (Profesor 3)

En síntesis, los docentes de enseñanza media perciben que no se estimula el trabajo colaborativo en el consejo general de profesores por una falta de planificación por parte del equipo directivo, pero si se desarrolla de manera incipiente en las reuniones de ciclo, pero este espacio también carece una planificación más efectiva. Tampoco se propicia desde la dirección del establecimiento las lecturas y materiales de estudio para la resolución de problemáticas pedagógicas ni el intercambio de recursos educativos entre profesores.

4.8 Integración de resultados.

A partir de los resultados cuantitativos y cualitativos de las categorías consideradas en la investigación, se detectan algunos nudos críticos, los que se exponen en la tabla ocho.

Tabla 8

Resultados para las categorías D, F y G

Categoría	Nudos críticos.
<p>Categoría D: Apoyo a los docentes mediante observaciones de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>La periodicidad de las observaciones de clases presenciales y online, no es la misma para todos los docentes. No existe un calendario de observación de clases.</p> <p>Hay profesores cuyas clases no han sido observadas.</p> <p>Se priorizan las clases de profesores con dificultades en el aula.</p> <p>Poco tiempo de los directivos destinado para la observación de clases.</p> <p>La revisión del trabajo de los estudiantes se centra solo en identificar en quienes no lo están desarrollando.</p> <p>La retroalimentación de las clases es poco rigurosa y no quedan evidencias de las observaciones y acuerdos.</p>
<p>Categoría F: Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.</p>	<p>Los docentes hacen seguimiento de la cobertura curricular, pero no todos de la misma manera.</p> <p>Se está implementando una nueva innovación, pero no es comprendida aún por los docentes.</p> <p>El análisis de los resultados de aprendizajes solo se limita a determinar el porcentaje de estudiantes aprobados y reprobados.</p> <p>La medición del grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje se está recién implementando y no hay claridad por parte de los docentes de cómo implementarla.</p> <p>La identificación sistemática de los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y correspondiente definición de acciones remediales se lleva a cabo mediante la revisión del libro de clases donde se registran las calificaciones, pues los informes de indicadores de logro asociados a la reciente innovación aún no están siendo implementados.</p>
<p>Categoría G: Promoción entre los docentes del aprendizaje colaborativo y el intercambio de los</p>	<p>No se desarrolla trabajo colaborativo en el consejo general de profesores.</p> <p>En el consejo de nivel se propicia el trabajo colaborativo, pero carece de planificación. Es decir, no se trabaja en función de un problema específico.</p>

recursos educativos generados	<p>El trabajo colaborativo entre docentes de la misma asignatura en horas no lectivas no es monitoreado.</p> <p>No se comparten documentos para la resolución de problemáticas pedagógicas que se presentan. No se propicia la investigación. Sin embargo, en la encuesta el 50% de los docentes manifestaba que dicha práctica se implementaba.</p> <p>No se propicia el intercambio de recursos educativos elaborados por los profesores. Sin embargo, en la encuesta el 55% de los docentes manifestaba que dicha práctica se implementaba.</p>
-------------------------------	--

Nota. Elaboración propia

4.9 Árbol del problema

A partir de la organización y análisis de la información obtenida en las etapas cuantitativa y cualitativa, por parte de los docentes y directivos que respondieron la encuesta y la entrevista es posible determinar las situaciones que complejizan la gestión curricular. En base a los resultados, se pueden detectar causas y efectos de un problema presente en la institución educativa, lo que se realizará mediante la técnica del gráfico del Árbol de Problemas, la cual promueve la participación de diferentes actores en la identificación de una situación negativa, que se intentará solucionar analizando relaciones de tipo causa-efecto (MINEDUC, 2021).

En la estructura del Árbol, las raíces representan las causas, en el tronco se registra el problema identificado, en tanto, las ramas representan los efectos. Este tipo de gráfico permite visualizar lo que está ocurriendo en el desarrollo de las prácticas de gestión curricular implementadas por el equipo directivo y los docentes.

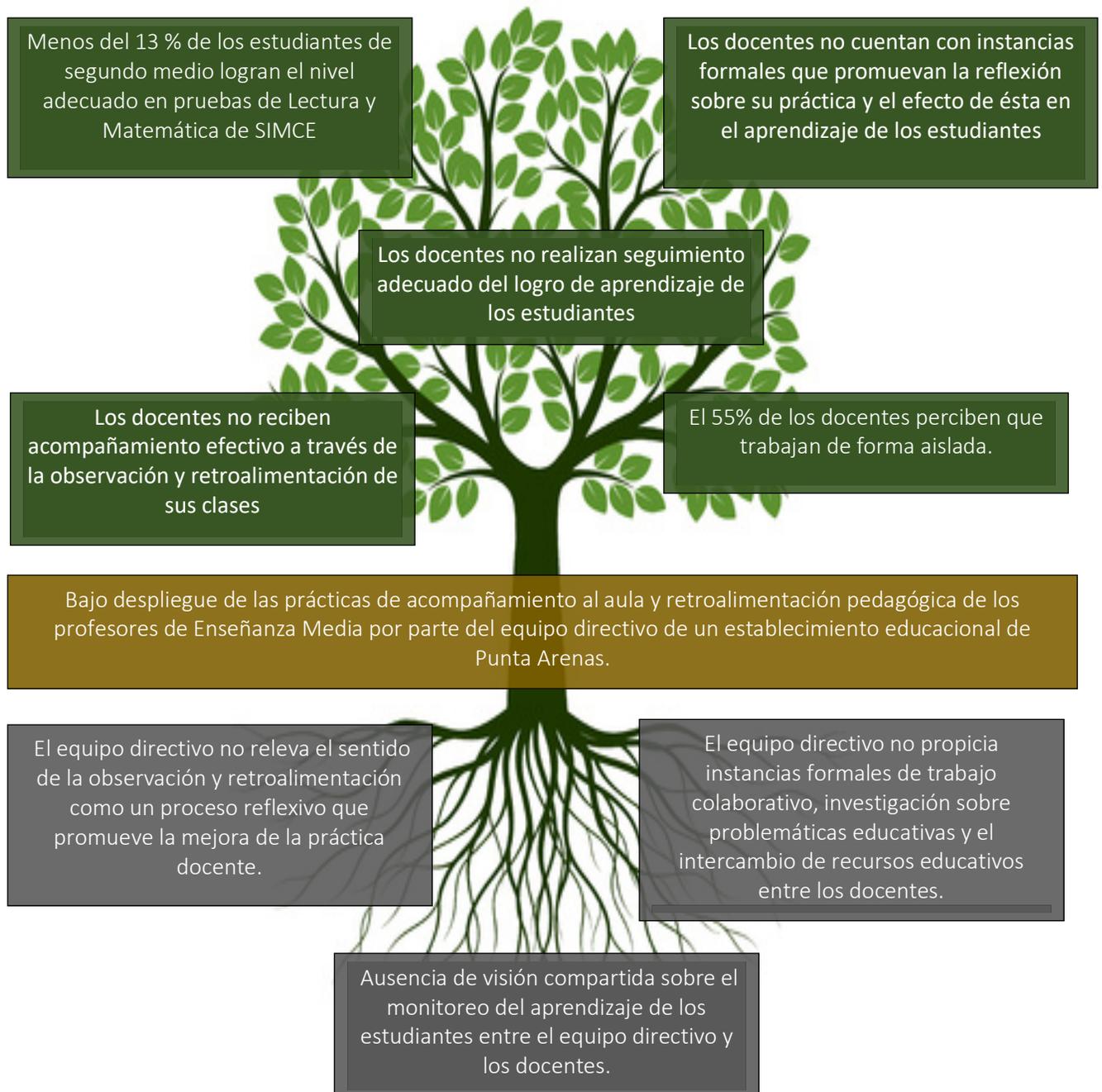
En este caso, el árbol del problema se construye en base a las categorías de gestión curricular que se presentan un menor nivel de satisfacción docente, según la implementación de la estrategia por parte de la gestión directivos, las que corresponden a:

- **Categoría D:** Apoyo a los docentes mediante observaciones de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

- **Categoría F:** Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
- **Categoría G:** Promoción entre los docentes del aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos

Figura 12

Árbol de problemas



Fuente. Diagnóstico de la investigación y análisis de datos. Nota. Elaboración propia

4.9.1 Análisis del problema identificado.

4.9.2 Causas y efectos.

4.9.2.1 *El equipo directivo no releva el sentido de la observación y retroalimentación como un proceso reflexivo que promueve la mejora de la práctica docente.*

Una de las claves para el mejoramiento educativo se basa en las prácticas pedagógicas de los docentes, las cuales requieren de una reflexión profunda y crítica entre docentes y directivos de los establecimientos. El acompañamiento al aula es una práctica que tiene como objetivo mejorar el trabajo in situ del docente y favorecer los aprendizajes de los estudiantes (Escuela Amelia Lynch de Lyon, 2015). Esta práctica posibilita que los miembros del equipo directivo o expertos pedagogos presencien una clase completa o parte de ella para luego analizar y retroalimentar al profesor observado (CPEIP y Mineduc, 2019). Los instrumentos aplicados en el establecimiento en estudio, dejan en evidencia que, en la estrategia de acompañamiento al aula solo el 50% está “Muy de Acuerdo” con esta estrategia de desarrollo profesional.

Según las indicaciones de CPEIP y Mineduc, antes de implementar un acompañamiento al aula, es esencial determinar una serie de elementos como, por ejemplo: quiénes participarán como observadores y observados, cuál será el foco de la observación dentro del aula, con qué frecuencia se harán las visitas, fijar calendarios de visitas y retroalimentaciones, qué recursos se necesitarán, entre otros (2019).

En tal sentido, la literatura indica que para observar los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario un actor que realice la función de *observador*, en este caso debe ser un miembro del equipo directivo, jefe de departamento o profesor. Para lograr su cometido es deseable que este actor tenga experiencia en el aula, o bien, manejo del currículum y un desarrollo psicobiológico de los estudiantes, así como habilidades comunicacionales (MINEDUC, 2016). En este aspecto, los directivos del establecimiento encargados de ejecutar la estrategia, en muchas ocasiones, carecen de un tiempo determinado para desarrollar el acompañamiento. Además, se evidencia que, al realizar el *proceso de observación*, regularmente se han visto afectados por distintas problemáticas del establecimiento, en la que se requiere de la presencia de los equipos directivos, lo que reduce e interrumpen los acompañamientos en el aula. En estas situaciones emergentes es donde los docentes declaran que los procesos se interrumpen en medio de los acompañamientos, que no han

sido visitados en las aulas presenciales u online, y según lo declarado dichos procesos de acompañamiento no son utilizados con efectividad.

La estrategia de acompañamiento se complementa luego con una breve reunión entre el líder pedagógico y profesor observado, *la retroalimentación*, para comentar el tipo de estrategias utilizadas, metodologías, el manejo y control del grupo curso, uso de los tiempos de la clase, entre otros, la cual cobra sentido al entregar al docente “una visión que le permita reflexionar sobre tales prácticas, y tomar decisiones sobre acciones futuras que potencien los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, estableciendo compromisos de mejora” (CPEIP, 2019, p. 3). Respecto a este proceso de retroalimentación o feedback a los docentes acompañados, algunos de ellos manifiestan que la reciben sin problemas, mientras que otros comentan que la obtienen con considerable retraso o simplemente no la reciben. Es precisamente este proceso el que se ha visto alterado de forma negativa, ya que no está regulado en su totalidad y existen realidades docentes donde tal componente de la estrategia no logra adquirir la relevancia que merece, siendo un proceso informal y poco riguroso en los espacios de físicos y de tiempo para lograr desarrollar un proceso de análisis profundo y reflexión. Para tales situaciones, el CPEIP (2019) sugiere que “no trascorra mucho tiempo entre la visita y la retroalimentación, de manera que quien es observado(a) y quien observa, tengan aún en su memoria lo sucedido en la clase” (p. 7) y el dejar trascurrir el tiempo y no realizar las retroalimentaciones en su debido momento, va en detrimento del resultado de la estrategia, dado que se pueden ver afectados el análisis crítico de las estrategias utilizadas en el aula. Por lo tanto, la falta de tiempo, funciones y roles específicos en los miembros y directivos de la escuela; los nulos e interrumpidos acompañamientos y la desprolijidad de las retroalimentaciones generan que la estrategia de acompañamiento al aula no se realice de una forma adecuada y según lo esperado.

4.9.2.2 *Ausencia de visión compartida sobre el monitoreo del aprendizaje de los estudiantes entre el equipo directivo y los docentes*

Una de las causas del bajo despliegue de prácticas de gestión curricular asociadas al monitoreo de la cobertura curricular y el análisis de resultados de aprendizajes se debe a que éstas se encuentran en una fase inicial de implementación, por lo que aún los docentes están aprendiendo a utilizarlas. En consecuencia, pese a que sí existen prácticas para el monitoreo curricular y el análisis de resultados, los docentes tienen la percepción de que no hay una adecuada medición de la cobertura curricular y contar con pocas instancias para el análisis de los resultados de aprendizajes de sus estudiantes.

El monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes resulta fundamental para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica (MINEDUC, Sf), pues tal como lo plantea Nercellas (2016), orienta a la escuela hacia el logro de aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes. Lo anterior requiere tener siempre en cuenta que la noción de cobertura curricular considera lo prescrito, implementado y aprendido.

En nuestro caso, los docentes de enseñanza media del establecimiento están comenzando a construir indicadores de logro para orientar de mejor manera la selección de actividades para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, consideran habilidades cognitivas y contenidos. Según Föster (2017) los indicadores de logro permiten medir con mayor precisión el aprendizaje de los estudiantes, caracterizándose por ser más precisos que los objetivos de aprendizaje y lo suficientemente generales como para definir a partir de ellos las diversas actividades de evaluación.

En el contexto del establecimiento educacional, solo resta potenciar la innovación que está llevando a cabo el equipo directivo, pues propicia la base técnica necesaria para desarrollar un buen análisis de la cobertura curricular, ya que en la medida que los indicadores de logro vayan alcanzando niveles adecuados de éxito por parte de los estudiantes, se podrá tener mayor certeza si los objetivos de aprendizaje de los cuales provienen están o no logrados, y si las actividades asociadas requieren reformulación.

4.9.2.3 *El equipo directivo no propicia instancias formales de trabajo colaborativo, investigación sobre problemáticas educativas y el intercambio de recursos educativos entre los docentes.*

Una de las causas del bajo despliegue de prácticas de gestión curricular asociadas al trabajo colaborativo e intercambio de recursos educativos es la ausencia de trabajo colaborativo institucionalizado, de la investigación sobre problemáticas educativas y del intercambio y utilización de los recursos educativos creados por los docentes.

Según Calvo (2014), el trabajo colaborativo es un proceso situado, que requiere tiempo, recursos pedagógicos, asesorías, seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional. Además, implica la interacción y colaboración entre pares (Vaillant, 2016). En nuestro contexto nacional, la Ley 20.903 señala que el trabajo colaborativo es un elemento clave a la hora de potenciar el desarrollo profesional docente, y que es responsabilidad del equipo directivo el organizar tiempos y espacios de encuentro entre docentes para propiciar la reflexión sobre el proceso educativo.

La cultura de la escuela se fortalece con el trabajo colaborativo, pues permite la articulación entre las creencias y valores de la institución educativa con lo que los docentes realizan cotidianamente en sus prácticas pedagógicas (Calvo, 2014), generando comunidad emocional y experiencia técnica que no se logra trabajando de forma aislada. En el trabajo colaborativo ocurre un proceso de co-construcción del conocimiento, en donde los saberes y experiencias de los docentes se retroalimentan, discuten y reformulan, generando nuevas propuestas para la mejora (MINEDUC, 2019).

El trabajo colaborativo puede desarrollarse a través de diferentes estrategias, entre ellas destacan las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, la que según Krichesky y Murillo (2011) constituyen una herramienta de mejora que se nutre del liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia, entre otros. Otro punto por considerar es que para el trabajo colaborativo no solo se requiere información acerca de las buenas prácticas docentes, sino que es condición necesaria la difusión y conocimiento acerca de esas prácticas (Vaillant, 2016).

5. Propuesta de mejora

Propuesta de mejora orientada a la implementación de un programa de acompañamiento al aula y retroalimentación pedagógica para el apoyo al trabajo docente, en el establecimiento educacional de la ciudad de Punta Arenas.

5.1 Resumen ejecutivo

Luego de la revisión de los resultados de la encuesta de gestión curricular y las entrevistas aplicadas a directivos y docentes del establecimiento en estudio, se logró identificar un despliegue poco significativo en algunas de las categorías referidas al monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje; la promoción del trabajo colaborativo y el intercambio de recursos; y el apoyo a los docentes mediante la observación de clases.

Dados estos resultados y la necesidad de la mejora sostenida en el tiempo de la gestión del establecimiento como también alcanzar sus objetivos de la planificación estratégica, es que se generó la propuesta de mejora orientada a la ***implementación de un programa de acompañamiento pedagógico al aula y retroalimentación pedagógica***. Esta estrategia considera dos etapas para su desarrollo; en la primera instancia se organizará y diseñará de manera colaborativa la estrategia, considerando la socialización de esta al equipo de docentes que participará; y luego, en un segundo momento, se llevará a cabo la práctica de observación y retroalimentación de las clases.

Más allá de ser una estrategia enfocada en nuevas herramientas de acompañamiento al aula, esta propuesta se diseña con base en procesos y enfoques experimentados, que han sido diseñados para trabajar desde una perspectiva de *desarrollar personas*, lo que permite fortalecer y potenciar las capacidades de los docentes a través de la reflexión, indagación, contextualización y trabajo colaborativo. Los modelos utilizados para el desarrollo de esta estrategia de acompañamiento se basan en el **modelo de colaboración** (Nieto, 2001), que define a la resolución de problemas como un trabajo en conjunto entre el observador y el docente en interdependencia, en igualdad de estatus y responsabilidad, siendo una influencia bilateral y compartida, entre los puntos de vista, para "buscar acuerdos en metas y expectativas sobre la base de clarificar y revisar abiertamente los intereses previos de cada una de las partes". En cuanto al proceso de observación propiamente tal dentro del aula, es preciso confirmar que contiene variedad de aristas, lo que hace compleja la selección específica de un método; sin embargo, es preciso definir o escoger el foco de observación

dentro del **marco de observación del triángulo instruccional** (Cohen et al., 2003), según las necesidades del establecimiento, y en conjunto a una **modalidad de observación** (Müller et al., 2014), que permita obtener un análisis crítico del ejercicio docente que vaya en directo favor del mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Y finalmente, la **retroalimentación descriptiva** (Tunstall y Gipps, 1996 como se citó en Leiva, 2016) que apunta a la metacognición sobre la clase observada, una construcción de aprendizajes, donde el observador y docente, aprenden y evalúan juntos a través de la conversación y reflexión, el trabajo realizado en el aula. Estos modelos buscarán solventar y reorganizar el modelo de la estrategia de acompañamiento al aula ya aplicado en el establecimiento, guiando a los participantes - directivos y docentes -, en un proceso colaborativo, generando desde su inicio, una visión colectiva, coordinación, acuerdos y acompañamientos, hasta la reflexión de las prácticas pedagógicas, que permitan devolver la información obtenida, a través de la observación, a los docentes con el fin de generar el mejoramiento de las estrategias utilizadas.

5.2 Impacto de la propuesta de mejora

Se espera que la *estrategia de acompañamiento al aula y retroalimentación pedagógica* genere una práctica de desarrollo profesional que sea sostenible en el tiempo, en la que directivos y docentes logren unificar lineamientos y criterios pedagógicos de la enseñanza-aprendizaje, y de este modo institucionalizarla, bajo una mirada común y evolutiva hacia estrategias efectivas, a través de la reflexión, el diálogo y la discusión de la práctica docente, en pro de lograr aprendizajes significativos y profundos en los estudiantes.

5.3 Objetivo general

- Contribuir al mejoramiento de la estrategia de acompañamiento al aula y retroalimentación de clases de los docentes por parte del equipo directivo de un establecimiento educacional de Punta Arenas.

5.4 Objetivos específicos

- Diseñar estrategias de acompañamiento al aula y retroalimentación de clases para el equipo directivo de enseñanza media, según marco de observación del triángulo instruccional.
- Implementar modelo de acompañamiento al aula por parte del equipo directivo y profesores expertos.

- Implementar modelo de retroalimentación descriptiva por parte del equipo directivo y profesores expertos.
- Fortalecer de manera progresiva la relación entre el equipo directivo y los docentes de aula del establecimiento desde un punto de vista técnico-pedagógico.

5.5 Resultados esperados

A continuación, la Tabla 9 expone los resultados esperados de la propuesta de acompañamiento al aula y retroalimentación pedagógica, en complemento a ello sus correspondientes indicadores y medios de verificación según cada una de sus etapas. Con la propuesta se espera contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas a través de la reflexión, diálogo y trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento educacional.

Tabla 9

Resultados esperados de la propuesta de mejora

<i>Etapas de la propuesta</i>	<i>Resultados esperados</i>	<i>Indicadores de resultados</i>	<i>Medios de verificación</i>
DISEÑO Y SOCIALIZACIÓN DE LA ESTRATEGIA	El equipo de directivo y los docentes de enseñanza media tienen una visión compartida sobre el acompañamiento al aula y el modelo de retroalimentación	Al menos una reunión de reflexión pedagógica del equipo directivo sobre fuentes bibliográficas y literatura del acompañamiento al aula y retroalimentación, desde una perspectiva de desarrollo profesional y mejoramiento educativo durante el primer mes. Al menos el 90% de los docentes de enseñanza media y del equipo directivo participan en jornada de análisis, revisión y socialización sobre modelos de acompañamiento al aula: modelo de colaboración; marco de observación y triángulo de instruccional y retroalimentación descriptiva , durante el primer mes.	Lista de asistencia Acta de acuerdos. Presentación de literatura sobre el acompañamiento al aula como práctica para el mejoramiento escolar. Tres informes grupales sobre los modelos presentados.
	Equipo directivo y docentes destacados se apropian del modelo de acompañamiento al aula y diseñan pauta de observación de clases y de reflexión pedagógica.	Al menos una reunión de coordinación del equipo directivo para escoger a tres docentes expertos de enseñanza media que conformarán el equipo de observación al término del primer mes. Al menos una reunión de coordinación entre el equipo de acompañamiento para definir los objetivos de la propuesta de observación de aula, según los modelos estudiados, al término del primer mes.	Actas de reuniones Minuta de acuerdos Actas de asistencia Minuta de acuerdos
		Al menos una reunión de coordinación entre el equipo de acompañamiento para definir los objetivos de la propuesta de retroalimentación pedagógica, según los modelos estudiados, durante el segundo mes.	Actas de asistencia Minuta de acuerdos Pautas de retroalimentación

	<p>Docentes E.M y equipo de acompañamiento se apropian de los Instrumentos de acompañamiento al aula.</p>	<p>Una reunión para socializar la propuesta de pauta de observación de aula consensuada y validada entre el equipo de acompañamiento y los docentes de enseñanza media durante el segundo mes.</p> <p>Una reunión para socializar la propuesta de pauta de retroalimentación pedagógica consensuada y validada entre el equipo de acompañamiento y los docentes de enseñanza media al término del segundo mes.</p>	<p>Asistencia Minuta de acuerdos Pauta de Acompañamiento al aula</p> <p>Asistencia Minuta de acuerdos Protocolo de reflexión pedagógica.</p>
<p>IMPLEMENTACION DE LA OBSERVACION Y RETROALIMENTACION</p>	<p>Equipo de acompañamiento y docentes de E.M calendarizan acompañamiento al aula y las retroalimentaciones pedagógicas.</p>	<p>Al menos una reunión de coordinación entre el equipo de acompañamiento y los docentes de E.M para acordar 2 visitas de acompañamiento al aula y retroalimentación para todos/as los/as docentes de enseñanza media durante el tercer mes.</p> <p>Al menos el 90% de los docentes de E.M son acompañados por parte del equipo de acompañamiento, durante el primer semestre.</p> <p>Al menos el 90% de los docentes de E.M son retroalimentados por parte del equipo de acompañamiento, durante el primer semestre.</p> <p>Al menos 2 reuniones de monitoreo por parte del equipo de acompañamiento, durante el primer semestre.</p>	<p>Calendario de acompañamientos.</p> <p>Pautas de acompañamiento. Informe de acompañamientos.</p> <p>Pauta de retroalimentación pedagógica. Acta e informe de retroalimentación pedagógica.</p>

	<p>Cuerpo docente de enseñanza media enfocado en el mejoramiento escolar, a través de propuestas de acompañamiento al aula.</p>	<p>El 90% de los docentes de E.M participan en dos talleres de reflexión pedagógica sobre las retroalimentaciones y los aprendizajes profesionales logrados por asignaturas, al término del primer semestre.</p> <p>Al menos una reunión del equipo de acompañamiento para revisar las minutas de reuniones por asignatura para gestionar un informe de resultados y proponer posibles acciones o capacitaciones en pro del mejoramiento escolar, durante el décimo mes.</p> <p>Al menos una propuesta de capacitación con base en las reflexiones de los docentes y del equipo de acompañamiento, para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje durante el décimo mes.</p>	<p>Registro de asistencia Minuta de acuerdos para informe.</p> <p>Informe de resultados Registro de asistencia</p> <p>Registro de asistencia Informe del equipo de acompañamiento sobre los resultados obtenidos en el acompañamiento docente.</p>
	<p>Equipo de acompañamiento y docentes de E.M revisan los resultados del acompañamiento al aula y retroalimentación pedagógica.</p>	<p>Al menos una reunión sobre los resultados obtenidos de los informes de acompañamiento y retroalimentación para gestionar posibles capacitaciones al término del décimo mes.</p> <p>Al menos una reunión del equipo de acompañamiento para analizar y gestionar posible institucionalización de la práctica de acompañamiento al aula y retroalimentación pedagógica, durante el término de la aplicación de la estrategia.</p>	<p>Acta de reunión Registro de asistencia</p> <p>Acta de reunión Registro de asistencia</p>

5.6 Diseño de actividades

En la Tabla 10 se presentan las actividades que se realizarán en el desarrollo de la propuesta de mejora, la cual tiene como objetivo contribuir al mejoramiento de la estrategia de acompañamiento al aula de los profesores de enseñanza media de un establecimiento educacional de Punta Arenas.

Tabla 10

Diseño de actividades

<i>Resultado esperado</i>	<i>Nombre de actividad</i>	<i>Descripción de actividades</i>	<i>Duración</i>	<i>Responsable</i>
El equipo de directivo y los docentes de enseñanza media tienen una visión compartida sobre el acompañamiento al aula y el modelo de retroalimentación	Creación una visión compartida sobre el acompañamiento al aula	El equipo directivo se reunirá para analizar los resultados obtenidos en los instrumentos sobre la implementación de la estrategia de acompañamiento al aula. Luego trabajarán en conjunto para discutir sobre la estrategia, en qué consiste, la necesidad de implementación, los tipos de estrategia para lograr generar una concepción compartida del acompañamiento al aula. En una primera jornada o en el de consejo de profesores, el equipo directivo realiza una presentación de distintos artículos sobre el acompañamiento al aula para realizar una jornada de análisis en grupos. Luego, los distintos grupos compartirán las citas más relevantes encontradas sobre la fundamentación del acompañamiento al aula y su rol para la mejora escolar. Finalmente, se trabajará en una conceptualización en conjunto sobre el acompañamiento docente, su sentido y propósito.	200 min.	Equipo directivo
	Socialización de enfoques de acompañamiento al aula.	En una segunda jornada o en el consejo de profesores se revisarán los distintos modelos de acompañamiento al aula: El modelo de colaboración de Nieto, que define el acompañamiento como una relación mutua, donde la resolución de problemas es consensuada. El marco de observación según triángulo instruccional de Cohen , que permitirá definir el foco de la observación, el qué y la modalidad de observación o el cómo. Y la retroalimentación descriptiva de Tunstall y	90 min.	Equipo directivo Docentes de Enseñanza Media (en adelante E.M)

				Gipps, la que describe un tipo de retroalimentación donde el docente y el observador reflexionan en conjunto sobre las prácticas pedagógicas aplicadas en el acompañamiento. El material será analizado de forma grupal para luego realizar presentaciones de los modelos.		
Equipo directivo y docentes destacados se apropian del modelo de acompañamiento al aula y diseñan pauta de observación de clases y de reflexión pedagógica.	Creación de pautas y material de acompañamiento	El equipo directivo se reúne para analizar y escoger a tres profesores expertos, según evaluaciones internas y externas para ser parte del equipo de acompañamiento, siempre y cuando ellos estén dispuestos a participar, luego revisaran opiniones sobre la visión y estrategia de acompañamiento implementada por el equipo directivo, para unificar criterios y generar sentidos compartidos.	45 min.	Equipo directivo.		
			El equipo de acompañamiento se reúne para determinar los criterios de acompañamiento, en cuanto a los modelos de observación y retroalimentación.	60 min.	Equipo de acompañamiento.	
			El equipo de acompañamiento se reúne para elaborar las propuestas de pautas de acompañamiento y retroalimentación según la literatura estudiada y las metodologías: Marco de observación del triángulo instruccional y retroalimentación descriptiva.	120 min.	Equipo de acompañamiento.	
Docentes E.M y equipo de acompañamiento se apropian de los Instrumentos de acompañamiento al aula.	Revisión y reconstrucción de nuestros instrumentos de observación de clases.	El primer profesor experto presentará al grupo de docentes de enseñanza media la pauta de observación actuales del acompañamiento al aula, para luego analizarlas de manera grupal en cuanto a sus ventajas y falencias, detectadas en el diagnóstico y relacionadas con el modelo de colaboración y el triángulo instruccional, para luego y de manera consensuada realizar las modificaciones a la pauta.	80 min.	Docente experto Docentes de E. M.		
			El segundo profesor experto presentará a todo el grupo de profesores de enseñanza media, las pautas de retroalimentación actuales del acompañamiento al aula, para luego analizarlas de manera grupal en cuanto a sus ventajas y falencias relacionadas con el modelo de retroalimentación descriptiva y de manera consensuada realizar modificaciones.	80 min.	Docente experto Docentes de E. M.	

	Socialización de nuestro instrumento de observación y retroalimentación del acompañamiento al aula.	de El jefe de UTP y el tercer docente experto dan cuenta de las modificaciones realizadas a los instrumentos de acompañamiento al aula y retroalimentación según las sugerencias de los docentes de E.M, para ser validadas, destacando las modalidades a utilizar, según el marco de observación y triángulo instruccional.	45 min.	Jefe de UTP Docente experto
Equipo de acompañamiento y docentes de E.M calendarizan	Sistematización del trabajo de observación y retroalimentación	Los docentes expertos acuerdan con los docentes de E.M. el calendario de visitas y de retroalimentación, así como del espacio físico donde se desarrollaría esta última.	45 min.	Docentes expertos Docentes E. M.
acompañamiento al aula y las retroalimentaciones pedagógicas.	Acompañando y retroalimentando a nuestros profesores en base a los instrumentos validados.	La actividad contempla la observación de clases y retroalimentación por parte del director, jefa de UTP, y los tres docentes expertos en base al instrumento de observación de aula y al protocolo de reflexión pedagógica para la retroalimentación, que fueron socializados, consensuados y validados en conjunto con los profesores de E.M. Los acompañamientos de aula se realizarán dos veces durante el primer semestre. Luego del primer acompañamiento a cada docente, se reunirá el equipo de acompañamiento para analizar y monitorear la aplicación de la estrategia en primera instancia. Las retroalimentaciones se realizarán según lo acordado en las pautas y protocolos de acompañamiento reconstruidos luego de cada sesión de acompañamiento, en consenso con el docente observado. Después de finalizar la primera ronda de acompañamientos y retroalimentaciones de cada docente, el equipo de acompañamiento se reunirá para evaluar y analizar la aplicación de la estrategia. Del mismo modo, se realizará en la segunda instancia de acompañamiento al aula y retroalimentación pedagógica.	1 semestre	Equipo de acompañamiento. Docentes E. M.

Cuerpo docente de enseñanza media enfocado en el mejoramiento escolar, a través de propuestas de acompañamiento al aula.	Analizando los procesos de acompañamiento.	los de los grupos de docentes por asignatura, para la búsqueda de nuevos focos de mejora que se obtendrán del análisis de las observaciones. Luego, el grupo debe generar un acta/informe con lo analizado, que será recepcionado por el equipo de acompañamiento.	90 min.	Equipo de acompañamiento Docentes E. M.
	Analizando la percepción de los docentes en cuanto a la estrategia de acompañamiento al aula	El equipo de acompañamiento se reunirá para analizar cada una de las minutas de los grupos de docentes por asignatura, para gestionar un informe de resultados y proponer posibles acciones o capacitaciones en pro del mejoramiento escolar.	90 min.	Equipo de acompañamiento
Equipo de acompañamiento y docentes de E.M revisan los resultados del acompañamiento al aula y retroalimentación pedagógica.	Identificando las necesidades pedagógicas del establecimiento	En una jornada de consejo de profesores se realizará un análisis de los resultados obtenidos en los informes emanados, para en conjunto identificar necesidades pedagógicas y gestionar a través de PME el desarrollo de la necesidad, a través de una capacitación interno o externa.	90 min.	Jefe unidad técnica pedagógica. Docentes E. M.
	Preparándonos para el aprendizaje	Luego de revisión y análisis de las necesidades encontradas a través de la práctica de acompañamiento al aula, el equipo de acompañamiento gestionará un nuevo proceso de acompañamiento, que ayude en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, donde se podrían ampliar la cobertura de la estrategia a los demás ciclos, aumentar el número de acompañamientos por docente y/o cambiar el foco del marco de observación.	45 min.	Equipo de acompañamiento.

5.7 Cronograma de las actividades a realizar durante la implementación de la propuesta de mejora

En la siguiente tabla se presenta el cronograma de actividades a implementar en la propuesta de mejora para la enseñanza media del establecimiento educacional.

Tabla 11

Carta Gantt

SEMANA/ACTIVIDADES	MES 1	MES 2	MES 3	MES 4	MES 5	MES 6	MES 7	MES 8	MES 9	MES 10
Creación de una visión compartida sobre el acompañamiento al aula.	█									
Socialización de enfoques de acompañamiento al aula.		█								
Creación de pautas y material de acompañamiento		█	█							
Revisión y reconstrucción de nuestros instrumentos de observación de aula.			█	█						
Socialización de nuestro instrumento de observación y retroalimentación del acompañamiento al aula.				█						
Sistematización del trabajo de observación y retroalimentación					█					
Acompañando y retroalimentando a nuestros profesores en base a los instrumentos validados.				█	█	█	█	█	█	█
Analizando los procesos de acompañamiento.										█
Analizando la percepción de los docentes en cuanto a la estrategia de acompañamiento al aula										█
Identificando las necesidades pedagógicas del establecimiento										█
Preparándonos para el aprendizaje										█

6. Fundamentación teórica

El análisis de las encuestas y entrevistas evidencian que, en el ámbito de desarrollo profesional docente y trabajo colaborativo, existe un bajo nivel de satisfacción de las prácticas de gestión curricular por parte del profesorado, en este caso, nos enfocaremos en una de ellas, en la categoría de “apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes”. Por ende, se elaboró una propuesta de mejora que impacte de manera positiva el ámbito descrito y contribuir al mejoramiento de la práctica de observación de clases en un establecimiento educacional de Punta Arenas. Para comprender el fundamento de la propuesta se analizó una variedad de artículos de los que se desprenden los siguientes factores a considerar:

6.1 *El liderazgo educativo como factor relevante en el aprendizaje de los estudiantes*

Cuando hablamos de mejora escolar, nos situamos rápidamente en el concepto de liderazgo educativo, como una de las principales características paradigmáticas para desarrollar escuelas enfocadas en el aprendizaje significativo de los estudiantes. La literatura destaca un alto grado de influencia del liderazgo pedagógico de los líderes escolares en la práctica docente, lo que repercute directamente en las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes (Leiva et al., 2019), se ha demostrado que el liderazgo que ejerce el director es la segunda variable dentro de la escuela con mayor capacidad de movilizar beneficiosamente los resultados, ya que permite desarrollar una considerable influencia en la calidad de los aprendizajes (Leithwood et al., 2008; Leiva et al., 2019), de hecho, no existe evidencia en la literatura, de escuelas que hayan logrado gestionar e implementar procesos de cambio con una mejora en los aprendizajes, sin la presencia del liderazgo pedagógico (Bellei et al, 2014). El liderazgo según Anderson (2010) es una suerte de catalizador que permite que variados elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje se combinen y produzcan efectos de mejoramiento continuo de la enseñanza.

Este tipo de liderazgo tiene como característica fijar un “norte” para la organización, y generar la capacidad para movilizarla en aquella dirección (Leithwood et al, 2006). En el mismo sentido Robinson et al., (2009) menciona que “el liderazgo educativo es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (p. 70), siendo entonces aquellas directrices o lineamientos que guiarán, en este caso, el futuro del establecimiento escolar.

Para lograr el mejoramiento continuo es necesario que el líder no solo gestione los procesos administrativos, sino que, del mismo modo, lo que refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual es imperativo para la transformación de la escuela (Leiva et al., 2019). Es decir, reconsiderar las opciones presentes en la escuela y que el líder tenga la capacidad de plantear la posibilidad de introducir y realizar cambios que promuevan la mejora escolar (Robinson et al., 2009) gestionando de manera tal, que el proceso de enseñanza-aprendizaje pase a ser uno de los aspectos más importantes para el líder educativo. Esto propicia que los directivos realicen:

un conjunto de prácticas estables y sostenidas en el tiempo, destinadas principalmente a que se cumpla la totalidad del currículum y a asegurar que todos los alumnos puedan aprender. Estas incluyen la fijación de objetivos y sus plazos, supervisión, observación de clases, monitoreo de la enseñanza, sistemas de tratamiento de alumnos con retraso en el aprendizaje y mantenimiento de ambientes adecuados para el aprendizaje. (Horn y Marfán, 2010, p. 11).

Bellei et al. (2004) como se citó en Horn y Marfán (2010) enfatiza que la figura directiva debe inspirar una cuota de respeto en la comunidad, la cual debe fundamentarse en el saber técnico pedagógico que posee dicho líder, por sobre la formalidad técnica de su cargo. Donde este tipo apoyos pedagógicos deben ser específicos y concretos, como la capacidad de apoyar el desarrollo profesional de los docentes, evaluar sus prácticas pedagógicas, planificar los procesos de enseñanza y monitorear los aprendizajes, los cuales surgirán a partir de las necesidades detectadas en el equipo profesional (Aravena, 2018).

Es importante comprender que el liderazgo es una práctica o acción que puede ser ejecutada por una o más personas; por los directores de las instituciones educativas, los equipos de gestión y los docentes en las salas de clases. Leithwood (2009) ha definido cuatro categorías de prácticas de liderazgo que facilitarían el desarrollo del liderazgo efectivo y en consecuencia el logro de aprendizajes, los que se presentan a continuación:

Tabla 12

Prácticas claves para un liderazgo efectivo

<i>Prácticas claves para un liderazgo efectivo</i>		
<p>Mostrar dirección de futuro Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un “propósito moral”.</p>	<p>Visión (construcción de una visión compartida)</p> <hr/> <p>Objetivos (Fomentar la aceptación de objetivos grupales)</p> <hr/> <p>Altas expectativas</p>	MOTIVACIONE S
<p>Desarrollar personas Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas.</p>	<p>Atención y apoyo individual a los docentes</p> <hr/> <p>Atención y apoyo intelectual</p> <hr/> <p>Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes)</p>	
<p>Rediseñar la organización Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades</p>	<p>Construir una cultura colaborativa</p> <hr/> <p>Estructurar una organización que facilite el trabajo</p> <hr/> <p>Crear una relación productiva con la familia y comunidad</p> <hr/> <p>Conectar la escuela con su entorno (y sus oportunidades)</p>	CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTES
<p>Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases</p>	<p>Dotación de personal</p> <hr/> <p>Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)</p> <hr/> <p>Monitoreo (de las practicas docentes y de los aprendizajes)</p> <hr/> <p>Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo</p>	

Fuente. Leithwood et al. (2009)

Nota. Elaboración propia

En el cuadro anterior se presentan las cuatro dimensiones mencionadas por Leithwood, **establecer dirección, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje**, las cuales consecuentemente serían precursoras de un liderazgo efectivo. Cada una de estas dimensiones, además, contienen un conjunto específico de prácticas, que los líderes en colaboración con otros miembros de su equipo de trabajo deben llevar a cabo para

lograr tal liderazgo efectivo. Dichas prácticas en su conjunto afectan directamente en tres variables mediadoras del desempeño docente: **la motivación**, que refiere al sentido de autoeficacia individual, colectiva y esfuerzo desplegado para alcanzar un alto desempeño; **capacidades**, que son los conocimientos y competencias profesionales para la enseñanza y **condiciones de trabajo** de la escuela y del aula. Por tanto, estas variables encauzan en un mejor o menor desempeño docente, lo que, a su vez y, en consecuencia, afectaría la adecuada calidad de los aprendizajes de los estudiantes. (Ulloa y Gajardo, 2016; Horn y Marfán, 2010).

Sin embargo, el llevar a cabo estas prácticas de liderazgo efectivo de forma opuesta, podrían ser causales de un efecto contrario al esperado, Weinstein (2009) señala que el inapropiado desarrollo del liderazgo podría producir un efecto adverso, generando que las escuelas retrocedan en calidad y, a la vez, disminuyan los resultados académicos de las y los estudiantes. De tal evidencia, radica, además, la importancia de desarrollar un liderazgo educativo eficaz, dado que el fin mayor, que es la educación de los estudiantes, puede verse afectado en demasía.

En este sentido, la política educativa nacional ha desarrollado diferentes lineamientos, donde incentiva a los distintos establecimientos educacionales del país a **desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través liderazgos educativos**. Como, por ejemplo: del *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar* (MINEDUC, 2015) y de los *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores* (MINEDUC, 2014) que se encargan de promover el ejercicio directivo hacia los liderazgos pedagógicos. Horn y Marfán (2010) mencionan que éste es el “factor capaz de producir cambios en la organización escolar para que promuevan la calidad de los aprendizajes” (p. 9).

De tal manera que, las organizaciones educativas que demuestran un liderazgo efectivo y sus evidencias de cambio y mejora sostenida, logran construir culturas escolares que se expresan en prácticas, valores y supuestos de trabajo reflejados en los resultados de aprendizaje escolar, estableciendo propósitos y metas conjuntas, trabajo profesional colaborativo (Ulloa y Gajardo, 2016) y la incorporación de las familias de los estudiantes y el entorno cercano al trabajo del centro (Bellei et al., 2014).

6.2 *Desarrollo profesional docente como práctica de liderazgo educativo*

Desde el enfoque de liderazgo exitoso o liderazgo transformacional que menciona Leithwood (2009), una de las claves relevantes para desarrollar el liderazgo educativo es la dimensión “desarrollar personas”, la cual provee a los docentes de un apoyo que involucra fortalecer las capacidades de los miembros de la organización con el objetivo de lograr las metas propuestas. Algunas de sus prácticas son: brindar atención y apoyo individual a los docentes, apoyo intelectual a los docentes y el modelamiento a través de la interacción permanente y visibilidad. Es en esta dimensión, donde se vuelve imprescindible el concepto de “Desarrollo Profesional Docente”, donde los docentes, renuevan y amplían su compromiso como agentes de cambio a los propósitos morales de la enseñanza (Day y Sachs, 2004) y cuyos principios se basan en la indagación de prácticas, la reflexión docente, la contextualización y el trabajo colaborativo (Avalos, 2011; Chou, 2011) y del mismo modo las escuelas, que se encargan de inducir las condiciones para que los profesores “reflexionen e indaguen acerca de sus prácticas pedagógicas, para ir construyendo, in-situ y a través de redes de docentes, nuevas comprensiones de éstas” (Montecinos, 2003, p. 106).

En la actualidad, el aprendizaje docente exige pasar de un ejercicio individual de la enseñanza al profesionalismo colectivo (Lieberman y Miller, 2001), ya que existe heterogeneidad en el estudiantado, diversidad de necesidades y demandas de los establecimientos escolares, un enfoque para la continuidad de los estudios a lo largo de la vida y el avance y complejización del conocimiento, lo cuales demandan esta transformación educativa. Desde una mirada socio-constructivista, subyace que, de tal reforma educacional, también debe orientar a la formación de los profesores, ya que, cuando el papel del profesor cambia hacia la creación de ambientes de aprendizaje para que los estudiantes puedan construir su propia comprensión de lo que se estudia, “el papel de las personas que planifican e implementan una actividad para el aprendizaje docente cambia en igual sentido” (Montecinos, 2003, p. 109).

En consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje **es un tanto colectivo**, ya que, por las exigencias del actual sistema educativo, la sociedad, las familias, la escuela y en el profesorado existe una mirada mutua para implementar el desarrollo profesional docente en beneficio del mejoramiento educativo.

En este aspecto, en nuestro país, existe una serie de elementos que inducen al sistema escolar a desarrollar el compromiso para con el desarrollo profesional docente, partiendo por la Ley 20.903 que “Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas”. La cual en su artículo 11 menciona que los profesionales docentes de la educación “tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas” (Ley N° 20.903, 2016, p. 3), y que ellos son los responsables de sus avances en su desarrollo profesional. Además, esta ley menciona que uno de sus objetivos es:

Contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales (Ley N° 20.903, 2016, p. 4).

En su artículo 12 bis. - agrega que faculta tanto a directivos como a profesores a velar por el desarrollo profesional a través de dos modalidades: proponer al sostenedor planes de formación para los docentes o promover el desarrollo colaborativo e innovación pedagógica entre docentes (Ley N° 20.903, 2016, p. 5), es decir, que la gestión para el desarrollo profesional puede ser solicitada a los sostenedores o gestionadas de manera interna a través de los profesionales docentes.

En cuanto a la formación interna del desarrollo profesional o el desarrollo local el artículo hace hincapié en que es: “un proceso a través del cual los docentes, en equipo e individualmente, realizan la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica de enseñanza-aprendizaje en el aula, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica”,[...] Y que es responsabilidad de los directivos junto a sus equipos, implementar dicho procesos a través de consultas a los docentes técnicos pedagógicos y el consejo de profesores (Ley N° 20.903, 2016, p. 9), de este modo, una de las características principales de este tipo de desarrollo local es la colaboración.

Por otra parte y de forma simultánea “El marco para la buena enseñanza” es otro de los elementos que direcciona a los líderes a generar un óptimo desarrollo profesional, ya que en su dominio D “responsabilidades profesionales”, en el estándar 11, aprendizaje profesional continuo, en el foco: Actualización y profundización de los saberes profesionales y trabajo colaborativo; hace

alusión directa a la “reflexión sistemática del desarrollo profesional” como también a la adherencia, compromiso, promoción y participación del aprendizaje individual y colectivo (Mineduc, 2021; Ulloa y Gajardo, 2016).

Al mismo tiempo el Marco para la buena dirección y el liderazgo, en su dimensión B) Desarrollando las capacidades profesionales, menciona que algunas de las prácticas esperadas por los equipos directivos y líderes escolares son:

- Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.
- Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.
- Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.
- Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional (MINEDUC, 2015, p. 23).

Y en la dimensión C) Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje, se espera que los directivos desarrollen prácticas tales como:

- Acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- Identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño. (MINEDUC, 2015, p. 25)

Adicionalmente, los “Estándares indicativos de desempeño” de la agencia de la calidad, en cuanto a los “estándares de gestión curricular” menciona: “El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes” (MINEDUC, 2014, p. 71) Y en los “estándares de gestión de personal” plantea: “El establecimiento gestiona el

desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas” (MINEDUC, 2014, p. 123).

Por consiguiente, al hablar de desarrollo profesional docente se puede identificar las siguientes características, las cuales han demostrado estar asociadas a la renovación de las prácticas pedagógicas (Montecinos, 2003). Estas características incluyen:

1. El objetivo es el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, dando respuestas a las necesidades de aprendizaje que los docentes han detectado.
2. Los contenidos del aprendizaje profesional emanan desde dentro y fuera del aprendiz y desde la investigación y la práctica.
3. Los principios que guían un aprendizaje exitoso en las y los estudiantes, también bilateralmente guían el aprendizaje profesional de los docentes.
4. El programa se focaliza en el qué y el cómo enseñar un área disciplinaria que contempla el currículo escolar.
5. Las actividades fomentan la colaboración, otorgando amplias oportunidades para que los docentes compartan sus conocimientos.
6. Ofrecen un acompañamiento sostenido en el tiempo.
7. Contempla evaluaciones sistemáticas. (Montecinos, 2003)

A tal efecto, las instituciones educativas también deben presentar ciertas características para que se logre implementar el desarrollo profesional docente y el aprendizaje de los profesores profesionales, las cuales son:

1. Que el Ministerio de Educación, sostenedores y empleadores apoyan un sistema coherente e integrado para el desarrollo profesional producto de un plan de desarrollo institucional, comunal y nacional para mejorar la educación.
2. Que sostenedores y docentes directivos den prioridad al aprendizaje de los alumnos, los profesores y la organización, implementando estrategias basadas en conocimientos actualizados sobre estos temas.
3. Que los profesores cuenten con tiempo y recursos para participar en el tipo de actividades de desarrollo profesional docente que se traducen en mejoramiento e innovación (Montecinos, 2003, p. 112).

En definitiva, una de las características del liderazgo educativo y que es la esencia de su función es el desarrollo profesional docente, y según los resultados del diagnóstico aplicado al establecimiento educacional de Punta Arenas, se propone la estrategia **acompañamiento al aula y retroalimentación pedagógica**. Aravena (2018) menciona que **es una estrategia de desarrollo profesional** que potencia las capacidades de los profesores por su carácter fundamentalmente profesionalizante y de apoyo para el mejoramiento continuo de la organización, y asimismo permite que tanto los docentes y líderes pedagógicos reflexionen sobre las prácticas de aula implementadas (MINEDUC, 2021).

Dado que la base de conocimientos para el mejoramiento escolar se encuentra en la práctica pedagógica, y que la mejora de estos conocimientos requiere de reflexiones críticas y socializadas entre profesionales, resulta claro que docentes y directivos deben estar involucrados de manera conjunta y continua en el análisis, monitoreo y comprensión de lo que sucede dentro de las aulas. (CPEIP, 2019)

6.3 Acompañamiento al aula, una estrategia de desarrollo profesional docente

En el marco del desarrollo profesional docente, el liderazgo educativo es aquel que cobra relevancia en su tarea de gestionar e incentivar el desarrollo de las prácticas docentes, como también, el aprendizaje colaborativo, en esto radica la importancia del rol que ejerce el líder educativo y los equipos directivos (MINEDUC, 2021).

Durante la década de los años 90, Little (1993) señala a la ineficacia de la capacitación tradicional como una forma de Desarrollo Profesional Docente, entendiéndose que las capacitaciones tradicionales de aquel entonces fueron precursoras para el desarrollo profesional. En nuestro país se han escuchado críticas a estos procesos, como por ejemplo en el informe elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004), que señala que los cursos que se desarrollan tienen un carácter informativo, o que no generaba grandes impactos en la apropiación curricular de los docentes.

Por medio de las políticas educacionales y las evidencias de expertos, es que se ha logrado generar un foco en el trabajo en el desarrollo de los docentes, implantando estrategias como: “supervisión pedagógica en aula” (Ley General de Educación, 2009) y el “acompañamientos al aula”

(Guía para el autodiagnóstico institucional, Planes de mejoramiento educativo, Ministerio de Educación, Chile), como vías para mejorar constructivamente la calidad de las prácticas de los docentes (Salazar y Marqués, 2012). En esta misma línea, diferentes estudios han corroborado que las estrategias como: la asesoría al docente, la capacitación continua del profesorado y la participación de los líderes de establecimientos educacionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje son la base para lograr un efectivo proceso de enseñanza y aprendizaje (Robinson et al., 2007).

Silva et al. (2013) mencionan que el concepto de acompañamiento es de alguna manera una interpretación adecuada del concepto de coaching; sin embargo, su traducción literal es la de entrenamiento. Estos conceptos han estado largamente orientadas a áreas de gestión y capacitación de empresas y que obedecen a una persona, equipo o asesor que acompaña a los trabajadores, sin embargo, al trasladar estos conceptos al área de educación, fue necesario incluir, describir y analizar aquellas prácticas que definen a la escuela y al quehacer de los docentes, para ocasionar la generación de nuevos conocimientos de las áreas educativas, que diferenciarían al acompañamiento al aula de otros tipos de acompañamiento.

El Ministerio de Educación y el Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) plantean el acompañamiento al aula como:

el proceso de inducción, acompañamiento y promoción de los docentes, coherentes con las necesidades personales, profesionales e institucionales, caracterizado por un clima de confianza y comunicación efectiva, incentivo para potenciar el mejoramiento de la práctica pedagógica” (Mineduc, 2018, p. 15), el cual, a la vez, se caracteriza por ser un proceso “dinámico, sistemático, sostenido, holístico e interdisciplinario, que se debe asumir desde supuestos constructivistas y teoría sociocrítica, siendo la realidad del contexto el punto de partida y de convergencia de las acciones político-pedagógicas. (Leiva et al., 2019, p. 8)

Como mencionan Haep et al. (2016) las observaciones de aula entre miembros pedagógicos internos de la institución son más significativas que las dirigidas por actores externos, lo que se complementa con una relación de ayuda, en la que se propicia el crecimiento profesional y emocional con el propósito de llegar a una meta o de conseguirla conjuntamente (Leiva et al., 2019) aumentando el compromiso y motivación por la mejora en el aula (O’Leary, 2012). Además, de ser un espacio de reflexión personal y guiada, lo que conduce a fortalecer los diferentes ámbitos de la

práctica pedagógica o también reconocer aquellas prácticas que podrían ser replicadas y consiguientemente institucionalizadas en el establecimiento educacional (Ulloa y Gajardo, 2016), logrando generar así un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Leithwood, 2009; Hallinger, 2010).

En nuestro país, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar menciona y da lineamientos para llevar a cabo esta práctica, en la dimensión “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje”, donde declara específicamente “Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes” (MINEDUC, 2015), por lo que debiese ser una práctica inserta en los establecimientos escolares chilenos. Sin embargo, “el uso que se dé a este proceso al interior de los centros escolares dependerá exclusivamente de las concepciones que los líderes escolares tengan sobre el mismo”. (Leiva et al., 2019, p. 11).

Por esta razón, los líderes encargados de dirigir el acompañamiento al aula deben ser capaces de “comunicar exitosamente su visión con palabras y con hechos a todos aquellos que necesitan comprenderla y creer en ella, para que puedan llevarla a cabo” (Batlle, 2010, p. 7), del mismo modo, la práctica debe ser vista como una herramienta constructiva, la cual debe ser insistente y paciente, para de tal forma, unificar los propósitos de la institución. Por ende, este proceso llamado **acompañamiento al aula** requiere ser concientizado como un apoyo interno a la profesión docente y no como una política externa de supervisión y rendición de cuentas (Meyer et al., 2011).

En este sentido, y al desarrollar esta estrategia de manera efectiva produce que la comunidad escolar y los profesionales docentes de la educación logren apreciar de forma crítica y demostrar buena disposición al acompañamiento al aula, logrando altos niveles de exigencia académica y desarrollado **“la capacidad para detectar necesidades de perfeccionamiento y autonomía para ejercer la labor educativa”** (Escuela Amelia Lynch de Lyon, 2015, p. 12), o que en otras palabras manifiesta que la comunidad docente ve con buenos ojos y comprende el hecho del perfeccionamiento docente a través de la estrategia del acompañamiento al aula.

6.4 El proceso de observar

El proceso de observar propiamente tal una clase consiste en que, “un miembro del equipo directivo, técnico pedagógico o un docente, presencia una clase completa o una parte de ella, para luego retroalimentar al profesor/a observado/a” (CPEIP y Mineduc, 2019, p. 1). El líder pedagógico

que acompaña es “aquel que posee competencias genéricas de logro y acción, de ayuda y servicio, de influencia, gerenciales, cognitivas y de eficacia personal que le permitan no sólo crear y articular una visión realista, creíble y atractiva sino también definir estrategias globales” (Batlle, 2010, p. 9), para de esta forma llevar a cabo el propósito de acompañamiento.

Desde el año 2013, el proceso de planificación de acompañamiento al aula se ha socializado con los profesores, lo que ha generado su fortalecimiento y la necesidad de sistematizar el proceso de acompañamiento al aula (Escuela Amelia Lynch de Lyon, 2015). Como recomienda Aravena (2018), lo más factible es que “los profesores y el equipo directivo construyan colectivamente una respuesta consensuada del para qué observar clases” (p. 7), de tal manera de reconocer los propósitos que han concientizado los docentes y reconocer el sentido interno de la estrategia. Lo que, además, origina una construcción de confianza profesional entre el observador y el observado (Mathers et al., 2008; Blase y Blase, 2004, como se citó en Aravena, 2018). En este sentido, Nieto (2001), Segovia (2010), y Vezub y Alliaud (2012) en Leiva et al., (2019), presentan tres modelos educativos de acompañamiento al aula, los cuales se centran mayoritariamente en elementos de interacción, relaciones interpersonales y trabajo colaborativo, las cuales se presentan a continuación:

Tabla 13

Categorías para el análisis de los modelos de acompañamiento al aula

<i>Dimensión</i>	<i>Tipo de modelo</i>	<i>Categorías</i>
Modelos de acompañamiento al aula	Intervencionista	<ul style="list-style-type: none"> ● Iniciativas desde directivos ● Enfoque intervencionista resolutive ● Finalidad remedial ● Relación directiva
	Facilitador	<ul style="list-style-type: none"> ● Iniciativa desde profesores ● Enfoque de intervención reflexiva ● Finalidad preventiva ● Relación de apoyo
	Colaboración	<ul style="list-style-type: none"> ● Iniciativas consensuadas ● Enfoque de intervención conjunta ● Finalidad co-ayuda ● Relación colaborativa

Fuente: Leiva et al. (2019)

Nota: Elaboración propia

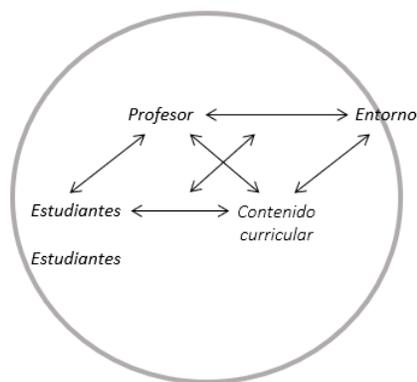
El modelo intervencionista es aquel que tiene cercanía con una supervisión de trabajo de gestión de los niveles educativos, donde se genera un acompañamiento impuesto, sin resultados

claros. Donde el observador es quien aparece como un agente de absoluta verdad y conocimiento en el área pedagógica (Segovia, 2010), el cual será el encargado de remediar las prácticas deficientes del observado de forma unidireccional, asociado mayoritariamente a una perspectiva de jefe. **El modelo facilitador**, por otra parte, es aquel que puede emerger cuando el observador es el encargado de generar instancias de reflexión, siendo un servidor de conocimiento para el observado, “se presenta como un recurso para el docente en la identificación, comprensión y formulación de problemáticas en el ejercicio de su profesión” (Segovia, 2010). Y, por último, **el modelo de colaboración** es aquel donde el observador y observado son interdependientes y el tipo de intervención es prácticamente consensuada, **donde el profesor experto o líder pedagógico y el profesor trabajan en igualdad de status y se busca desarrollar una relación mutua de confianza, colaboración y mejora** (Leiva et al., 2019).

Para conocer en detalle la constitución de esta estrategia y sus elementos, Ketele y Postic (2000), mencionan que las situaciones a observar son las que determinan la “tipología de la observación”, en la que se debe considerar la función del observador, lo que se observa, el tipo observador, los grados de inferencia, la unidad de observación, la forma de registro de la información, el uso de tal información y el tipo de situación a observar (Saucedo, 2015). En tanto, Ulloa y Gajardo (2016) Identifican tres elementos fundamentales para la observación, que emergen de la distinción entre el observador y la observación: **El Marco de observación** (figura 1), que hace referencia al triángulo instruccional de Cohen et al. (2003) que enmarcar el contenido, el profesor y el entorno.

Figura 13

Triángulo instruccional



Fuente. Cohen et al. (2003)

Nota. Elaboración propia

La modalidad de observación o el ¿cómo observar? (Müller et al., 2014) de la que se despliegan tres niveles: descripción, evaluación e interpretación, los que al combinar generan siete categorías o modos de observación, como se presentan en la tabla 14; y finalmente el **foco de observación** que se desprende del marco de observación o triángulo instruccional y nos define el qué se va a observar.

Tabla 14

Modalidades de observación

Modo	Categoría	Descripción	Ejemplo
1	Descripción general	Registros que se refieren a aspectos globales de la clase observada	“El profesor conceptualiza el contorno. Asocia el contorno con el concepto de perímetro”
2	Descripción detallada y relevante	Registros que incluyen aspectos específicos del video de la clase	“El profesor introduce la clase haciendo la pregunta: ¿dónde han escuchado la palabra contorno? Un alumno señala que se usa para hacer pantalones, que hay que medir el contorno de la cintura, otro niño señala que para comprar las camisas hay que conocer el contorno del cuello (...)”
3	Interpretación descripción	sin Se usan marcos conceptuales o esquemas, en este caso, de la profesión docente sin registrar evidencia que los sostenga	“La profesora activa conocimientos previos.”
4	Interpretación descripción	con Se usan marcos conceptuales incorporando la evidencia presente en el video y que sostiene la interpretación	“La profesora activa conocimientos previos a través de preguntas como ¿dónde han escuchado la palabra contorno? (...)”
5	Evaluación descripción	sin La evaluación, a diferencia de la interpretación, incluye un juicio acerca de lo registrado	“Es una clase poco participativa. Se ven alumnos poco motivados.”
6	Evaluación descripción	con Los juicios que se expresan se sostienen en evidencias presentes en el video	“La profesora en ocasiones no da espacio para que los niños respondan. Cuando hace la pregunta ¿qué unidades de medida conocen?, no espera la respuesta de los alumnos, sino que señala inmediatamente la respuesta que estaba en la pizarra, porque aparentemente la habían utilizado en una clase anterior.”
7	Descripción interpretación evaluación	con y Se integran las modalidades de observación en un mismo registro	“La profesora apoya la enseñanza con la vinculación del contenido a experiencias cercanas de los alumnos. Les pide que se imaginen que unas cartulinas de diferentes formas que tienen en sus mesas son terrenos de la localidad donde viven. Los alumnos miden los contornos con lana y comparan su extensión, lo que facilita la comprensión de los estudiantes, que pueden visualizar la extensión del contorno en forma concreta.”

Fuente. Müller et al. 2014.

Nota. Elaboración propia

Como acción siguiente a la observación, el proceso de retroalimentación toma su lugar para hacer efectiva la estrategia, ya que según Echeverría (1994), todo en una organización puede llegar a comprenderse y mejorarse desde el diálogo. La retroalimentación entonces consiste en que la información recopilada durante la observación es devuelta al docente, logrando ser analizada y comprendida en conjunto entre el observador y el observado (Leiva et al., 2016).

El siguiente cuadro representa el modelo de Tunstall y Gipps (1996), citado en Leiva et al. (2016), el cual presenta distintos tipos de modalidades de retroalimentación.

Tabla 15

Modalidades de retroalimentación

Retroalimentación positiva		Retroalimentación de logros	
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
A1 Premiar	B1 Aprobar	C1 Describir logros	D1 Generar mejores niveles de logros
A2 Castigar	B2 Desaprobar	C2 Especificar los logros o lo que hay que hacer para mejorar	D2 Diseñar caminos para mejorar
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
Retroalimentación negativa		Retroalimentación para mejora	

Fuente. Tunstall y Gipps (1996)

Nota. Elaboración propia

Se puede observar en el cuadro que **la retroalimentación evaluativa** asociada a la retroalimentación positiva a premios y castigos es aquella que considera el desempeño del docente, destacando el refuerzo positivo como premios o declaraciones públicas del trabajo realizado o de forma contraria el castigo, indicando la desaprobación del desempeño docente, como cuando las normas consensuadas son infligidas. En tanto, **la retroalimentación evaluativa** asociada a la retroalimentación negativa está relacionada con la aprobación y desaprobación, donde el desempeño es “bien o mal juzgado”, sin una entrega clara de información. Por otra parte, **la retroalimentación descriptiva** relacionada al **logro o modo de mejorar**, donde se describe qué hace que la práctica del proceso de enseñanza aprendizaje sea bueno, satisfactorio o qué falta para mejorar. Una característica importante de esta tipología es la comunicación del logro de criterios y el cómo lograr mejorarlos. Y en última instancia, se encuentra **la retroalimentación descriptiva**

enfocada en construcción de aprendizajes, que hace alusión al proceso de metacognición que puede generar del profesor observado, de acuerdo con las buenas prácticas a través de la reflexión. Proceso que es provechoso tanto para el observador como para el observado, ya que a través del diálogo se genera un aprendizaje reflexivo, donde el propio docente evalúa su desempeño según sus logros en término de su desempeño docente dentro del aula (Ulloa y Gajardo, 2016). Sin embargo, **la tanto la observación y retroalimentación son totalmente efectivas** cuando “los líderes pedagógicos siguen de cerca y sistemáticamente a los profesores que han sido observados estando en conocimiento de qué retroalimentación recibieron y si tal retroalimentación ha mejorado su desempeño y el de los estudiantes” (Bambrick-Santoyo, 2012 en MINEDUC 2015, p.1), de tal manera que los líderes deben reconocer si es que la estrategia utilizada redirecciona los esfuerzos hacia el mejoramiento escolar.

La estrategia de acompañamiento al aula es una de las prácticas de desarrollo profesional instauradas en el ámbito educativo con el fin de mejorar las prácticas de gestión curricular. Existe variedad de formas en la que se puede desarrollar la estrategia de acompañamiento, por lo que es necesario entablar directrices para lograr alcanzar el tipo de acompañamiento correcto, siempre generando las oportunidades de diferenciar y analizar las necesidades y el contexto de los establecimientos. El acompañamiento al aula instaura la reflexión, análisis y retroalimentación del quehacer docente, permitiendo el trabajo en conjunto de los equipos directivos y docentes en la toma de decisiones pedagógicas. Además, no solo es una estrategia beneficiosa por sí sola, sino que es precursora de la aplicación de nuevas estrategias o de la tarea de hacer más efectivas otras estrategias preexistentes, ya que permite el autoperfeccionamiento entre pares, el desarrollo de la innovación y prácticas más efectivas dentro del aula, que van en directo beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

7. Conclusiones

El proceso de mejoramiento educativo conlleva una modificación en las prácticas pedagógicas y liderazgos educativos, cambios centrados en la pedagogía y en el aprendizaje profundo que puedan alcanzar los estudiantes (Horn y Marfán, 2010). Para tales efectos, una gestión centrada en estos principios del liderazgo efectivo, pueden llegar a ser más pertinente para los contextos escolares considerando sus características. Este tipo de liderazgo también provee a las escuelas de procesos de colaboración y reflexión en las comunidades (Leithwood et al., 2006), lo que crea nuevas propuestas, experiencias, visiones y argumentos que enriquecen las estrategias de mejora, ya que son pertinentes y significativas para los docentes y por, sobre todo, permiten que todos los estudiantes aprendan.

Bajo el estudio de investigación mixta realizado en el establecimiento educacional de Punta Arenas y el análisis de los resultados, se logró identificar la necesidad de revisión y análisis de las prácticas de gestión curricular utilizadas en el establecimiento. En tal sentido, se desarrolló la propuesta de “apoyo al trabajo docente mediante el acompañamiento al aula”, estrategia que busca fortalecer al equipo directivo y los docentes, para establecer lineamientos según este tipo de liderazgo. En primer lugar, el lograr instaurar un modelo que requiere disposición, espacios y tiempos de la institución, lo que es, sin duda, un objetivo desafiante, que puede ser resuelto a través de la concientización de todos los actores responsables de la enseñanza. En segundo término, lograr implementar modelos de colaboración y retroalimentación descriptiva, en los que los docentes pueden llegar a identificar los factores que interrumpen los procesos educativos o estrategias poco efectivas, de la mano y en conjunto con los equipos directivos e incluso con sus propios pares, las que genera mayor confianza, colaboración, estados de reflexión y mejora, y donde el propio docente evalúa su desempeño según sus logros dentro del aula (Ulloa y Gajardo, 2016), para finalizar analizando en conjunto, ya sea con sus docentes pares, de departamento o de ciclos la reflexión sobre sus experiencias favorables del aula y las estrategias efectivas, y llegar a implementarlas con el fin de mejorar los procesos pedagógicos. Todo, en su conjunto, busca integrar mejoras pedagógicas, y a la vez institucionalizar el método por el cual se logró obtener dichas mejoras, la estrategia de acompañamiento al aula.

Se espera que, al desarrollar e implementar la propuesta, los docentes profundicen en sus prácticas docentes y su efectividad en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, el equipo directivo y el cuerpo docente reflexionen y analicen críticamente la toma de decisiones en cuanto al desarrollo profesional docente. Por otra parte, se espera que la estrategia de acompañamiento al aula logre ser implementada, considerando que la propuesta es una de las estrategias promovidas desde el Ministerio de Educación para alcanzar los objetivos contenidos en los marcos reguladores del sistema educativo. Por último, se espera que la estrategia sea parte de las prácticas permanentes de la institución y que se extienda a todos los docentes del establecimiento. Esto permitirá generar comunidades de aprendizaje colaborativas entre los profesores para así incrementar de manera significativa los aprendizajes de todos los estudiantes.

8. Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe Resultados Educativos: Educación Media 2020*. Retrieved Octubre de 2020, from Agencia de Calidad de la Educación: http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/media/IRE_MEDIA_2018_RBD-8454.pdf
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 9(2), 34–52.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141#>
- Aravena, F. (2018). Preparando la Observación de aula: Construyendo sentido compartido. *Lideres educativos* .
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, vol.27(n.1), 10-20.
- Batlle, F. A.-M. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *REDHECS*.
- Bellei, C., Contreras, D., Vanni, P., & Valenzuela, X. (2014). Las claves del mejoramiento escolar sostenido. En *Lo aprendí en la escuela* (págs. 55–94). Santiago de Chile.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social* (1ra ed. ed.). Barcelona : Editorial Ariel S.A.
- Bolívar, A. (2012). Políticas de mejora, gobernanza y liderazgo educativo. . En A. Bolívar, *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. (págs. pp. 17–56). Malaga: Ediciones Aljibe.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. . En *OREALC/UNESCO, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* , 112-152.
- Cantón, I. (2004). Marco general. En I. Cantón, *Planes de mejora en los centros educativos*. (págs. 13–32). España: Ediciones Aljibe.
- Chile, D. O. (2016). Ley N° 20.903. *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile.
- Chou, C. (2011). Teachers professional development: investigating teacher's learning to do action research in a professional learning community. *The Asia-Pacific Education Researcher*,, 20(3), 412-437.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., y Ball, D. L. (2003). Resources, Instruction, and Research. *Evaluación educativa y análisis de políticas*, 25(2), 119-142.
<https://doi.org/10.3102/01623737025002119>
- Cohen, N., y Gomez, G. (2019). *Metodología de la investigación ¿Para qué?* Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.
- Coronel, J. (2002). Estrategias de mejora de la escuela. . En F. J. Muñoz-Repiso, *La mejora de la escuela* (págs. 52–86). Barcelona: OCTAEDRO, S.L.
- CPEIP. (2019). Retroalimentación de las prácticas pedagógicas. Santiago.
- CPEIP, y Mineduc. (2019). *Visitas al aula, Serie Retroalimentación de Prácticas Pedagógicas*.

- <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4588/visitasaula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Day, C., y Sachs, J. (2004). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. En C. & Day, *International Handbook of Continuing Professional Development of Teachers* (págs. 3 - 32). Inglaterra: Open university Press.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: DOLMEN.
- Elmore, R. (2006). *Leadership as the practice of improvement*.
<https://www.oecd.org/education/school/37133264.pdf>
- Escuela Amelia Lynch de Lyon. (2015). *Acompañamiento en el aula y retroalimentación docente*. Pichidegua.
- Föster, C. &.-B. (2017). Aprendizaje y evaluación: lo que no se evalúa, no se aprende. In C. Föster. *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes.*, 45–74.
- Haep, A., Behnke, K., y Stein, G. (2016). Classroom observation as an instrument for school development: School principal's. *49*, 1- 6.
- Hallinger, P. (2010). Gateways to leading learning. *Leading educational change. APCLC Monograph Series, 1*.
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. (U. N. México, Ed.) *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497332300>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. (5. ed, Ed.) México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Holz, M. (2020). *Índice de Vulnerabilidad Escolar*. Retrieved Noviembre de 2021, from https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28517/2/BCN_IV_E_Cerro_Navia.pdf
- Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre el liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 9(2), 82-104.
- IDB. (2021). *Proyecto Educativo Pastoral Salesiano*. Punta Arenas.
https://www.institutodonbosco.cl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=40
- Janesick, V. (1998). *Stretching exercises for qualitative researchers*.
<https://es.scribd.com/document/465891775/Janesick-1998-Stretching-Exercises-For-Qualitative-Researchers>
- Junaeb. (2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021). *Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas*. Retrieved Noviembre de 2021, from <https://www.junaeb.cl/ive>
- Junaeb. (2021). *Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas*. Retrieved Noviembre de 2021, from <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm>
- Krichesky, G., y Murillo, F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9, 65–83.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.

- Leithwood, K. (2009). *investigación, ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile, Chile: Salecianos .
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning. UK: National College for School Leadership*.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27 - 42.
- Leithwood, K., y Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. *Center for Educational Policy Analysis*, 1-7.
http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf
- Leiva, M. V., Montecinos, C., y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases. *RELIEVE*, 22(2), 1-17.
- Leiva-Guerrero, M. V., y Vásquez, C. (Diciembre de 2019). Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento docente. *CALIDAD EN LA EDUCACIÓN*(51), 225-251.
- Lieberman, A., y Miller, L. (2001). *Teachers Caught in the Action: Professional development that matters*. New York and London: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Sage Journal*, 15(2), 129-151.
- Meyer, J. P., Cash, A. H., y Mashburn, A. (2011). Occasions and the reliability of classroom observations: Alternative conceptualizations and methods of analysis. *Educational Assessment*, 16(4), 227-243.
- MINEDUC. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la buena enseñanza y el liderazgo escolar*. (P. d. Perfeccionamiento, Ed.) Chile: Editora e Imprenta Maval Ltda.
- MINEDUC. (2016). *Acompañamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la observación y retroalimentación* .
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18432/Acompañamiento-ensenanza-y-aprendizaje-completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDUC. (2018). *Orientaciones postulación y suscripción convenios de desempeño colectivo*.
<http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/asignacion/home/img/Orientacion2018.pdf>
- MINEDUC. (2019). *Trabajo colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la escuela*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/2266>
- MINEDUC. (2021). Liderazgo desde la Sala de Clases. Acompañamiento al aula: Observación y retroalimentación. En DEG, *Escuelas arriba*. Santiago.
<https://escuelasarriba.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/125/2021/08/Liderazgo-desde-la-sala-de-clases.pdf>

- MINEDUC. (Sf). *Monitoreando la implementación curricular y los logros de aprendizaje*.
<https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H6-Monitoreo-de-la-implementacion-curricular.pdf>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 105 - 128.
- Müller, M., Volante, P., y Grau, V. &. (2014). Desarrollo de Habilidades de Observación en la Formación de Liderazgo Escolar a Través de Videos de Clases. *PSYKHE*, 23(2).
- Murillo, F. (2002). La mejora de la escuela: concepto y caracterización. En F. J. MUÑOZ-REPISO, *La mejora de la escuela* (págs. 15–51). Barcelona : OCTAEDRO, S.L.
- Nanni, C. (2013). *El sistema preventivo de Don Bosco Hoy*.
- Nercellas, M. (2016). *La noción de cobertura curricular y su impacto en la visión del aprendizaje y de la evaluación*.
<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=229013>
- Nieto, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, 147-166.
- O’Leary, M. (2012). Exploring the role of lesson observation in the English education system: A review of methods, models. *Professional Development in Education*, , 38(5)(791-810).
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile.
- Robinson, V. M., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *Acel monograph Series*, 41.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zeland: Ministry of Education.
- Saucedo, L. M. (2015). *De la teoría a la observación de la práctica docente*. Tijuana.
<https://doi.org/ALTAMIRA1101>
- Segovia, J. D. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *evista Iberoamericana De Educación*,, 54, 65-83.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie540542>
- SIGE. (20 de Noviembre de 2021). *Sistema de Información General de Estudiantes*. Retrieved 20 de Noviembre, from <https://sige.mineduc.cl/Sige/Login>
- Silva-Peña, I., Labra, I. S., y Sandoval, A. (2013). Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 240-255.
- Ulloa, J., y Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. (C. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Ed.) *Lideres educativos*.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*(60).
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*(117), 123-147. <https://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2015/11/liderazgo-directivoasignatura-pendiente-de-la-reforma-educacional-chilena-jose-weinstein.pdf>

9. Anexos

Cuestionario docente de gestión curricular

RBD		FOLIO	
------------	--	--------------	--

CUESTIONARIO A DOCENTE DE AULA

Estimado/a Docente:

Junto con saludarle cordialmente, queremos agradecer su buena disposición para contestar este cuestionario. Le recordamos que este cuestionario es anónimo y la información que de él obtengamos es de carácter confidencial. Ninguna respuesta será presentada de manera individual.

El objetivo de este instrumento es conocer su opinión acerca de la gestión pedagógica del establecimiento educacional en el cual se desempeña, a fin focalizar de manera más adecuada el trabajo de asesoría que se desarrolla en el establecimiento, por lo que su colaboración es muy importante.

Instrucciones:

A continuación, se enuncian una serie de afirmaciones acerca de la forma en que se trabaja en este establecimiento. Le solicitamos lea con detención cada uno de los enunciados y responda según su opinión. Por favor encierre en un círculo su nivel de acuerdo en cada una de ellas (CIRCULE SÓLO UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA), según los siguientes descriptores:

MUY DE ACUERDO	5
DE ACUERDO	4
NI EN ACUERDO NI EN DESACUERDO	3
EN DESACUERDO	2
MUY EN DESACUERDO	1

Por ejemplo;

Afirmación	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. Planifico mis clases en colaboración con mis colegas	5	4 <input checked="" type="radio"/>	3	2	1

Afirmaciones sobre el trabajo pedagógico en este establecimiento	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. El director y/o el equipo técnico-pedagógico definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos académicos y formativos de la institución.	5	4	3	2	1
2. El director y/o el equipo técnico-pedagógico organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos primando criterios pedagógicos (como la distribución equilibrada de horas por asignatura en la semana, la experiencia de los profesores en sus respectivas áreas, entre otros.)	5	4	3	2	1
3. El director y/o el equipo técnico-pedagógico resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes. (Por ejemplo, calendarizan las actividades anuales en función de su relevancia educativa, cuentan con procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, evitan reuniones innecesarias, entre otros)	5	4	3	2	1
4. El director y/o el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes, políticas comunes que deben ser implementadas en más de una asignatura o nivel de enseñanza para desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes. (Por ejemplo, políticas de tareas, de asignación de lecturas en las asignaturas, de uso de la biblioteca, de inclusión de preguntas de desarrollo en las pruebas, entre otras.)	5	4	3	2	1
5. El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura.	5	4	3	2	1
6. El director y/o el equipo técnico-pedagógico sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula.	5	4	3	2	1
7. El director y el equipo técnico-pedagógico, en coordinación con los docentes, seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos en función de las necesidades pedagógicas del establecimiento.	5	4	3	2	1
8. Los profesores conocen las Bases Curriculares y los programas de estudio.	5	4	3	2	1
9. Los docentes realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.	5	4	3	2	1
10. Los docentes realizan planificaciones al nivel de profundidad estipulado en los planes y programas de estudio.	5	4	3	2	1
11. Los profesores elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso, en las que se calendarizan los	5	4	3	2	1

objetivos de aprendizaje que se cubrirán durante el año.					
12. Los profesores elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura que imparten, en las que se especifican los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los medios de evaluación.	5	4	3	2	1
13. El director y el equipo técnico-pedagógico analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas, con el fin de mejorar su contenido.	5	4	3	2	1
14. En este intercambio con director y UTP se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros.	5	4	3	2	1
15. El director y el equipo técnico-pedagógico efectúan observaciones de clases regularmente (al menos una vez al semestre a cada profesor)	5	4	3	2	1
16. El director y el equipo técnico-pedagógico analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes (cuadernos, pruebas, trabajos de investigación, entre otros).	5	4	3	2	1
17. El director y/o miembros del equipo técnico pedagógico se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, al menos una vez al mes, para reflexionar sobre las clases observadas, los trabajos revisados y los desafíos pedagógicos enfrentados, y según esto elaboran estrategias que permitan superar los problemas encontrados.	5	4	3	2	1
Afirmaciones sobre el trabajo pedagógico en este establecimiento	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
18. El director y el equipo técnico-pedagógico, en conjunto con los docentes, estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes, de modo que queden homogéneamente distribuidas en el año.	5	4	3	2	1
19. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes, que tengan un nivel de exigencia adecuado, que no contengan errores de contenido y de construcción.	5	4	3	2	1
20. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones contemplen distintas formas, como pruebas de desarrollo, pruebas de desempeño, evaluación de portafolios, trabajos grupales, entre otras.	5	4	3	2	1

21. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje, por lo tanto, fijan y cumplen plazos para corregirlas y para retroalimentar a los estudiantes sobre su desempeño, ya sea con observaciones escritas o mediante la revisión grupal de las evaluaciones.	5	4	3	2	1
22. El director y el equipo técnico-pedagógico hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura: llevan el detalle de los objetivos cubiertos según el reporte de los profesores, la revisión de cuadernos y pruebas, y las observaciones de clases.	5	4	3	2	1
23. El director y el equipo técnico-pedagógico organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes.	5	4	3	2	1
24. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje para tomar decisiones compartidas acerca de metodologías, formas de evaluación y atención a los estudiantes.	5	4	3	2	1
25. El director y el equipo técnico-pedagógico identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales para corregir aquello.	5	4	3	2	1
26. El director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas.	5	4	3	2	1
27. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos.	5	4	3	2	1
28. El director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros.	5	4	3	2	1

INFORMACIÓN DE CARÁCTER GENERAL SOBRE USTED: Estas preguntas se refieren a usted, a su formación y al tiempo que lleva en la enseñanza. Al responder a las mismas, marque la casilla(s) que corresponda(n), o bien escriba un número cuando sea necesario.

Sexo: Masculino _____
 Femenino _____

Edad: _____ años

Asignatura/s que imparte:

Título profesional obtenido:

Institución que otorgó el título profesional

Especialización/perfeccionamiento que posee: (Marque con una x según corresponda)

Grado de Doctor	
Grado de Magister en áreas de didáctica, evaluación.	
Grado de Magister en otra área de educación	
Grado de Magister en áreas distintas de educación	
Postítulo en áreas de didáctica, evaluación.	
Postítulo en otra área de educación	
Ha realizado cursos de perfeccionamiento en los últimos tres años en materias de didáctica, evaluación.	
Ha realizado cursos de perfeccionamiento en los últimos tres años en materias distintas de didáctica, evaluación.	

¿Cuántas horas cronológicas contratadas tiene en este establecimiento? Anote las horas en el cuadro		N° HORAS CONTRATADAS:	
De su total de horas contratadas, ¿Cuántas horas pedagógicas de clases realiza?		N° HORAS PEDAGÓGICAS:	
Considere una semana típica ¿Cuántas horas cronológicas promedio, dedica usted a las siguientes actividades?	Preparación de clases	N° HORAS:	
	Trabajo colaborativo con otros profesores o profesionales.	N° HORAS:	
	Revisión de trabajos y pruebas de los estudiantes	N° HORAS:	
	Atención de padres y apoderados	N° HORAS:	
	Reuniones técnicas	N° HORAS:	
¿Cuántos años de servicio tiene usted?			
¿Cuántos años de servicio tiene en este establecimiento?			

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Si desea comentar el cuestionario o agregar algo, puede hacerlo en este espacio