



Proyecto para optar al grado de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Daniel Esteban Monsálvez Villagrán

Facultad de Educación, Universidad de Concepción

Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Profesor Guía Máximo Muñoz Reyes

Concepción, 28 de enero de 2021

Índice de contenidos

Introducción.....	4
Resumen ejecutivo	6
Antecedentes de contexto	7
Aspectos Institucionales	7
Aspectos contextuales.....	8
Indicadores de Evaluación docente	10
Indicadores de eficiencia Interna	11
Aspectos académicos	11
Diagnóstico y Línea Base	14
Preguntas de investigación.....	14
Objetivos de investigación.....	15
Diseño Metodológico	15
Enfoque y propósito.....	15
Método	16
Dimensión Temporal, Muestra y Unidad de Análisis	16
Técnicas de recolección de la información	18
Validación de los instrumentos.....	19
Técnicas de análisis de resultados	20
Resultados del Diagnóstico y Línea Base.....	20
Resultados de la etapa cuantitativa de la investigación.....	20
Conclusiones sobre el diagnóstico aplicado	47
Árbol de problemas	50
Propuesta de mejora	51
Fundamentación teórica	63
Liderazgo centrado en los aprendizajes	63
Desarrollo de liderazgo para promover aprendizajes	65
Desarrollo profesional docente	67
Modelo de acompañamiento pedagógico.....	69
Acompañamiento como motor del desarrollo profesional docente.	70
Conclusiones	75

Referencias	77
Anexos.....	81

Índices de figuras, tablas y gráficos

Tabla 1. <i>Dotación Docente</i>	8
Tabla 2. Niveles de desempeño en Evaluación Docente 2019.	10
Gráfico 1. Comparación entre matrícula de la escuela y media nacional municipal 2007-2018.....	11
Gráfico 2. Síntesis de resultados de aprendizaje de 8° básico, 2013-2019	12
Tabla 3. Comparación de promedios de puntajes SIMCE 2013-2017 del establecimiento entre los niveles de 4º y 8º básico	13
Gráfico 3. Comparación de resultados de 8º básico sobre IDPS 2019	14
Tabla 4. Encuestas de Acompañamiento al aula.	18
Gráfico 5. <i>Dimensión I. Desarrollo Profesional</i>	21
Gráfico 6. <i>Dimensión II. Apoyo Colaborativo</i>	22
Gráfico 7. <i>Dimensión III. Agentes de Acompañamiento</i>	23
Gráfico 8. <i>Dimensión IV. Instrumentos de Acompañamiento</i>	25
Gráfico 9. Retroalimentación de acompañamiento al aula que realiza el director.....	26
Gráfico 10. Observaciones sobre el proceso de retroalimentación.	27
Figura 1. Análisis de entrevistas sobre acompañamiento al aula.....	40
Figura 2. Resumen de las percepciones de docentes y directivos acerca de sus expectativas sobre acompañamiento al aula	46
Figura 3. Modelo de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente.	72
Figura 4. Características del ciclo de desarrollo profesional docente a través del acompañamiento pedagógico.....	74

Introducción

En el contexto educativo actual el liderazgo educativo adquiere un realce enorme dado su profundo impacto en el sistema educativo de los países, el éxito o fracaso de un sistema y de sus políticas, estará tan enlazado al desarrollo de prácticas de liderazgo efectivas, demostrando que tiene un efecto profundo en la educación de los países, por lo que, al mismo tiempo todo sistema educativo debe influenciar de manera positiva los liderazgos escolares para conseguir la mejora educativa. En este informe se manejará como idea fuerza, el efecto final de todas estas influencias y complejas relaciones de los líderes y el contexto educativo sobre el aprendizaje de los estudiantes, los caminos que deberá hallar el liderazgo educativo mediante la práctica de visitar aulas para afectar de manera positiva en la construcción de aprendizajes, y la manera en que influirá el conocimiento, la preparación y el desarrollo de habilidades de líderes en la consecución del objetivo educativo. Idea alrededor de la cual gira también la propuesta presentada.

El objetivo del diagnóstico y línea base de esta investigación es **Describir los procesos de acompañamiento de aula que desarrolla el equipo directivo de una Escuela Municipal de la comuna de Curanilahue**. Procesos que fueron descritos, visualizados por profesores y directivos del establecimiento de Curanilahue y mediante los cuales los líderes escolares podrían encontrarse frente a un posible impacto sobre los aprendizajes.

Para dar cumplimiento a lo anterior es que el informe presentará; una sección dedicada exclusivamente a dar cuenta de los variados **Antecedentes de tipo contextual** incluyendo los aspectos institucionales, contextuales y académicos de la escuela municipal; una segunda sección de **Diagnóstico y línea base**, dividido en 2 apartados, uno donde se presentarán características de la investigación como lo son el Diseño metodológico, el cual incluye el enfoque, propósito, método, dimensión temporal, muestra, unidad de análisis, las técnicas de recolección de la información, el método de validación de instrumentos de recolección, y finalmente las técnicas de análisis de resultados. Para luego pasar a un segundo apartado en el que se presentan los resultados de la encuesta de acompañamiento y las entrevistas realizadas con las correspondientes conclusiones del diagnóstico y línea base del informe, las cuales se presentan esquemáticamente a través del Árbol de problemas el

cual permitirá plantear; una tercera sección, la **Propuesta de mejora** enfocada en ofrecer soluciones dos de las causas que contribuyen al problema central detectado que surge a partir de las conclusiones de la sección anterior, al toparse con la necesidad de preparación se ha planteado una propuesta que se enfoca en desarrollar capacidades y conocimientos en los líderes para que a su vez, estos usen el aprendizaje colectivo entregado por la práctica de acompañamiento como medio de desarrollo profesional de los docentes, la propuesta se acompaña por la **Fundamentación teórica** que expone el conocimiento bibliográfico necesario para justificar lo planteado como plan de mejora educativa; y finalmente una sección de **Conclusiones** sobre la propuesta relevando el cumplimiento del objetivo planteado, su impacto sobre el aprendizaje y las proyecciones que de la mejora surjan.

Resumen ejecutivo

La etapa de diagnóstico de este informe fue realizada a través de un enfoque de investigación con características mixtas, dado que en una primera fase se utilizaron instrumentos y técnicas cuantitativas, donde mediante encuesta se logró recolectar información de 18 docentes del segundo ciclo básico de un establecimiento mediante una encuesta en escala de Likert sustentada en 5 dimensiones, muestreo que se realizó de manera intencionada a través de las características que presentaran los participantes, ello permitió focalizar esfuerzos para posteriormente aplicar un instrumento cualitativo, entrevista semi-estructurada a 3 directivos y 6 docentes seleccionados mediante un muestreo de casos extremos, permitiendo así profundizar los hallazgos de la primera etapa.

A partir del análisis de los resultados de ambas fases fue posible concluir que el problema central resultó ser la Ausencia de visión compartida del acompañamiento al aula. Se seleccionaron dos de las causas que intervienen en el problema central, Nivel inadecuado de competencias directivas para desarrollar el acompañamiento al aula y Bajo dominio conceptual sobre acompañamiento al aula de parte de docentes y directivos. Se planteó una propuesta que atiende lo anterior mediante la investigación bibliográfica de los participantes e impulsando un plan de desarrollo profesional docente a través del acompañamiento pedagógico, encontrando el objetivo de mejora, Desarrollar competencias de liderazgo centrado en el aprendizaje para fortalecer los procesos de acompañamiento al aula de una escuela municipal de Curanilahue.

Antecedentes de contexto

De acuerdo con datos del Ministerio de Educación (2021), la Escuela Municipal de Curanilahue está ubicada en la región del Biobío, provincia de Arauco, en la comuna de Curanilahue. Se fundó el 14 de junio de 1972, con una matrícula de 80 estudiantes distribuidos en primer y segundo año básico, con el objetivo de atender a los niños y a las niñas que pertenecían a las nuevas poblaciones habitacionales que se estaban formando en el sector de Eleuterio Ramírez (Escuela Municipal de Curanilahue, 2018).

En la actualidad cuenta con 815 estudiantes, incluyendo niveles NT1 y NT2 de enseñanza parvularia y educación básica completa de 1° a 8° básico (MINEDUC, 2021). Su dependencia administrativa es municipal y cuenta con convenio de subvención escolar preferencial (SEP), presentando nivel autónomo de ejecución del Plan de Mejoramiento Educativo (PME). De acuerdo con la medición del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (2021), la escuela tiene un índice de vulnerabilidad (IVE) de 94 %, donde el 81,7 % de sus estudiantes está en primera prioridad, es decir, extrema pobreza.

Aspectos Institucionales

Con relación al PEI, se destacan los siguientes elementos:

Visión: Formar estudiantes integrales para aportar positivamente a una sociedad en constante cambio. **Misión:** Nuestro propósito es formar estudiantes reflexivos y participativos, con respeto a la vida, a su entorno sociocultural, y con capacidad de adaptación en un mundo crecientemente diversificado, cambiante y globalizado. (Escuela Municipal de Curanilahue, 2018, p.17)

Con respecto al PME, el establecimiento presenta distintas metas, entre las que destacan: implementar estrategias de Desarrollo Profesional Docente (DPD), mejorar las estrategias de apoyo a los estudiantes con intereses y habilidades distintas y mejorar las habilidades de liderazgo del director y su equipo con el propósito de lograr en los docentes un ambiente laboral colaborativo (Escuela Municipal de Curanilahue, 2018).

Además, cuenta con Proyecto de Integración Escolar (PIE), dentro de la Ley de Inclusión Escolar 20.845, y con programas de Orientación, Convivencia escolar, Prevención de drogas y alcohol, Cuidado del medio ambiente, Promoción de la vida sana y Cero bullying. Estos programas están apoyados por instituciones externas como CESFAM de Curanilahue, CONAF y Departamento de Medio Ambiente Municipal (Escuela Municipal de Curanilahue, 2018).

Aspectos contextuales

Dotación directiva y docente

- a) **Dotación Directiva.** El equipo directivo está conformado por Director, Jefa Unidad Técnico-Pedagógica, Inspector General, Evaluadora, Curriculista, Coordinadora PIE, Coordinadora Extraescolar, Orientadora y Encargada de Convivencia y Administrador (Escuela Municipal de Curanilahue, 2021).
- b) **Dotación Docente.** La cantidad total de profesores en la Escuela Municipal de Curanilahue es 72, siendo 20 de ellos de sexo masculino y 52 de ellas de sexo femenino (MINEDUC, 2021).

Tabla 1. *Dotación Docente.*

Ciclo	Cantidad de docentes de aula	Cantidad de docentes del equipo directivo
Educación Inicial	10	
Primer Ciclo	25	9
Segundo Ciclo	28	
Total	63	9

Fuente: Elaboración propia con datos tomados de PEI (Escuela Municipal de Curanilahue, 2021).

Perfil docente

El perfil docente que define el establecimiento dentro de su reglamento interno considera aspectos de tipo personal, social y profesional. Definiendo de esta manera los rasgos que busca la escuela en la selección de sus profesores.

Aspecto Personal: Cumplir con el rol que debe desempeñar como profesional de la educación. El uso de la vestimenta para asistir al establecimiento debe ser cómoda, apropiada para el trabajo, respetándolas formalidades que reviste un ambiente escolar. Esforzarse al máximo para lograr las metas profesionales e institucionales.

Aspecto social: El/la Profesor/a de la Escuela Municipal de Curanilahue debe destacarse como Líder/esa, comunicador/a y promotor/a del bienestar socioemocional de la comunidad educativa. Ejercer su trabajo educativo con responsabilidad y ética profesional.

Aspecto Profesional: Conocer y manejar los contenidos de su asignatura, Diseñar y Evaluar la Programación Curricular, contextualizando de acuerdo con su realidad. Diseñar y elaborar materiales educativos para las diferentes áreas de desarrollo. Cumplir con los horarios de ingreso al establecimiento, a las aulas u otras actividades que tengan con los alumnos/as Realizar una práctica educativa que propicia el desarrollo de habilidades sociales como asertividad, autoestima. Desarrolla la capacidad para trabajar en forma colaborativa, fomentando el diálogo con sus colegas, aceptando la confrontación, el ser evaluado, valorando el aporte del otro y manteniendo buenas relaciones. Propicia un ambiente relacional basado en la confianza de sus alumnos/as, de acogida y respeto, abierto a sus inquietudes e

intereses, acompañándolos en su vida escolar. Motivar la participación de la familia para lograr la optimización del proceso educativo. Cumplir con su labor administrativa correspondiente a su función (libro de clases). (Escuela Municipal de Curanilahue, 2019, p.27).

Indicadores de Evaluación docente

De una dotación de 65 docentes que en el año 2019 cumplía funciones en aula, 58 han sido evaluados. De acuerdo con las ponderaciones de los instrumentos, los docentes se encuentran en los siguientes niveles de desempeño.

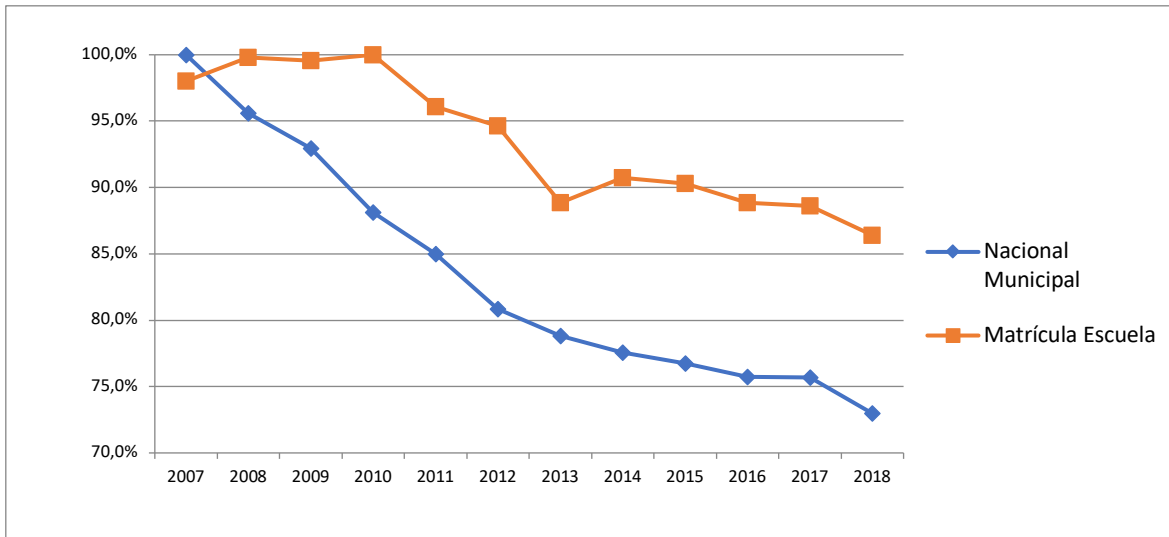
Tabla 2. Niveles de desempeño en Evaluación Docente 2019.

Nivel de Desempeño	Porcentaje	Cantidad de docentes
Destacado	12%	7
Competente	83%	48
Básico	5%	3
Insatisfactorio	0%	0

Fuente: Elaboración propia con datos tomados Informe de Resultados Evaluación Docente 2019 (Escuela Municipal de Curanilahue, 2019).

Indicadores de eficiencia Interna

Gráfico 1. Comparación entre matrícula de la escuela y media nacional municipal 2007-



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PME (Escuela Municipal de Curanilahue, 2020).

2018.

Aspectos académicos

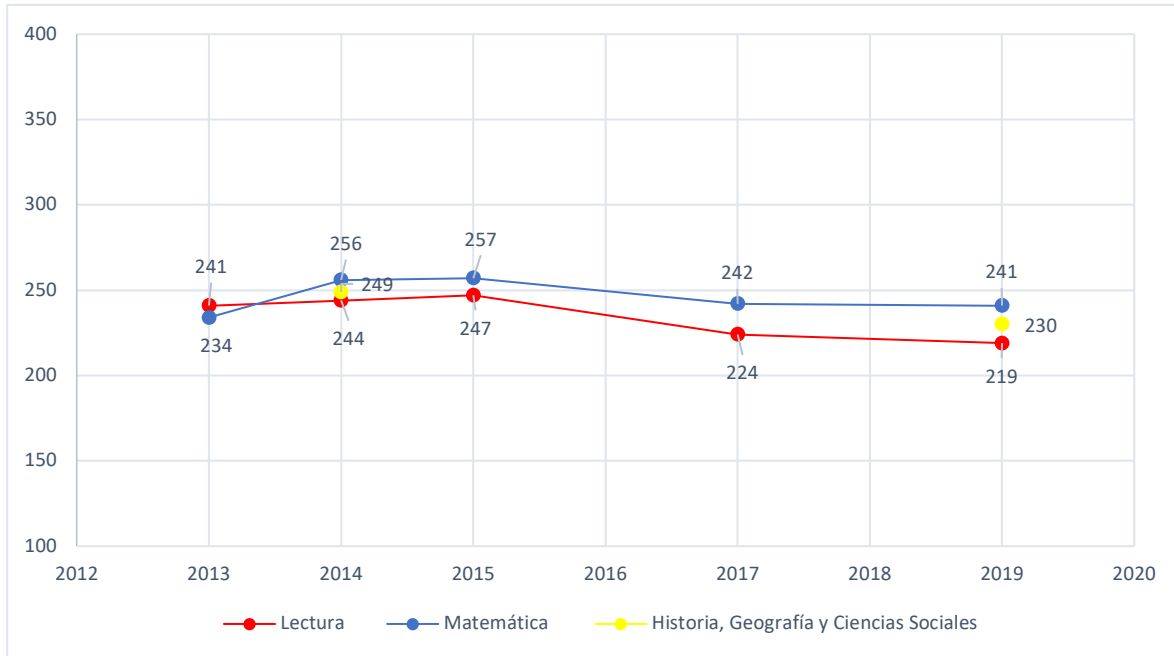
Resultados en evaluación SIMCE

La escuela se clasifica en un nivel medio de desempeño de acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación SIMCE del año 2019. Este dato se ha mantenido desde el 2016. La escuela no presenta informes de Visita de la Agencia (Agencia de la Calidad de la Educación, 2020).

En las siguientes subsecciones se presentan datos del SIMCE relativos a los resultados de aprendizaje e IDPS (Índice de desarrollo personal y social) de 8º básico, entre los años 2013 y 2019.

Resultados de aprendizaje.

Gráfico 2. Síntesis de resultados de aprendizaje de 8° básico, 2013-2019.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por la Agencia de la Calidad (2020).

Con relación al gráfico 2, se puede señalar que la tendencia de los promedios SIMCE de 8° básico en el periodo 2013- 2019 de 8° básico en el área de: **a) Lectura**, es hacia la baja, con una variación de – 22 puntos; **b) Matemática**, es hacia el alza entre 2013 y 2015, con una variación de +23 puntos y luego es hacia la baja entre 2015 y 2019, con una variación de -16 puntos; y **c) Historia, Geografía y Ciencias Sociales**, es hacia la baja, con una variación de -19 puntos.

Tabla 3. Comparación de promedios de puntajes SIMCE 2013-2017 del establecimiento entre los niveles de 4º y 8º básico.

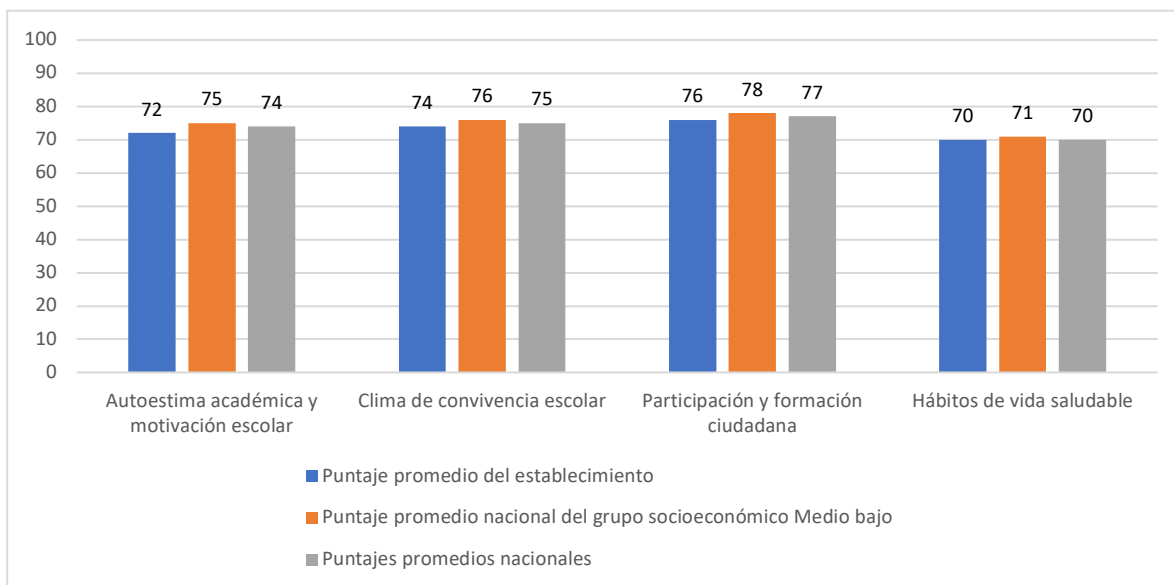
Área	4º básico	8º básico	Variación
Lenguaje y Comunicación (4º básico) / Lectura: Lengua y literatura (8º básico)	253	239	-14
Matemática	246	247	·1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por la Agencia de la Calidad (ACE en Escuela Municipal de Curanilahue, 2018; ACE, 2020).

Sobre los resultados de aprendizaje, la tabla 3 permite indicar que en el área de: **a) Lenguaje y Comunicación (4º básico) / Lectura: Lengua y literatura (8º básico)**, existe una diferencia negativa significativa de los puntajes promedio del establecimiento; **b) Matemática**, no existe diferencia significativa de los puntajes promedio del establecimiento.

Indicadores de Desarrollo Personal y Social

Gráfico 3. Comparación de resultados de 8º básico sobre IDPS 2019.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por la Agencia de la Calidad (2020).

En general, el gráfico 3 muestra que en 8º básico los puntajes promedio de IDPS son medianamente altos (sobre los 70 puntos) y, también, son similares a la media nacional y a la media nacional del grupo socioeconómico Medio bajo. Además, durante el periodo 2013-2019 los puntajes han sido similares.

Diagnóstico y Línea Base

Preguntas de investigación

Pregun ta Gener al	¿Cómo se desarrolla la gestión pedagógica en relación con el acompañamiento al aula desde los directivos hacia los docentes de una Escuela Municipal de Curanilahue?
Pregun tas	1. ¿Qué creencias tienen los directivos y los docentes acerca de los procesos de observación de aula, retroalimentación y monitoreo?

Específicas	2. ¿De qué forma se desarrolla el proceso de acompañamiento al aula?
	3. ¿Qué elementos facilitan y qué elementos dificultan el proceso?

Objetivos de investigación

Objetivo General	Describir el proceso de acompañamiento de aula que desarrolla el equipo directivo de una Escuela Municipal de la comuna de Curanilahue.
Objetivos Específicos	1. Describir las percepciones del equipo directivo y de los docentes acerca de la observación de aula.
	2. Describir las percepciones del equipo directivo y de los docentes acerca de la retroalimentación del proceso de observación de aula.
	3. Describir las percepciones del equipo directivo y de los docentes acerca de los procesos de monitoreo y seguimiento relacionados con el acompañamiento al aula.

Diseño Metodológico

Enfoque y propósito

La investigación se enmarcó en un enfoque mixto, dado que el acompañamiento de aula es un fenómeno que está integrado por elementos objetivos y subjetivos, los cuales fueron observados en este estudio en un contexto dado. Este método permitió alcanzar una amplia y profunda comprensión debido a que apuesta por mancomunar las bondades de los enfoques cuantitativo y cualitativo en beneficio del estudio sobre acompañamiento al aula (Cardemil, Maureira y Zuleta, 2010), mostrando las facetas que éste posee.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), la integración sistemática de ambos métodos facilitó la obtención de una fotografía mucho más nítida de los procesos

de acompañamiento al aula de la Escuela Municipal de la comuna de Curanilahue, cumpliendo así con el propósito del estudio.

Método

En vista de lo anterior, el alcance del estudio fue descriptivo ya que recogió información específica sobre las variables de acompañamiento al aula y consideró el trabajo de campo realizado sobre propiedades, características y perfiles (Hernández et al., 2014) de sujetos que constituyeron interactivamente el asunto que fue analizado. Las personas de la muestra evidenciaron sus percepciones acerca de los procesos de observación de aula, retroalimentación, monitoreo y seguimiento, lo que facilitó la construcción de una descripción detallada del fenómeno investigado, facilitando la visualización de aquellos nudos críticos que fueron el sentido final de este diagnóstico. En este caso, la mixtura de enfoques se produjo primero de forma cuantitativa y luego de forma cualitativa para enriquecer la calidad y análisis de los datos. De esta forma, el segundo método ha tenido el propósito de realzar, ilustrar y clarificar los resultados procedentes del primero (Bericat, 1998).

Esto significa que el diseño de la investigación fue explicativo secuencial (Creswell, 2013) y se ejecutó en dos etapas, ya aludidas en el párrafo anterior, lo que finalmente permitió elaborar metainferencias que describieron el fenómeno en estudio en profundidad (Hernández et al., 2014).

Dimensión Temporal, Muestra y Unidad de Análisis

El estudio se caracterizó por ser un análisis de situaciones o fenómenos ya existentes en un contexto determinado, sin la posibilidad de tener control sobre las variables independientes ni influencias sobre ellas (Hernández et al., 2014). Bajo esa premisa, la investigación fue de tipo no experimental sincrónica o transversal en la primera etapa, referida al acompañamiento de aula que desarrolla el equipo directivo sin considerar el tiempo como una variable, sino que asumida como una constante; y de tipo fenomenológico en la segunda etapa, persiguiendo una descripción integral del asunto en cuestión.

En efecto, el análisis no se enfocó en las tendencias del comportamiento de las variables sino en el comportamiento en un periodo de tiempo único (Cohen y Rojas, 2019). Por consiguiente, las fuentes de datos utilizadas y mediante las cuales se obtuvo la información corresponde a fuentes o datos primarios, ya que fue el investigador quien recolectó la información necesaria a través de encuestas y de entrevistas, para la producción de los datos. (Cohen y Rojas, 2019).

El tipo de muestreo fue no probabilístico o dirigido, debido a que la selección de los sujetos respondió al desarrollo e implementación del acompañamiento al aula en el establecimiento (Monje, 2011). En la etapa cuantitativa, la técnica de muestreo intencional utilizada permitió que las unidades de estudio hayan sido intencionalmente seleccionadas por sus posibilidades de ofrecer información respecto del tema. Otzen y Manterola (2017), señalan que la muestra intencional permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra para el interés del estudio.

Los casos seleccionados a través del muestro intencional correspondieron a 18 docentes de segundo ciclo de enseñanza básica que han recibido acompañamiento al aula dentro del establecimiento al menos 1 vez en el periodo 2020-2021. Además, debían tener al menos 1 año de antigüedad laboral en la escuela.

En la etapa cualitativa, se realizó un nuevo muestreo de casos extremos (Monje, 2011), que permitió escoger 9 participantes que representarán rasgos de utilidad para el estudio más específicos a partir de los datos obtenidos en la etapa cuantitativa. En esta ocasión se seleccionó a Docentes pertenecientes al establecimiento, que tuvieran un mínimo de 10 años de experiencia, elegidos desde el segundo ciclo y desde el equipo directivo-técnico.

En general, la selección de los sujetos en ambas etapas fue sustentada sobre la base de los datos acerca de características específicas del establecimiento relacionadas con los resultados SIMCE 2019 de octavo año básico, dónde se observó una diferencia significativa con tendencia a la baja en contraste con los resultados del primer ciclo de enseñanza básica.

Técnicas de recolección de la información

Etapa cuantitativa. La primera etapa del estudio, que permitió un acercamiento a la realidad desde las percepciones de los sujetos acerca de los procesos de acompañamiento al aula, se llevó a cabo mediante la aplicación de dos encuestas sobre acompañamiento al aula, ambas dirigidas a docentes: una focalizada en recoger información relacionada con el acompañamiento al aula como proceso (dimensiones I a IV de la Tabla 4) y la otra focalizada en recoger información relacionada con prácticas exclusivas de retroalimentación de acompañamiento al aula que realiza el director (dimensión V de la Tabla 4).

Tabla 4. Encuestas de Acompañamiento al aula.

Variable	Dimensiones
Acompañamiento al aula	I. Desarrollo Profesional
	II. Aprendizaje Colaborativo
	III. Agentes de Acompañamiento
	IV. Instrumentos de Acompañamiento
	V. Retroalimentación que realiza el director

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta de Retroalimentación de acompañamiento al aula que realiza el director (Aravena, 2017; Baeza, 2016).

La tabla 4 muestra la variable abordada y sus dimensiones, medidas en la etapa cuantitativa. Los instrumentos fueron aplicados a 18 docentes pertenecientes al segundo ciclo básico del establecimiento.

Etapa cualitativa. Luego de la realización del análisis y tabulación de estos datos se realizó un nuevo proceso de selección de muestra mediante el muestreo de casos extremos dado la necesidad de elegir participantes que ejemplificaran características que eran de

interés para el estudio (Monje, 2011), lo que posibilitó profundizar en la realidad precisada a través de la selección de 3 docentes integrantes del equipo directivo-técnico, 5 docentes que imparten asignaturas en el segundo ciclo básico y 1 profesor de educación diferencial, un total de 8 profesores elegidos.

Además, se sustentó en la aplicación de entrevistas semi estructuradas, otorgando la libertad de incluir tópicos, a través de preguntas emergentes en la situación de entrevista; logrando el grado de profundidad deseado para esta investigación (Hernández et al., 2014); tomando como referencia lo recabado en la primera etapa. De este modo, se resguardó sentido y consistencia temática global.

Validación de los instrumentos

La encuesta 1, sobre las dimensiones I a IV que se enuncian la tabla 4, se encuentra construida y validada por la autora Soledad Baeza (2016) en “Plan de mejora del sistema de acompañamiento docente al aula en un colegio particular subvencionado de la comuna de Temuco”, con el alfa de Cronbach en un valor de 0,79 y la encuesta 2, sobre la dimensión V que se enuncia en la tabla 4, fue extraída de la publicación “Monitoreando la retroalimentación que entrego a mis profesores” (Aravena, 2017), validada por el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

La entrevista semi estructurada fue validada a través del juicio de expertos (Hernández et al., 2014), el cual proporcionó la coherencia entre los instrumentos y los demás elementos del diseño de la investigación. Los 3 expertos que validaron el instrumento fueron Magíster Mauricio Alejandro Toro Arosteguy, Magíster Daniel Alberto Martínez Martínez y Magíster Carol Andrea Vera Salas.

Asimismo, considerando la credibilidad de los resultados es que los criterios de confiabilidad de la investigación fueron por consistencia (Pérez, 2002), explicitando el rol y estatus de los investigadores dentro del contexto físico, social e interpersonal del establecimiento, además de construir descripciones minuciosas de los informantes.

Técnicas de análisis de resultados

El análisis de los instrumentos cuantitativos se realizó mediante estadística descriptiva sobre las diferentes dimensiones que involucra la variable estudiada del fenómeno, sin relacionar causas o efectos de las unas sobre las otras (Etcheverría y Tejedor, 2005), logrando acotar la detección de nudos críticos en cuanto al acompañamiento de aula.

En la etapa cualitativa, se realizó un análisis recopilatorio de datos sobre la base de información aportada por las entrevistas semi- estructuradas aplicadas, donde se teorizó acerca de las relaciones de causalidad entre los distintos elementos constituyentes de la realidad observada. Lo que correspondió a un análisis de contenido, específicamente de teoría fundamentada, debido a las bondades de este método inductivo que faculta a sus ejecutores para primero recoger, codificar y categorizar los datos para luego construir teorías o hipótesis (Monje, 2011). Esto fue relevante y adecuado para el estudio del fenómeno del acompañamiento al aula ya que se trabajó sobre la realidad que ha sido construida desde interacciones, creencias y prácticas de los sujetos que la componen.

Finalmente, ambos análisis permitieron realizar inferencias por separado, más en su conjunto facilitaron la construcción de metainferencias (Hernández et al., 2014). Esto contribuyó a un desarrollo pleno de la investigación en dirección al logro del objetivo general de describir los procesos de acompañamiento de aula que desarrolla el equipo directivo de la Escuela Municipal de la comuna de Curanilahue.

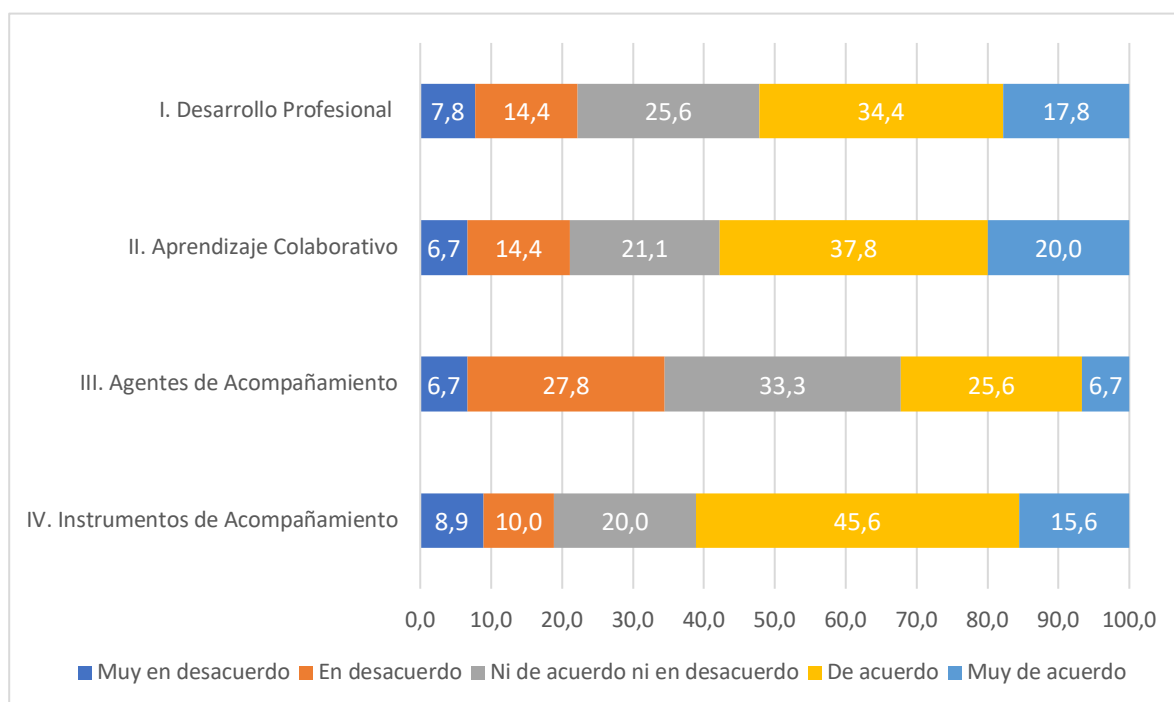
Resultados del Diagnóstico y Línea Base

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la recolección de datos y se divide en dos apartados, correspondientes a la etapa cuantitativa y cualitativa del proceso.

Resultados de la etapa cuantitativa de la investigación

Encuesta 1, de Acompañamiento al aula.

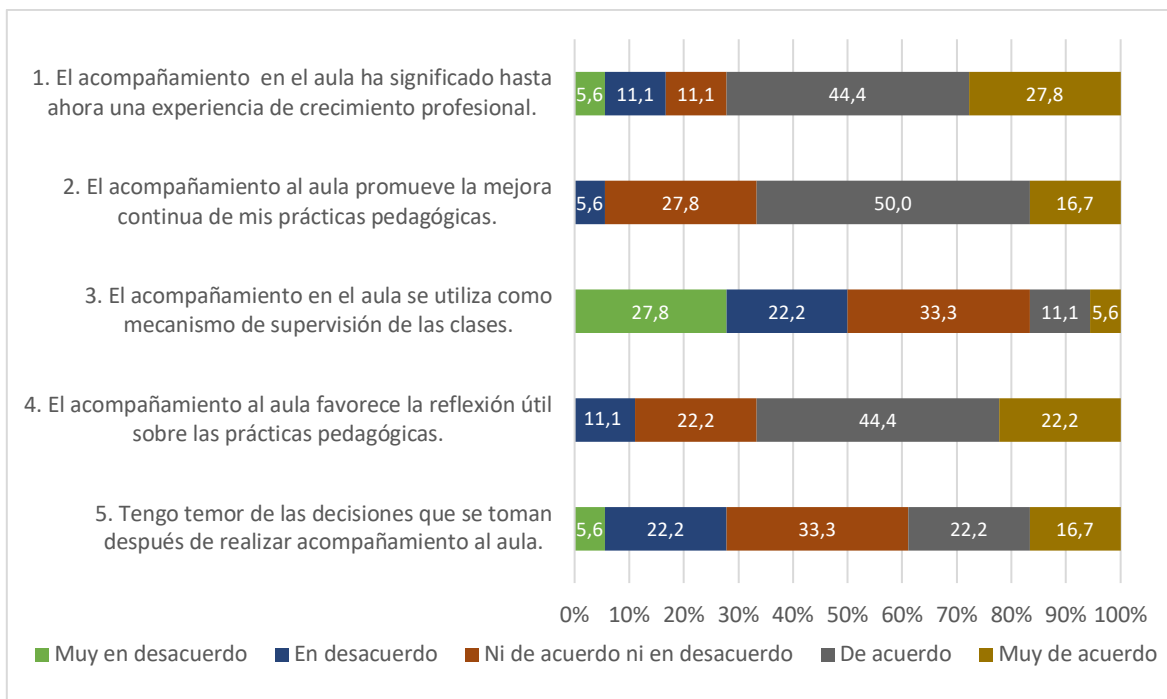
Gráfico 4. Encuesta 1, de Acompañamiento al aula.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos.

De acuerdo con lo presentado en el gráfico 4, la dispersión de los datos se observa cercana a la curva de normalidad en las dimensiones de desarrollo profesional, aprendizaje colaborativo e instrumentos de acompañamiento. En cuanto a la dimensión de agentes de acompañamiento, esta presenta un mayor porcentaje de respuestas no favorables, con un valor de 34,5%. Se realizará entonces, un análisis por cada una de las dimensiones, para de esta manera encontrar nudos críticos de la encuesta realizada.

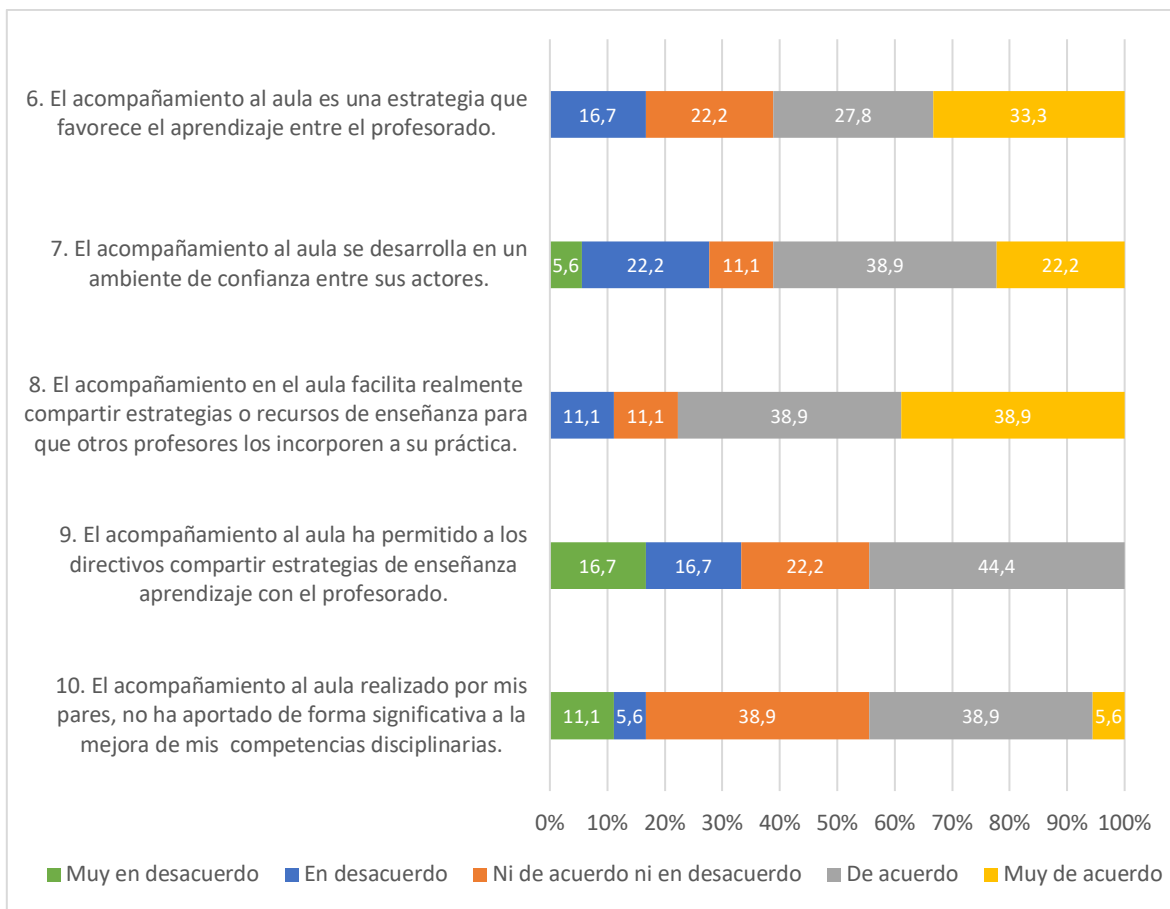
Gráfico 5. Dimensión I. Desarrollo Profesional.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos.

En la dimensión I de Desarrollo profesional destacan: el primer indicador, puesto que un 72,2% de los encuestados considera que el acompañamiento en aula ha sido hasta ahora una experiencia de crecimiento profesional; el cuarto indicador, en el que un 66,6% de los docentes presenta respuestas favorables en torno al acompañamiento al aula como herramienta favorecedora de la reflexión útil sobre las prácticas pedagógicas; el segundo indicador, en el que un 66,7% de los docentes señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que el acompañamiento al aula promueve la mejora continua de las prácticas pedagógicas; y finalmente el tercer indicador, donde un 50 % de docentes señala estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación de que el acompañamiento al aula se utiliza como un mecanismo de supervisión de clases.

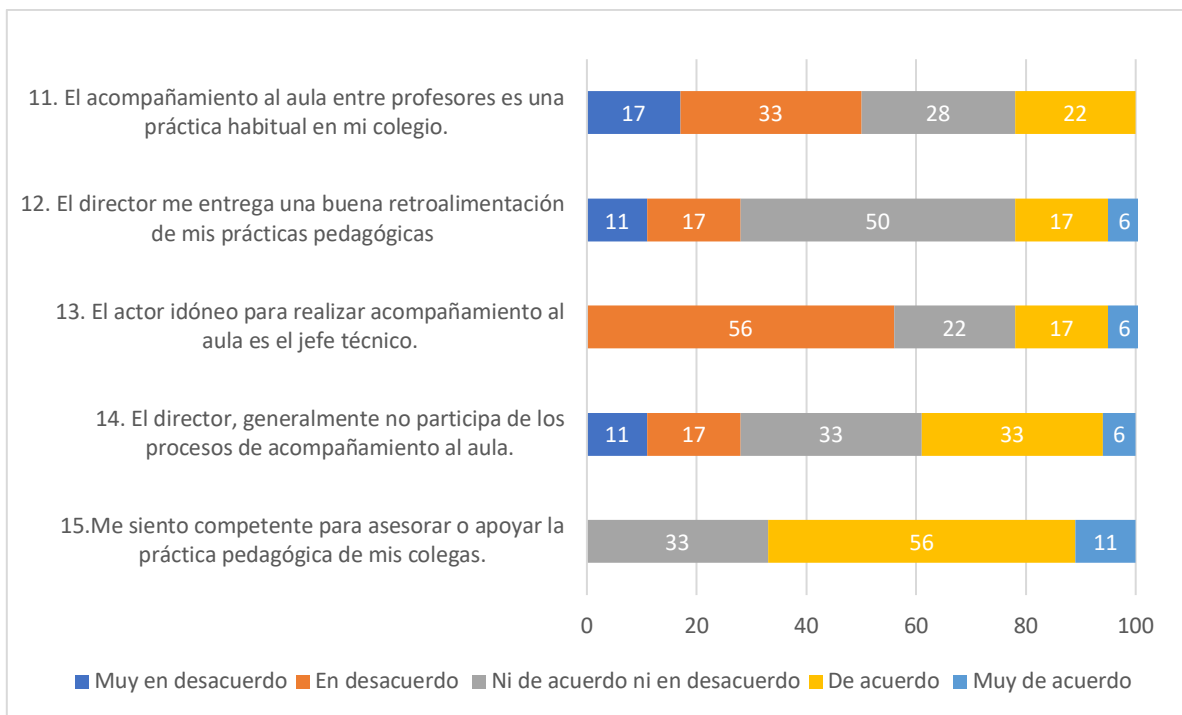
Gráfico 6. Dimensión II. Apoyo Colaborativo.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos.

Respecto de la dimensión II de Apoyo Colaborativo destacan: el octavo indicador, donde el 77,8 % de los docentes señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que el acompañamiento al aula facilita realmente compartir estrategias o recursos de enseñanza aprendizaje con el profesorado; y el décimo indicador, donde un 16,7 % de los docentes señala estar muy en desacuerdo o en desacuerdo con la afirmación de que el acompañamiento al aula realizado por pares, no ha aportado de manera significativa a la mejora de sus competencias disciplinarias. El indicador 9 muestra que un 33,4 % de los docentes señala estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con que el acompañamiento al aula ha permitido a los directivos compartir estrategias de enseñanza aprendizaje con el profesorado; asimismo en este indicador el descriptor muy de acuerdo se encuentra en 0 %.

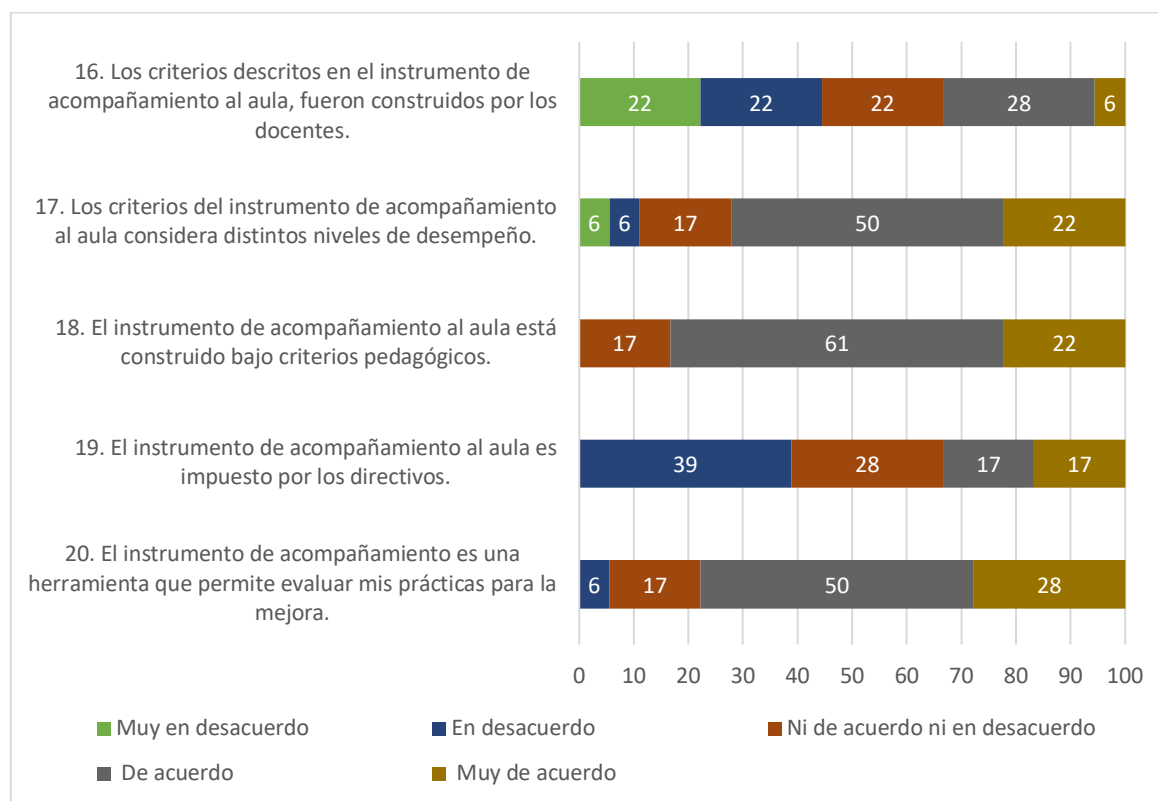
Gráfico 7. Dimensión III. Agentes de Acompañamiento.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos.

El gráfico 7 muestra que el indicador 15 es el que presenta una percepción mayormente positiva en comparación con los demás puesto que un 56% de la muestra está de acuerdo y un 11% muy de acuerdo; lo que corresponde a que el 67% de los docentes se sienten competentes para asesorar o apoyar la práctica pedagógica de sus colegas. En contraste, el indicador 13 es el que presenta una percepción mayormente negativa en comparación con los demás indicadores puesto que un 56% de la muestra declara estar en desacuerdo con que el actor idóneo para realizar el acompañamiento al aula es el jefe técnico. A este indicador le sigue el número 11, que recoge el 50% de las preferencias en percepciones negativas (17% muy en desacuerdo y 33% en desacuerdo) en relación con que el director entrega una buena retroalimentación de las prácticas pedagógicas de los docentes encuestados; asimismo el 28% de los docentes percibe este indicador positivamente. Con relación al indicador 14, sobre si el director generalmente no participa de los procesos de acompañamiento al aula, se observa que concentra el 33% de las preferencias en el descriptor ni de acuerdo ni en desacuerdo, pero a la vez el 39 % en los descriptores de acuerdo (33%) y muy de acuerdo (6%).

Gráfico 8. Dimensión IV. Instrumentos de Acompañamiento.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos.

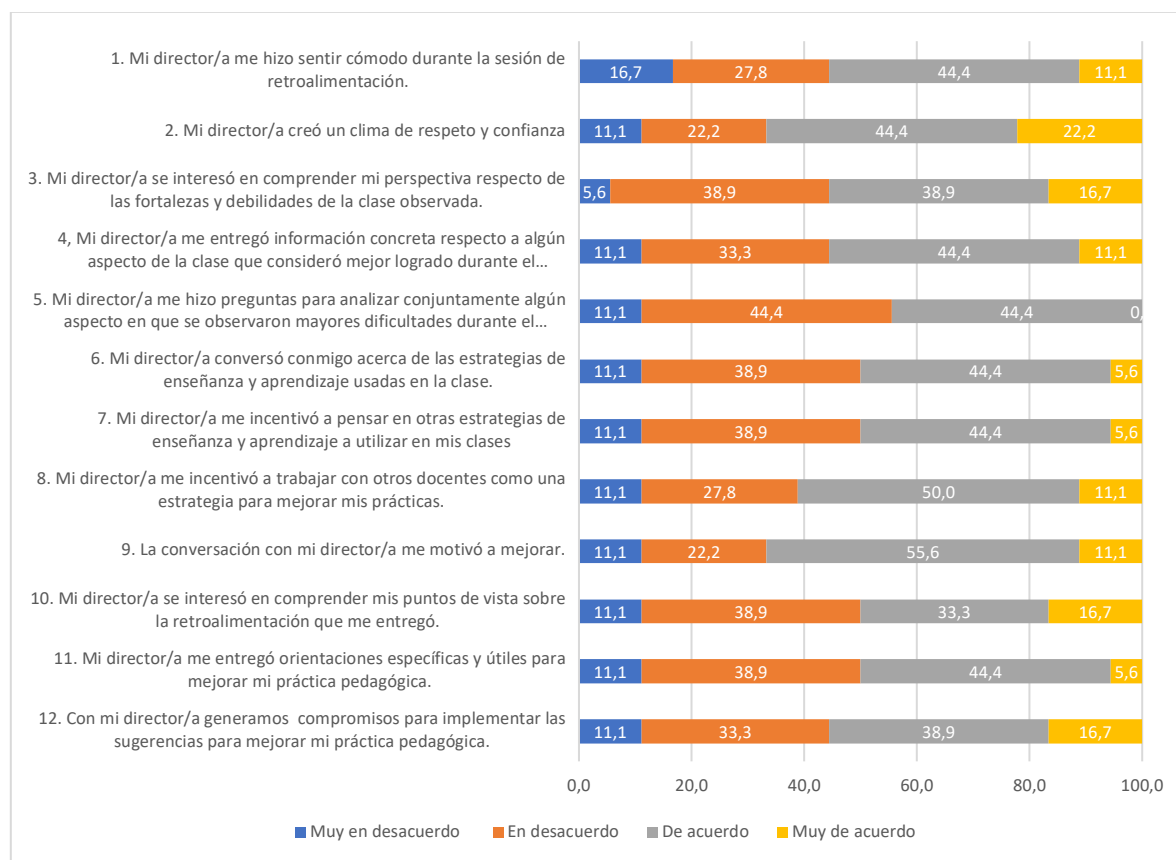
El gráfico 8 muestra que el indicador 18 es el que presenta una percepción mayormente positiva en comparación con los demás puesto que un 61% de la muestra está de acuerdo y un 22% muy de acuerdo con que el instrumento de acompañamiento al aula está construido bajo criterios pedagógicos; lo que corresponde al 83%. También se observa que no existen valoraciones negativas en este indicador. En segundo lugar, el indicador número 20 evidencia que un 50% de la muestra está de acuerdo y un 28% muy de acuerdo; lo que corresponde al que el 78% de los docentes reconoce al instrumento de acompañamiento al aula como una herramienta que permite evaluar sus prácticas para la mejora. Y, en tercer lugar, el indicador 17 agrupa un 50% de la muestra en el descriptor de acuerdo y a un 22% en el descriptor muy de acuerdo; lo que corresponde al que el 72% de los encuestados piensa que los criterios del instrumento de acompañamiento al aula consideran distintos niveles de desempeño. Los 3 indicadores concentran percepciones positivas sobre el 70%.

En contraste, el indicador 16, sobre si los criterios descritos en el instrumento de acompañamiento al aula fueron construidos por los docentes, presenta una percepción no definida puesto que los datos se agrupan de manera similar en cuanto a respuestas favorables y no favorables, no obstante, hay una tendencia leve hacia lo no favorable; ya que el 44% de los docentes señala no haber construido los criterios del instrumento de acompañamiento al aula.

Con todo lo anterior, estos datos demuestran que la tendencia de percepción en esta dimensión es predominantemente positiva.

Encuesta 2, de Retroalimentación de acompañamiento al aula que realiza el director.

Gráfico 9. Retroalimentación de acompañamiento al aula que realiza el director.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos.

El gráfico 9 muestra la percepción de los docentes frente a la calidad de la retroalimentación recibida después de la última experiencia de acompañamiento al aula

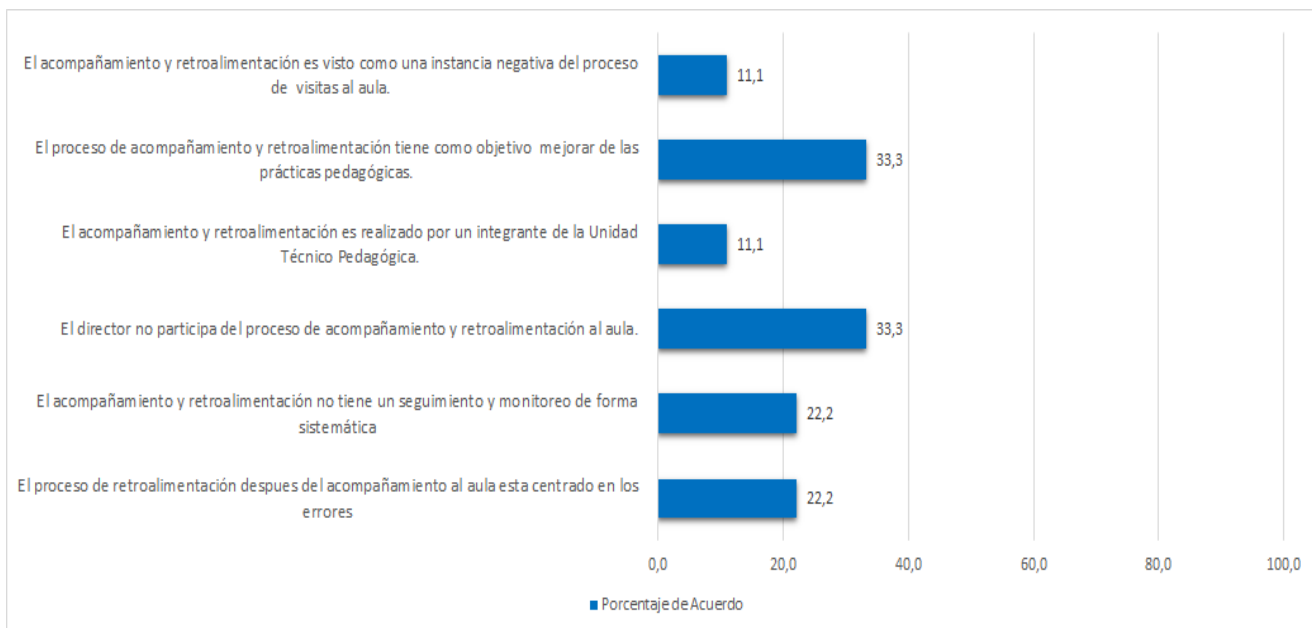
efectuado por el director del establecimiento. Se puede observar que la percepción de los docentes frente a si se generan en conjunto al director compromisos para implementar sugerencias para mejorar la práctica pedagógica (indicador 12) es más bien positiva, ya que el 55,6% está de acuerdo (38,9 %) o muy de acuerdo (16,7%) con esta afirmación, sin embargo, un 44,4% está en desacuerdo (33,3%) o muy en desacuerdo (11,1%).

Por otra parte, un 66,7% percibe estar de acuerdo (55,6%) o muy de acuerdo (11,1%) con que la conversación con el director motiva a la mejora (indicador 9), del mismo modo un 61,1% está de acuerdo (50%) o muy de acuerdo (11,1%) con que el director les incentivó a trabajar con otros docentes como estrategia para mejora las practicas docentes (indicador 8) y un 66,6% está de acuerdo (44,4%) o muy de acuerdo (22,2%) con que el director crea un clima de respeto y confianza frente al acompañamiento y proceso de retroalimentación. En contraste se puede observar que los docentes en un 50% están en de desacuerdo (38,9%) o muy en desacuerdo (11,1%) con que el director entrega orientaciones específicas y útiles para mejorar la práctica pedagógica (indicador 11), y que, en mismos porcentajes, se interesa en comprender los puntos de vistas sobre la retroalimentación e incentiva a pensar en otras estrategias de enseñanza (indicador 10).

En efecto, el indicador 5 es el que presenta la mayor valoración negativa con un 44% en desacuerdo y un 11% en muy desacuerdo, lo que en total refleja un 55% de desaprobación, el cual hace referencia a si el director/a realizó preguntas para analizar conjuntamente algún aspecto en que se observaron mayores dificultades durante el acompañamiento.

Con respecto a las observaciones y/o comentarios realizados por los docentes sobre el proceso de retroalimentación realizado después de un acompañamiento al aula, tabulados estos datos bajo criterios de análisis de contenido se obtuvo lo siguiente:

Gráfico 10. Observaciones sobre el proceso de retroalimentación.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos.

En el gráfico 10 se puede observar que un 33% de los docentes encuestados consideran que el acompañamiento y retroalimentación tiene como objetivo mejorar las prácticas pedagógicas, se destaca, además que un 33% de los docentes menciona que el director no participa del proceso de acompañamiento y retroalimentación al aula. Por otra parte, un 22% menciona que el acompañamiento y retroalimentación no tiene un seguimiento y monitoreo sistemático y que el proceso de retroalimentación está centrado netamente en los errores.

En síntesis, el análisis de los datos cuantitativos en esta sección permite describir que los docentes perciben el acompañamiento al aula como una instancia que posibilita la reflexión pedagógica, el crecimiento, la mejora y el aprendizaje profesional. También creen que el acompañamiento al aula favorece el intercambio de estrategias y recursos de enseñanzas para que otros profesores lo incorporen a sus prácticas y lo perciben como una estrategia que permite evaluar sus prácticas para la mejora. Asimismo, valoran de forma positiva el hecho de sentirse competentes para asesorar o apoyar la práctica pedagógica de sus colegas y, en contraste, valoran de forma negativa que el jefe de UTP sea un actor idóneo para realizar acompañamiento al aula. Además, reconocen que la práctica de

acompañamiento es poco habitual en la escuela. En cuanto al instrumento de observación de aula, valoran positivamente que fue construido bajo criterios pedagógicos y que considera diferentes niveles de desempeño, sin embargo, reconocen de forma negativa la participación de los docentes en este proceso de construcción de instrumentos.

Sobre el director valoran positivamente que el diálogo con el director los motiva a mejorar, también que éste los motiva a trabajar con colegas y que crea un clima de respeto y confianza frente al acompañamiento y la retroalimentación. No obstante, consideran que hay ausencia de orientaciones específicas y útiles para la mejora por parte de él; y perciben que manifiesta desinterés por conocer los puntos de vista de los docentes sobre la retroalimentación.

Los profesores creen que en la práctica el director no les incentiva a pensar en otras estrategias de enseñanza y no realiza preguntas para un análisis conjunto de algún aspecto de la práctica pedagógica en que se observen dificultades. Además, reconocen la ausencia de monitoreo sistemático en el acompañamiento al aula.

Resultados de la etapa cualitativa de la investigación

Entrevistas de Acompañamiento al aula.

Contexto sicosocial del acompañamiento al aula. La visión general expuesta por docentes y directivos coincide en el sentido de que se percibe la práctica de acompañamiento como la oportunidad que tienen los directivos de encontrar debilidades en el trabajo de los docentes, con una inspiración declarada dirigida hacia la formación educativa de los profesores. Así se señala:

Bueno, conocer un poco las fortalezas y debilidades que tienen los distintos profesores, no cierto, nosotros (...). (Directivo 1).

Con la práctica el equipo técnico y de gestión del establecimiento logra focalizar sus esfuerzos en docentes o situaciones que lo requirieran, puesto que se reconoce que el

aprendizaje de los estudiantes es consecuencia de la praxis pedagógica y, a su vez, esta es consecuencia de las prácticas de liderazgo que se despliegan dentro del establecimiento:

(...) que un profe (sic) no se desempeñe bien es problema de nosotros como líderes de la escuela. (Directivo 3).

Se evidencia también una falta de sistematicidad de los procesos involucrados en el acompañamiento pedagógico de aula del establecimiento, puesto que no se realiza esta práctica debido a varios factores contextuales:

(...) debo señalar sí que, en este momento, nosotros estamos un poco... no estamos hoy día trabajando derechamente lo que es el acompañamiento al aula, producto de la pandemia. (Directivo 1).

Esto repercute en la práctica general de observación y retroalimentación en el sentido de que los docentes señalan deficiencias en la efectividad de esta práctica para la mejora en sus acciones.

Es para saber cómo uno trabaja no más y paremos de contar. Nada más. Porque lo correcto sería que, a mí, si me dicen: "ya, usted es... es... está haciendo esto aquí, esto acá mal, esto no corresponde, esto tiene que mejorar" (...). (Docente 1).

Además, es posible conjeturar cierta confusión en torno al concepto del acompañamiento pedagógico, puesto que se menciona al acompañamiento como la práctica específica de observación de clases. En este mismo sentido es que la Docente 2 da cuenta de un énfasis en el acompañamiento a los procesos administrativos y técnicos en desmedro de un acompañamiento a sus procesos pedagógicos:

Somos acompañados con respecto al... a... a las labores administrativas, que son muchas (...). (Docente 2).

Con respecto al impacto socioemocional que provocan las prácticas asociadas al acompañamiento de aula en los docentes del establecimiento, directivos y profesores concuerdan en que esta práctica es un foco de estrés laboral para los docentes:

Definitivamente, no estaban ni ahí con que nosotros los fuéramos a visitar al aula.
(Directivo 2).

Lo anterior permite inferir que los docentes otorgan la responsabilidad de esta situación a la invasión por parte de los directivos al espacio personal de éstos. Esta idea adquiere otro nivel en la metáfora usada por el Docente 3:

Entonces, como que "Aaah, viene el cuco a supervisarte"; "viene el cuco a mirar que (...).

Esto da cuenta de lo extremadamente estresante y desagradable que se torna la situación para el observado.

(...) con las observaciones que me hicieron los superiores, que era un llamado a la oficina, las dos personas sentadas frente a ti, con la silla del acusado y recibiendo sus... su... su... su... cómo se llama esto... sus juicios finales, a ver si te vas al cielo o al infierno. (Docente 5).

Por otra parte, llama poderosamente la atención que un profesor mencione y vislumbre cierta falta de objetividad en la práctica de observación por parte de quienes realizan los procesos de retroalimentación y observación, siendo ésta una de las causas de que el trabajo de acompañamiento sea una experiencia negativa para algunos docentes.

Ha habido, incluso, de parte de los observadores, comentarios que son personales hacia los observados. Entonces, esa parte es importante que el observador entienda

que no es ni una observación personal ni un proceso de venganza, sino que siempre tiene que estar dirigido a mejorar el trabajo docente. (Docente 5).

Esto arroja dos ideas: la primera de ellas en torno a que algunos de los docentes perciben la práctica de acompañamiento como una calificación que incluso tiene carácter punitivo, lo que contradice directamente las visiones declaradas de que el proceso es para mejorar y lograr aprendizajes; y la segunda permite deducir que los docentes ven en riesgo sus posibilidades de crecimiento profesional, e incluso de continuidad laboral:

(...) las veces que he sido evaluada fue cuando recién ingresé a la escuela y era una manera de ver cómo era mi práctica para continuar dentro de la planta docente en años posteriores. (Docente 4).

Es posible inferir que esta práctica ha sido usada para tomar decisiones de gestión que podrían ser interpretadas como un castigo a consecuencia de malos desempeños en las observaciones, existiendo ciertas decisiones posibles de interpretar como sanciones laborales, posterior a la realización de los procesos de observación y retroalimentación:

Oye, no, este profe no sirve para primer ciclo, llevémoslo a segundo ciclo (...).
(Directivo 3).

Instrumentos de observación de aula. En cuanto a la construcción del instrumento con el que se realiza la observación y retroalimentación, los docentes y directivos señalan que existe un proceso que cuenta con dos etapas; la primera de ellas en la que participa el equipo técnico, de liderazgo, asesorías o ATE y que toma como referente el Marco para la Buena Enseñanza, con el cual se construye un instrumento tipo rúbrica, proceso que se caracteriza por la nula participación de la comunidad en la construcción:

Yo no me acuerdo de haber fabricado ningún instrumento, me acuerdo de que lo entregaron no más. (Docente 1).

En la segunda etapa del proceso, la rúbrica de observación es socializada a los docentes en una instancia de consejo de profesores, donde los y las profesoras tienen la oportunidad de realizar sugerencias y correcciones al instrumento que se utilizará para la observación y retroalimentación de clases, proceso que el Directivo 2 define como calibración del instrumento:

(...) calibrábamos el instrumento entre nosotros y después íbamos a visitar de a dos personas y después nos juntábamos y conversamos, y después dialogábamos con el docente.

Aunque directivos y docentes reconocen la participación del profesorado en el proceso de construcción como algo esencial para la vinculación y sistematización de los procesos de acompañamiento. Enfatizado lo anterior en palabras del Directivo 1:

Es decir, nosotros siempre estamos en esto, tratando de que ellos siempre estén participando para que después no se nos diga que las cosas las hacemos en cuatro murallas no más y después van a ellos.

Haciendo evidente la discrepancia entre teoría declarada y teoría en acción respecto del tema de la participación, puesto que siendo reconocida la importancia de la participación, ésta se queda en lo superficial, excluyendo a docentes del proceso principal para la obtención de un instrumento de observación, la construcción de este.

Observación de aula. En cuanto al proceso específico de observación en la actualidad, los docentes declaran que no existe un proceso de observación de aula formal y recurrente que permita un acompañamiento pedagógico sistemático que oriente a mejorar las prácticas pedagógicas:

(...) fue hace unos tres años atrás. Cuando yo todavía estaba en primer ciclo. Así que no es una ... una acción muy recurrente. (Docente 2).

En este mismo contexto, el Directivo 2 menciona la falta de sistematicidad, estructura y que en la actualidad no hay instrumento ni planificación de la observación:

(...) solamente focalizábamos que si había participación de estudiantes... no...no... hicimos algunos indicadores, nada más, como decir cuántos participantes había, si la clase tenía material, si había... Eso, pero nada más. (...) no había sistematización, no había tampoco una frecuencia establecida. (Directivo 2).

Esta idea se complementa con la falta de foco definido, evidenciado en criterios dispares entre el proceso llevado adelante por una ATE (entidad externa que realizó observaciones al aula por un periodo determinado en conjunto con la unidad técnica pedagógica, lo que permitió fortalecer la práctica y apoyar el proceso) y el proceso posterior y autónomo de la escuela, el cual se realizó a través de una rúbrica que verificó el cumplimiento de los indicadores de logro, indicadores que, como se evidenció en el apartado anterior, son socializados pero no construidos en conjunto.

Por otra parte, sabiendo que la observación al aula es considerada como un foco de estrés, un proceso de supervisión y evaluación de su quehacer más que un acompañamiento que asegure el aprendizaje docente. Es así como surge la idea de que los actores involucrados en el proceso, quienes son principalmente los integrantes de la unidad técnica pedagógica y en pocas ocasiones el director.

Se turnaban. Se turnaba el equipo técnico; curricularista, evaluadora, jefa de UTP. Muy raros casos podría ser el director. (Docente 2).

Lo anterior muestra la jerarquización del proceso completo, sobre esto mismo el Directivo 1 señala que los actores que deberían estar involucrados en los procesos de acompañamiento son personas integrantes del equipo de liderazgo o docentes seleccionados por los directivos para realizar esta tarea:

(...) estoy hablando principalmente del equipo de gestión, de los coordinadores académicos, no cierto, que están en reuniones constantes con nosotros y aquellos profesores que nosotros consideremos, también, que tienen ciertas habilidades y capacidades que puedan servir al resto. (Directivo 1).

En cuanto a la percepción de los directivos respecto de la observación destaca la idea de que es un proceso guiado por una pauta donde se evalúan y observan debilidades y fortalezas de los docentes, donde la Unidad Técnico-Pedagógica es principalmente quien realiza las observaciones y no hay intervención dentro del aula:

Hacemos la observación, guiados por la pauta, vamos escribiendo, evaluando, observando... sin intervenir en lo que está sucediendo, ya. A menos que el profesor... porque, a veces yo he estado observando y el profe me invita o me pide la opinión. (Directivo 3).

Según las percepciones tanto de docentes y directivos respecto a la observación de aula que se realiza en el establecimiento se puede definir como un proceso poco estructurado, sin un objetivo claro de observación que permita tener claridad del rol del observador y del observado y que oriente a la búsqueda de mejorar las prácticas pedagógicas. Lo que provoca que sea considerado como una instancia invasiva, con fines administrativos, de supervisión y evaluación a la labor docente. En cuanto a esto, los directivos señalan la importancia de mejorar el proceso focalizándose en ciertas áreas y teniendo una mirada en común de la observación o visitas al aula:

Entonces, hay que escucharlos y creo que nosotros nos hemos esforzado por escucharlos y de adaptarnos a lo que ellos quieren. (Directivo 3).

Retroalimentación de observación de aula. En cuanto al proceso de retroalimentación los docentes perciben que es una instancia privada que ocurre después

de la observación de aula, donde se destacan las fortalezas y debilidades de acuerdo con el cumplimiento de los indicadores del instrumento de observación.

A ver, nosotros buscamos un lugar tranquilo privado... En ocasiones, hemos invitado a otra persona a la retroalimentación, ya. Eeh... Pero creo que el profe se siente más cómodo cuando tú estás solo con él. (...) Ya, la retroalimentación se basa principalmente en los aspectos positivos que tú pudiste observar, comenzando, felicitando al profe diciendo todo lo bueno que vimos. (Directivo 3).

Señalan además los directivos, que la retroalimentación se da en una instancia amable donde se comparten aspectos positivos y negativos desde una mirada a la mejora, donde se genera una instancia de conversación que permite al docente reflexionar respecto a lo observado y destacado, esta visión más bien positiva de la instancia de retroalimentación se contrapone a la metáfora expuesta por el Docente 6:

(...) dos personas sentadas frente a ti, con la silla del acusado y recibiendo sus... su... su... su... cómo se llama esto... sus juicios finales, a ver si te vas al cielo o al infierno.

Es así como a pesar de los esfuerzos de los líderes por que la instancia de retroalimentación sea positiva y de aprendizaje, dichos esfuerzos no surten el efecto esperado. Del mismo modo, la falta de sugerencias de prácticas pedagógicas o estrategias que permitan fortalecer el trabajo docente, donde se desprende que a pesar de detallar y señalar las debilidades que los docentes presentan en la realización de sus clases, evidencia la carencia de un plan de acción que permita orientar una mejora real en la praxis.

Es posible señalar entonces, que esta práctica no permite un proceso reflexivo que sea guiado por el observador, sino que es el propio docente quien debe autogenerar instancias de reflexión personal que permitan mejorar su práctica pedagógica, tal como lo mencionan los entrevistados Docentes 4 y 6:

Porque es netamente una reflexión que tiene que hacer el docente y después, él autoevaluar sus clases y ver si realmente lo está logrando. (Docente 4)

Como te digo, uno no ve los... a uno se le van esos detalles, falta otra mirada que te lo pueda decir para poder mejorar. Y si nadie te lo comenta, tú sigues haciendo lo mismo. (Docente 6).

A partir de ello, se establecen compromisos que se abordarán en una nueva instancia de conversación, destacando que siempre es la persona que observa quien realiza el proceso de retroalimentación.

Respecto a la reflexión que se genera durante la retroalimentación, se menciona que es el docente quien debe reflexionar en solitario sobre su práctica pedagógica y realizar cambios pertinentes para mejorar su labor docente, además, se manifiesta que existe un compromiso y apoyo con el trabajo docente al estar atentos a cubrir sus necesidades y empatizar en sus procesos:

(...) nosotros estamos para eso, en el fondo, no estamos para cuestionar su trabajo, sino que, más bien, para colaborar en su trabajo y apoyar las prácticas, no cierto, que cada día deben ser mejor, y sobre todo en estos tiempos. (Directivo 1).

A partir del análisis de la categoría de retroalimentación se desprende tanto en docentes como directivos, que se requiere un proceso efectivo de retroalimentación, es decir, que no se focalice en el docente sino en la interacción de los aprendizajes y enseñanza, que no se desarrolle a partir de juicios personales y que permita una reflexión en conjunto orientada al fortalecimiento de competencias y habilidades. Lo que conlleva a movilizar a los docentes desde un estado inicial hacia una mejora en sus prácticas pedagógicas, lo que finalmente impactará en los aprendizajes de los estudiantes.

Monitoreo y seguimiento de la observación y retroalimentación. En cuanto a las prácticas de monitoreo asociadas al acompañamiento pedagógico, docentes y directivos declaran la escasez de estas:

Escaso, muy escaso. O sea, no... Yo creo que a pesar de que... Cuando estuvimos con esta asesoría era más permanente (...). (Directivo 2).

Mencionando que el monitoreo en el establecimiento se remite mayormente a temas administrativos y técnicos como son las evaluaciones, planificaciones, libro de clases, cobertura curricular, incluyendo el monitoreo de procesos administrativos que tienen que ver con los decretos que rigen la educación diferencial en nuestro país y que este monitoreo es realizado por los integrantes del equipo técnico.

(...) nosotros nos hemos separado por área, incluso por ciclos, por ejemplo, te digo... hoy día en la Unidad Técnica tenemos un curricularista y él va a monitorear todo lo que es calificaciones y todo lo demás, ya. Tenemos la evaluadora, que tiene estar en un constante monitoreo respecto hoy día de lo que es el proceso evaluativo (...). Hoy día tenemos un decreto 67 y un decreto 87 que nos indica a nosotros cómo tenemos que hacer los procesos evaluativos (...). Más aún, hoy en día, el tema de que nosotros con libro digital, por ejemplo, entonces, tiene que haber un monitoreo constante respecto a ese trabajo. (Directivo 1).

Son mencionadas como prácticas positivas, pero prácticamente anecdóticas, las ocasiones en que existió más de una observación al aula, remitidas a docentes con características específicas y resultados en la observación calificados como negativos:

En algunos casos, se ha dado que se vuelve a repetir la... la observación; no necesariamente, ya. En los casos más graves, hemos acordado visitar dos, tres veces más, pero no siempre se da, ya. (Directivo 2).

Aunque los directivos son capaces de mencionar varias instancias de comunicación con los docentes, como lo son las conversaciones de pasillo y las reuniones de revisión de resultados generales. Agrega el Docente 5 que esta es una más de las prácticas y políticas que inician con bastante monitoreo y estructura, pero que posteriormente pierden sistematicidad y no llegan a institucionalizarse:

(...) ha pasado con muchas prácticas que empezamos bien y a medida que va pasando el tiempo, debido a diferentes circunstancias, (...) el ministerio, por lo general, por lo general, envían muchas... muchos cambios, durante el camino se va perdiendo esa práctica.

Figura 1. Análisis de entrevistas sobre acompañamiento al aula.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de las entrevistas realizadas.

Expectativas del acompañamiento al aula. Respecto de las expectativas acerca del acompañamiento al aula que manifiestan los docentes y directivos entrevistados, se refieren a que un buen plan debe construirse de forma participativa, esto es: que no incomode a sus participantes, que considere el contexto de la escuela, que se establezca con un propósito claro y que sea estructurado. Además, declaran que los directivos deben estar presentes como facilitadores. De forma complementaria, los directivos se refieren a que no hay sistematización al respecto, no hay un proceso continuo ni monitoreo de este. Con respecto a ello, la Docente 2 señala que

(...) debiera ser una práctica continua, una práctica continua y que no debiera incomodar el sentirse acompañado.

Esto se puede tomar como punto en común con lo planteado por los directivos acerca de tener en la escuela

(...) un plan formal de acompañamiento (...). (Directivo 2).

Este plan, según lo afirmado, debería obedecer a un diseño que se encuentre en adecuación con el contexto actual de la institución, considerando: tiempo disponible, cantidad de cursos y docentes, ciclos de enseñanza que se imparten y áreas disciplinares específicas.

Desde el discurso de los docentes, surge el concepto de retroalimentación como elemento clave, el que tendría que implementarse cuidadosamente, involucrando a su vez una segunda observación de aula dentro del proceso global de acompañamiento. Otro elemento interesante que se desprende de sus discursos es la posibilidad de considerar definir encargados para el acompañamiento al aula, lo que permitiría asegurar su desarrollo íntegro, ya que normalmente los directivos están sobrecargados de trabajo.

Asimismo, docentes y directivos plantean el proceso de acompañamiento al aula como una instancia de mejora para las prácticas pedagógicas de todos los docentes. En efecto, reluce la idea de implementar acompañamiento entre pares como una instancia más

enriquecedora en términos profesionales. Se puede establecer que existe una percepción similar acerca de lo que se espera en cuanto a *sistematicidad del proceso de acompañamiento al aula*.

En consecuencia, esta sistematicidad sostenida sobre la base de la participación y la colaboración entre pares permitiría que la práctica del acompañamiento al aula fuera una *oportunidad de desarrollo profesional docente*. En ese sentido, los docentes manifiestan que para que esto ocurra se deben facilitar estrategias para ello por parte de la escuela (especialmente los directivos), dado que actualmente se centra en retroalimentar indicando debilidades y fortalezas, pero no indicando cómo mejorar.

En esta visión coinciden también los directivos, quienes aportan que esto se lograría desde un enfoque de liderazgo distribuido, en el que el docente debería desarrollar un nivel tal de autonomía que le permita ser capaz de detectar necesidades de mejora profesional y generar con el apoyo de la escuela algún compromiso al respecto. De parte de los profesores se devela como una expectativa importante la necesidad de diseño e implementación de acciones por parte de los directivos que acompañen la labor docente para este propósito.

Ambas partes entrevistadas destacan, con importancia y urgencia, la necesidad de generar una visión del acompañamiento al aula que se oriente hacia el desarrollo profesional docente; no una visión cuya finalidad sea de vigilancia o castigo. Tal como señala la Directivo 3:

(...) no es una cuestión punitiva ni de observación para castigarte [...] sino para aprender y para poder mejorar.

Conjuntamente, se releva la importancia las *competencias pedagógicas adecuadas para realizar acompañamiento al aula* de forma próspera. Se argumenta acerca de la especificidad técnica que conlleva el diseño y también la implementación. Es llamativa la mención al trabajo colaborativo en cuanto a que debe existir para desarrollar esta práctica, dado que se apunta a quienes realizan el acompañamiento al aula como personas que deben

poseer dominio estratégico específico, pedagógico y disciplinar, del área del docente que acompañan.

Además, se aspira a que se consideren, como base del acompañamiento al aula, conocimientos y estudios actuales sobre el tema y habilidades socio comunicativas acordes al proceso global para poder ayudar realmente a la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes. En palabras de la Docente 1:

(...) la persona que vaya al aula tiene que saber todo, lo máximo de estrategia que pueda, cosa de poder ayudar a la persona que está retroalimentando.

En relación con el *proceso comunicativo sobre el acompañamiento al aula*, docentes y directivos se refieren a que este beneficia al acompañamiento al aula en la medida en que se sustente sobre la base de la confianza, la sensatez y empatía. Dialogar constantemente se consideraría el factor clave para llegar a consensos, ideas consistentes aceptadas por todos y todas quienes participan. De allí que, también, se infiere que sería relevante realizar procesos reflexivos entre los docentes para compartir experiencias. Por ende, el proceso comunicativo que envuelva el acompañamiento al aula debería ser amable y ameno entre los actores participantes, directivos y docentes.

Así se propiciaría un ambiente de apoyo mutuo entre los actores participantes, facilitando la construcción y mantención de una visión compartida de acompañamiento al aula, que propenda a la motivación de cada docente para potenciar y/o mejorar sus prácticas pedagógicas. De este modo, se visualiza en los relatos como componente importante que, tanto directivos como docentes, posean buena capacidad comunicativa que genere confianza, que haga el proceso global de acompañamiento al aula lo

menos invasivo posible (...). (Directivo 3).

Acerca de los *actores idóneos para realizar el acompañamiento al aula*, los docentes indican que, si bien es cierto que un directivo puede realizar acciones de acompañamiento, no lo hará con la misma certeza y precisión que un par especialista. A este respecto, sí es

mentado que los directivos son actores fundamentales para organizar y facilitar el proceso global y también en lo que corresponde a aspectos genéricos de la labor pedagógica como lo es la cobertura curricular o el desarrollo de la secuencia didáctica en el aula. En adicional, los directivos dicen si se cumple la condición de contar con una clara visión y objetivos del acompañamiento al aula, tanto directivos como docentes pueden ser idóneos para realizar la acción de acompañamiento, en tanto tengan las habilidades, capacidades y fortalezas necesarias según el foco del proceso global.

No obstante, predomina en el discurso de los entrevistados que el acompañamiento ideal debe ser entre pares, es decir, entre profesores. Esta idea podría darse puesto que, al estar entre docentes, la simetría relacional en la que se encuentran les permite apoyar con mayor cercanía y confianza este proceso; al mismo tiempo que ofrece una mirada de alguien que cuenta con experiencia vigente en aula de forma especializada, tal como reflexiona el Docente 5:

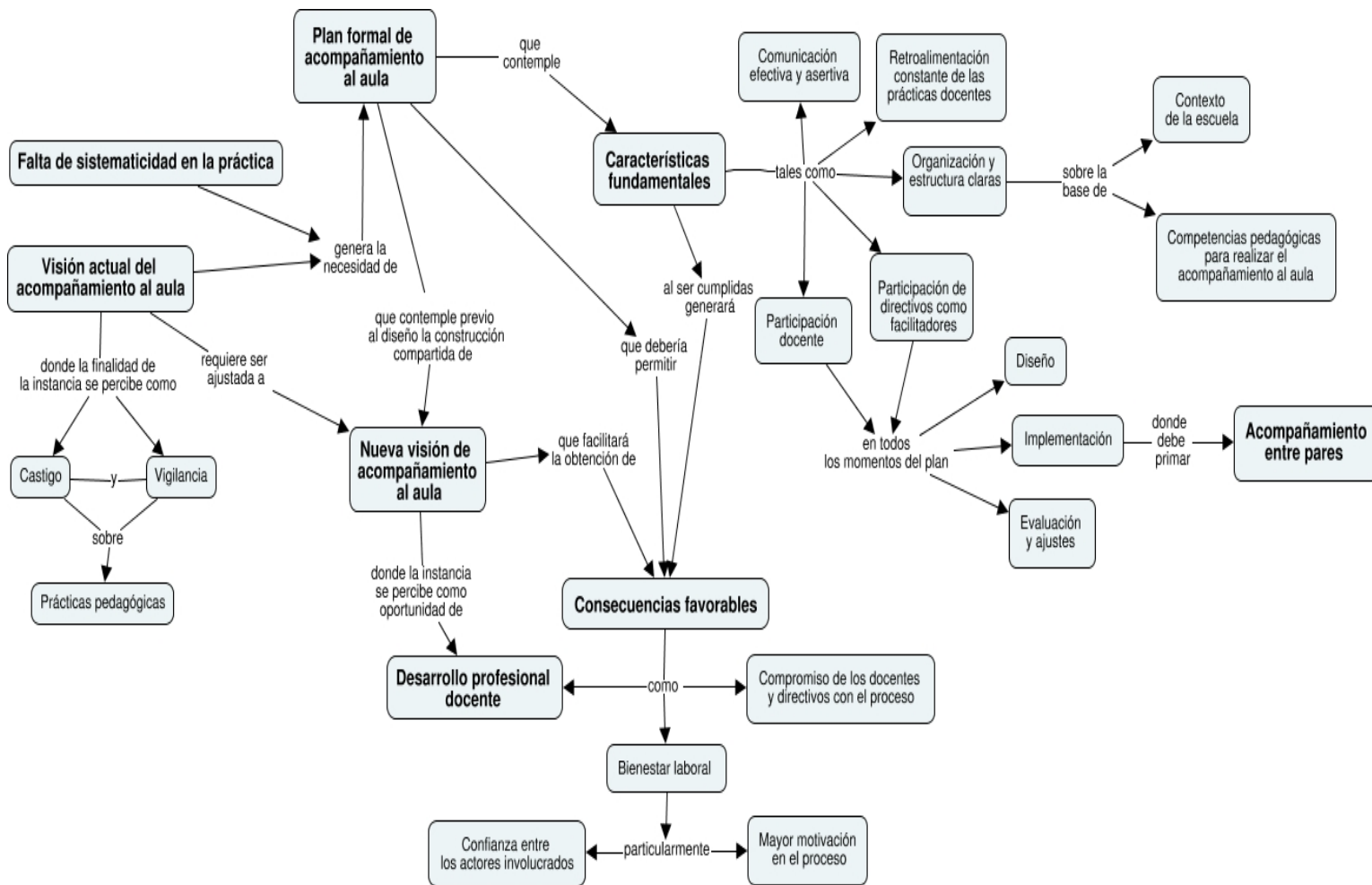
(...) hay más en la observación entre pares, iguales, yo la considero más enriquecedora.

Finalmente, a partir del análisis de esta categoría se desprende que existe la necesidad de un plan formal de acompañamiento al aula causado por la desorganización actual de este ámbito en la escuela, a su vez determinada por una visión que limita al acompañamiento al aula como una instancia punitiva y de vigilancia, en algunos casos.

Para diseñar un plan formal de acompañamiento al aula efectivo, como esperan docentes y directivos, es necesario construir previamente una visión compartida orientada al reconocimiento de la instancia como una oportunidad de desarrollo profesional docente. Posterior a ello se puede elaborar dicho plan, contemplando como requisitos esenciales: que los actores participantes cuenten con las competencias pedagógicas necesarias, actualizadas y focalizadas al contexto; y, que sea un proceso participativo desarrollado mediante comunicación efectiva y asertiva.

En adherencia con lo anterior, este enfoque de desarrollo profesional docente que se espera se condice con el deseo manifestado de implementar acompañamiento de aula entre pares docentes, mediados por directivos. En síntesis, las consecuencias de generar un plan con estas características serían el compromiso de los docentes y directivos para con la mejora escolar, el desarrollo profesional docente y el bienestar laboral sostenido.

Figura 2. Resumen de las percepciones de docentes y directivos acerca de sus expectativas sobre acompañamiento al aula.



Fuente: Elaboración propia con base en datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas.

Conclusiones sobre el diagnóstico aplicado

En cuanto a las percepciones de docentes y directivos de la Escuela de Curanilahue, en relación con las tres áreas del acompañamiento al aula definidas en los objetivos específicos: la observación de aula, la retroalimentación del proceso de observación de aula y los procesos de monitoreo y seguimiento, se puede sostener la existencia de variables que influyen negativamente en la percepción del proceso en el presente y que lo condicionan a una necesidad de cambio para la mejora a futuro.

El acompañamiento al aula se revela como una práctica débilmente diseñada por los directivos, es decir, con falta de sistematicidad. De este modo, la práctica ha sido realizada de forma esporádica e infrecuente durante los últimos cinco años, con un diseño que apunta únicamente a dos procesos principales: la observación y la retroalimentación. Esto ha dado como resultado que la planificación sea inconsistente, propiciando un procedimiento defectuoso y poco eficaz.

Adicionalmente, queda en evidencia que no hay participación docente en la construcción de instrumentos de observación y retroalimentación; así como también el hecho de que no participan activamente en los procesos reflexivos del acompañamiento. Más bien, los docentes toman un rol pasivo en estas acciones, reduciendo su actuación a conocer lo que ya ha sido dispuesto por el equipo directivo y realizar sugerencias.

Sobre el proceso de observación, este es percibido como una instancia en donde los participantes no interactúan (profesor-observador) pero sí el proceso es mediado gracias a una pauta de observación, la cual tiene por objeto evaluar el trabajo pedagógico en aula de los docentes. Acerca de la retroalimentación, este proceso se percibe como una instancia que no ofrece oportunidades de reflexión a los docentes sobre sus prácticas mediante el apoyo técnico. Esto trae como consecuencia una limitación en cuanto a las oportunidades de desarrollo profesional de los profesores.

Por consiguiente, tanto docentes como directivos señalan que no existe un procedimiento que permita realizar monitoreo y seguimiento a la observación y

retroalimentación del acompañamiento al aula. Esto es un problema, si se piensa especialmente en la relevancia de esta instancia como un espacio de ajuste y mejora del proceso en sí mismo en beneficio del mejoramiento escolar continuo.

De acuerdo con lo indagado, se infiere que existe ausencia de visión compartida sobre el acompañamiento al aula, dado que persisten contradicciones entre las percepciones recogidas. Si bien el proceso es reconocido idealmente como una oportunidad de mejora y desarrollo profesional, en la práctica se percibe como una instancia de cuestionamiento del trabajo docente, donde se evalúa punitivamente el trabajo de estos.

Lo anterior ha generado un clima emocional desfavorable entre los docentes y directivos, pues existe desconfianza y aversión, particularmente hacia la práctica de observación por parte de los docentes. Asimismo, los directivos son percibidos por los docentes como actores poco adecuados para realizar el acompañamiento al aula, dada la relación asimétrica y la falta de especificidad disciplinaria de éstos sobre las asignaturas en la mirada que aportan a los docentes cuando los acompañan. Dicho de otra manera, los directivos tienen un nivel inadecuado de competencias pedagógicas y bajo dominio conceptual para el desarrollo del acompañamiento al aula. Lo anterior circunscribe al proceso como una práctica de seguimiento al trabajo administrativo y no como una estrategia que permita gestionar un apoyo técnico específico para el desarrollo profesional docente.

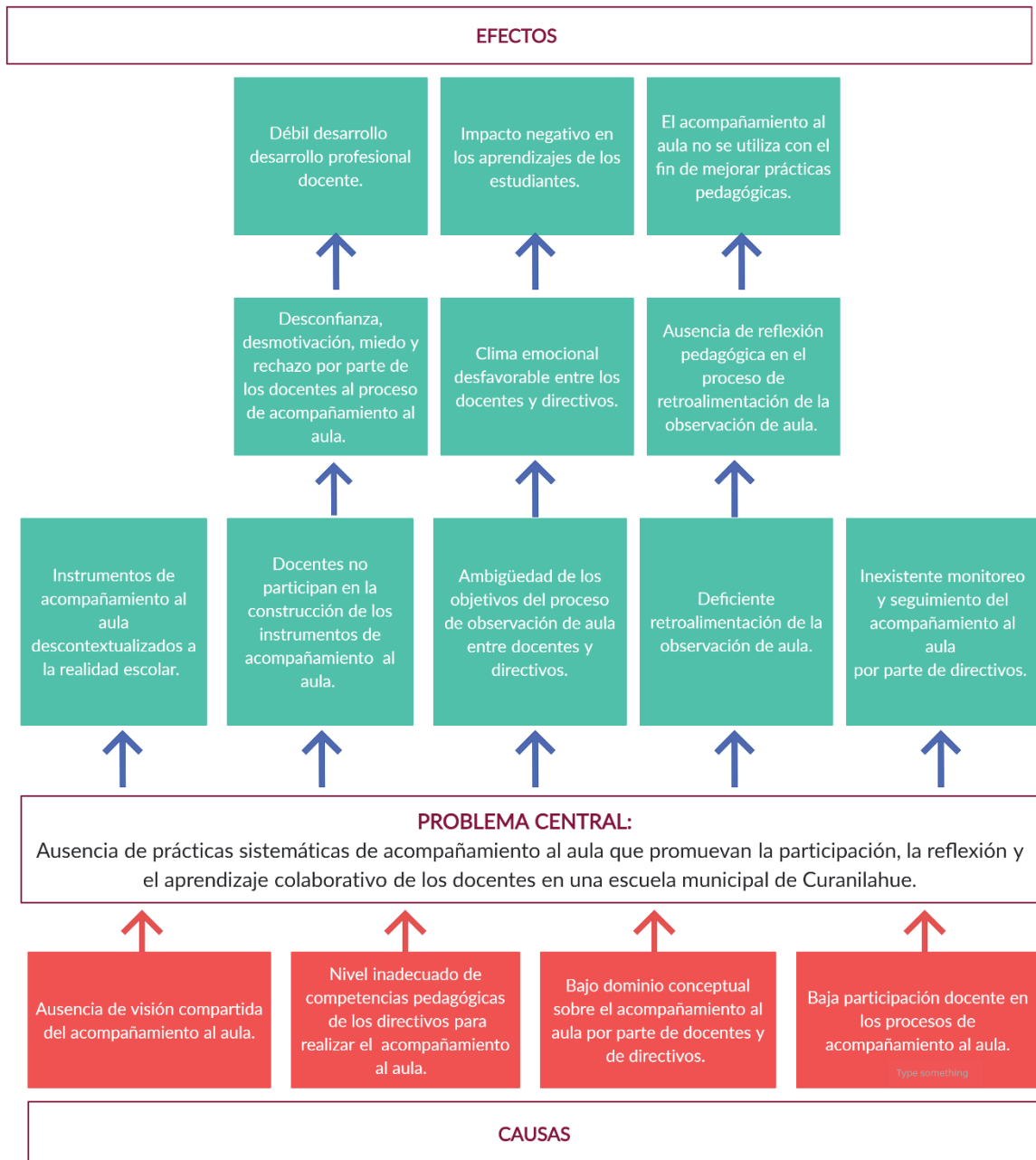
En este mismo sentido, se develan en estado de debilidad las prácticas de liderazgo y gestión que desarrolla el equipo directivo en cuanto al acompañamiento al aula: debilidad que se evidencia en el análisis de resultados donde se cuestionan las condiciones de desarrollo del proceso, el apoyo sistemático y los vínculos de confianza entre el equipo directivo y los docentes. Esto conlleva a un bajo impacto de las prácticas de los directivos en cuanto al acompañamiento al aula, debido a que éstas nacen a partir de creencias sostenidas sobre la base de la experiencia laboral y no de la experticia profesional necesaria para el diseño e implementación de un plan formal estratégico que involucre participativamente a los docentes en beneficio de su desarrollo profesional y de la mejora escolar.

Considerando los resultados, se puede inferir que tanto docentes como directivos aspiran a un ideal del proceso que contempla - tanto en el diseño, la observación, la retroalimentación, monitoreo y el seguimiento - la colaboración y participación, donde los docentes cumplen un rol protagónico y los directivos brindan un apoyo técnico y faciliten las instancias necesarias. Esto se condice con una expectativa de acompañamiento entre pares señalada por la mayoría de los docentes, que promueva la conversación y reflexión a través de un aprendizaje colaborativo. Por ende, esta expectativa podría ser una opción que considerar respecto de la problemática referida a la sistematización del proceso de acompañamiento al aula.

A su vez, se dedujo que este ideal puede realizarse si se sostiene sobre la base de cimientos clave como son la comunicación efectiva para proteger el bienestar emocional y laboral de los actores que participan, el nivel de competencias pedagógicas adecuadas de quienes realizan el acompañamiento al aula (conocimiento y técnicas del proceso) y la refundación de la visión actual de acompañamiento al aula (de vigilancia y castigo) en una que apunte hacia el desarrollo profesional docente (de acompañamiento y formación continua).

Con todo lo anterior, es preciso señalar que el acompañamiento al aula en la escuela es un área que requiere apoyo estratégico para ser mejorada de forma sustancial, dado que sus componentes centrales están afectados negativamente por las variables contextuales, explicadas en párrafos anteriores, que estancan su progreso, y por ende la mejora escolar en general. Finalmente, es preciso aludir a que se vuelve imperante la necesidad de diseñar e implementar acciones para remediar y redireccionar el acompañamiento al aula en la Escuela de Curanilahue con enfoques actuales y contextuales.

Árbol de problemas



Fuente: elaboración propia.

Propuesta de mejora

Descripción de la propuesta de mejora

A partir del análisis del árbol de problemas fue posible seleccionar dos de las causas que intervienen en la “Ausencia de prácticas sistemáticas de acompañamiento al aula, que promuevan la participación, la reflexión y el aprendizaje colaborativo”. La primera, “un nivel inadecuado de competencias directivas para desarrollar el acompañamiento al aula” y la segunda “el bajo dominio conceptual sobre acompañamiento al aula de parte de docentes y directivos”. Se propone un plan de desarrollo de; Competencias y enriquecimiento conceptual del equipo directivo, mediante la investigación bibliográfica; Y un procedimiento de desarrollo profesional docente a través del acompañamiento pedagógico.

Objetivo de mejora: Desarrollar competencias de liderazgo centrado en el aprendizaje para fortalecer los procesos de acompañamiento al aula de una escuela municipal de Curanilahue.

Resultados esperados	Actividad	Indicador de resultados	Medios de verificación	Responsables	Tiempo
1.- Modelo de desarrollo profesional docente a través del acompañamiento	1.- La necesidad de saber: El equipo de líderes de la escuela realiza una revisión participativa de literatura actualizada y centrada en las distintas estrategias de acompañamiento pedagógico, por parte del equipo de liderazgo del establecimiento,	Al menos el 80% de los integrantes del equipo de liderazgo participa de las sesiones de equipo durante el	Registro de asistencia a sesiones y cabildos. Actas de constatación de	Director Equipo de UTP Coordinadores académicos.	4 semanas

<p>pedagógico construido.</p>	<p>analizando en conjunto variados modelos de acompañamiento de aula y sus beneficios hacia el aprendizaje. Luego el director sistematiza la información a través de presentaciones en las que cada líder educativo tendrá el rol de informar y discutir con los docentes sobre dicha información.</p> <p>Planeación de la socialización de modelos de acompañamiento hacia los docentes por parte del equipo de liderazgo, a través de discusiones donde se rescaten los aspectos positivos y negativos de cada modelo.</p> <p>Realización de cabildos con los docentes del segundo ciclo, donde se discutan los variados modelos (cada modelo se discute por separado) y se rescate las</p>	<p>primer mes de implementación.</p> <p>Al menos el 80% de los docentes de segundo ciclo participa en los cabildos durante el primer mes de implementación.</p> <p>El 80% de los docentes recibe en formato digital el documento tipo del modelo de acompañamiento a adoptar por la escuela al finalizar</p>	<p>reuniones de socialización.</p> <p>Documento con modelo de acompañamiento sistematizado.</p>		
--------------------------------------	---	--	---	--	--

	<p>ventajas y desventajas de cada uno para el contexto escolar. Luego el director y el equipo técnico sistematiza un modelo de acompañamiento recogiendo las visiones docentes sobre la literatura y la factibilidad de aplicación, el modelo cuenta con al menos una etapa de visitas y una de retroalimentación.</p>	<p>el primer mes de implementación.</p>			
	<p>2.- Encontrando estrategias para un modelo de desarrollo de profesores:</p> <p>En sesiones participativas los directivos del establecimiento realizarán investigaciones bibliográficas discutidas, recabando información en torno a calidad educativa, calidad de una clase, objetivos de la educación, y sistema nacional. La atención individualizada de los docentes, el estímulo intelectual, y la demostración de clase son los ejes del desarrollo profesional. Se discute,</p>	<p>Al menos el 80% de directivos participa de sesiones para recabar información durante el segundo mes de ejecución.</p> <p>Sistematización de un documento</p>	<p>Documento con información bibliográfica.</p> <p>Registros de asistencia</p> <p>Documento plan individual de acompañamiento</p>	<p>Director</p> <p>Equipo de UTP</p>	<p>4 semanas</p>

	<p>acuerda y sistematiza en un documento, un modelo de plan individual centrado en el desarrollo de habilidades pedagógicas a través de la reflexión individual, en grupos focalizados, y visitas al aula de modelamiento didáctico que permitan a los profesores reflexionar sobre sus necesidades de desarrollo profesional.</p>	<p>con información bibliográfica durante la primera semana de ejecución de la acción.</p> <p>Sistematización de documento con modelo de plan individual de acompañamiento al finalizar el segundo mes de ejecución.</p>			
	<p>3.- Planificando estrategias para desarrollar profesores:</p> <p>El director calendariza sesiones reflexivas que permitan desarrollar individualmente a sus docentes a través</p>	<p>Se calendariza al menos el 70% de las sesiones reflexivas individuales</p>	<p>Documento calendarización de las sesiones reflexivas y de las visitas de</p>	<p>Director</p> <p>Equipo de UTP</p>	<p>4 semanas</p>

	<p>de estímulos intelectuales, gestiona sus tiempos y los de sus docentes para la ejecución de por lo menos tres prácticas; La realización de preguntas que propicien cambio de prácticas, el análisis de los supuestos que los docentes manejan sobre el aprendizaje de sus estudiantes, y la realización de conversaciones sobre la base de recursos de información literarios con sus docentes.</p> <p>Redacciones de planes de apoyo individualizado para aquellos docentes con resultados poco favorables en la etapa de visita pedagógica del modelo de acompañamiento adoptado por la comunidad. El plan detectará las necesidades particulares de cada</p>	<p>durante la primera semana de ejecución de la acción.</p> <p>Sistematización de los planes de apoyo individualizado validado por los participantes durante el tercer mes de implementación.</p>	<p>modelamiento didáctico.</p> <p>Documento plan de apoyo individualizado</p>		
--	--	---	---	--	--

	docente en su praxis y estimará soluciones en tiempos determinados.				
2.- Relaciones interpersonales positivas y de confianza desarrolladas mediante los procesos de retroalimentación de clases.	<p>4.- La actitud positiva parte por casa:</p> <p>El equipo de liderazgo realiza sesiones de trabajo previas donde discuten y acuerdan las visiones e inspiraciones que el plan de desarrollo profesional docente tendrá, fijando un enfoque abierto a la crítica de cualquier tipo, el manejo pragmático de situaciones conflictivas, y la apertura a la emocionalidad de todos los participantes en el proceso.</p> <p>Los directivos y docentes participan en sesiones dialogantes sobre expectativas en cuanto a efectividad, a relaciones interpersonales basadas, y temores iniciales previos al proceso de implementación.</p>	<p>Calendarización del 70% de visitas de modelo didáctico durante la primera semana de ejecución de la acción.</p> <p>Al menos el 80% de docentes del equipo de liderazgo participa de las sesiones de toma de acuerdos durante la</p>	Registro de asistencia a sesión.	<p>Director</p> <p>Equipo de UTP</p> <p>Coordinadores de las variadas áreas</p>	2 semanas

	<p>El equipo de liderazgo calendariza su participación en las distintas etapas del modelo de acompañamiento al aula que los docentes hayan definido. Otorgando tiempos equánimes a cada docente, y centrando esfuerzos en las necesidades que puedan surgir.</p> <p>En las sesiones de retroalimentación de las prácticas didácticas del acompañamiento los líderes estarán prestos a escuchar la opinión de los docentes, recogiendo sus visiones, manejando situaciones de conflictos con resiliencia y pragmatismo, abiertos a recibir la emocionalidad positiva o negativa de sus profesores. Definiendo posturas y demostrando puntos de</p>	<p>segunda semana de ejecución del plan.</p> <p>Al menos el 80% de docentes y equipo de liderazgo participa de las sesiones dialogantes durante la segunda semana de ejecución de la acción.</p>			
--	---	--	--	--	--

	discordia en la práctica de la clase modelo.				
3.- Modelo de desarrollo profesional docente ejecutado y analizado.	<p>5.- El estímulo intelectual como pivote de la reflexión pedagógica:</p> <p>Los líderes educativos realizan una primera tanda de visitas al aula que permitirá focalizar esfuerzos, luego participan en la etapa de retroalimentación individual del acompañamiento pedagógico, realizando preguntas de tipo socráticas que provoquen reflexión en sus colegas y por lo tanto cambios en las prácticas para redirigirlas en dirección de maximizar aprendizajes. Luego, en sesiones grupales y a través de grupos de foco, los docentes examinan sus supuestos sobre el concepto de calidad en una clase, la calidad de su propio</p>	<p>El líder educativo define al menos tres estrategias de estímulo intelectual para ser trabajadas con sus docentes durante la primera semana de ejecución de la acción.</p> <p>Al menos el 80% de los docentes con resultados seleccionados participan en</p>	<p>Calendario de sesiones reflexivas conjuntas y privadas.</p> <p>Registro de asistencia a sesiones individuales, conjuntas y con el equipo de líderes del establecimiento.</p>	<p>Director</p> <p>Equipo de UTP</p>	<p>2 meses</p>

	trabajo, cuestionan mutuamente la efectividad de su docencia, y las deficiencias del sistema educativo nacional. El equipo de liderazgo del establecimiento guía las sesiones para dirigir las hacia conclusiones que contribuyan a la mejora continua a través del cuestionamiento permanente.	sesiones individuales y conjuntas de retroalimentación reflexiva durante los dos meses de ejecución del plan.			
	6.- Planes de apoyo individual para el desarrollo de habilidades pedagógicas a través del modelamiento de clase: Calendarización de visitas de “modelo didáctico” hacia los docentes a los que se les haya realizado acotaciones didácticas en las instancias de trabajo reflexivo por parte del equipo de liderazgo educativo. Acompañamiento focalizado a los docentes de segundo ciclo con resultados que resulten poco efectivos	Al menos el 80% de los docentes con resultados poco efectivos en la etapa de observación al aula reciben planes de apoyo individual durante los 6 meses de	Documento plan de apoyo individualizado . Registro de asistencia a sesiones individuales previas y posteriores al	Equipo de gestión del establecimiento Equipo de UTP	6 meses

	<p>para el aprendizaje en la etapa de visitas al aula a través de “planes de acompañamiento individual”, los cuales contemplan; Documento plan individual de acompañamiento; Sesiones individuales de análisis de prácticas; y sugerencias didácticas por parte del líder que participa en las instancias de retroalimentación del acompañamiento pedagógico demostradas en el aula a través de visitas de modelamiento didáctico. De esta manera el planteamiento y/o correcciones didácticas que sean realizadas por líderes hacia los docentes observados en una visita anterior, deberán ser modeladas en el aula por parte de quienes realizan recomendaciones didácticas. Posterior a la instancia de modelamiento didáctico en las salas de</p>	<p>ejecución de la acción.</p> <p>Al 80% de los docentes con resultados poco efectivos en la etapa de observación al aula participa en sesiones individuales previas y posteriores a las visitas de modelamiento didáctico durante los 6 meses de implementación de la acción.</p>	<p>modelamiento didáctico.</p> <p>Registro de visitas de modelamiento didáctico.</p> <p>Registro de seguimiento al acompañamiento y cumplimiento de metas de aprendizaje pedagógico.</p>		
--	--	--	--	--	--

	<p>clases, el docente observado y su observador analizan las prácticas expuestas en el aula por el líder educativo, valorando su éxito o fracaso en el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Los líderes dan seguimiento al cumplimiento de los planes docentes en sus diferentes etapas, a través del establecimiento de metas a corto plazo en sesiones en donde los docentes den cuenta de sus avances.</p>				
	<p>7.- Mejoremos el proceso: Cabildos docentes con el objetivo de analizar la efectividad del plan de desarrollo profesional a través del análisis de los distintos ámbitos, presentación de los resultados en datos, comparando la ejecución con los acuerdos tomados, evaluación a través de encuestas cortas</p>	<p>Al menos 90% de los docentes del segundo ciclo participa del proceso de análisis durante el último mes de ejecución.</p>	<p>Registro de participación de cabildos.</p> <p>Documento con respuestas de los grupos de foco.</p>	<p>Equipo de gestión.</p> <p>Coordinadores académicos.</p>	<p>4 semanas</p>

	<p>de Google y uso de plataforma Menti sobre el impacto de los tres ejes del plan de desarrollo profesional docente en las prácticas de los profesores de segundo ciclo, los profesores plantean mejoras para un nuevo ciclo de desarrollo profesional docente a través del acompañamiento pedagógico al aula.</p>				
--	--	--	--	--	--

Fundamentación teórica

Liderazgo centrado en los aprendizajes

Es innegable que las actividades involucradas en el liderazgo educativo son influyentes en la eficiencia y efectividad de todos los procesos que ocurren dentro de una entidad educativa, pero al toparse con la realidad escolar general de nuestro país, las prácticas institucionales de los líderes escolares parecen estar en un plano diferente al del aprendizaje de los estudiantes. Por temas contextuales vinculados con las políticas educativas del país y más particularmente de cada sostenedor, los líderes escolares ven invertido gran parte de su tiempo en la solución de problemas imponderables y gestión de recursos de todo tipo para el correcto funcionamiento de los centros educativos, dejando muchas veces en abandono la gestión de la instrucción dentro de sus aulas. En este contexto donde lo exigido, lo inmediato se impone sobre lo necesario, nace la necesidad de transformación para la mejora educativa, con liderazgos que sintonicen las urgencias de las comunidades con la máxima educativa que es el aprendizaje de todos los estudiantes.

Resulta necesario revisar el rol que cumple el liderazgo educativo, hasta ahora centrado en gestionar recursos e imponderables, en la cantidad y calidad de los aprendizajes que nuestros estudiantes construyen en las aulas. En este sentido, la gestión de los aprendizajes por parte de los directivos tiene un impacto que caería en un lugar secundario al del docente quien es el encargado directo de los aprendizajes de niños y niñas en las aulas, lo cual le otorgaría cierto sentido a la práctica de gestionar y liderar todas las acciones que no involucren el proceso de Enseñanza- Aprendizaje que sucede en las salas de clases, es aquí donde la transformación se hace necesaria, puesto que al observar la situación educativa con perspectiva de cambio, el líder podrá hallar la relevancia de sus acciones sobre la calidad de lo que se aprende en la institución. Todas las labores del liderazgo educativo tendrán consecuencias en las rutinas, didáctica, coherencia curricular, y por lo tanto en la praxis que los profesores día a día llevarán a cabo en las aulas, es innegable entonces que dicha praxis docente tendrá efectos directos e inmediatos en la calidad y cantidad de los saberes de niños y niñas, el liderazgo encuentra así una ruta al corazón de los aprendizajes,

cuando el líder es capaz de gestionar buenas prácticas en sus profesores, será capaz de gestionar e impactar en la calidad de aprendizajes para los estudiantes (Gajardo y Ulloa, 2016).

Encontramos entonces, un modelo de liderazgo dirigido hacia la gestión de la instrucción en las aulas. Ese liderazgo instruccional que en las últimas décadas ha derivado en el modelo del liderazgo centrado en el aprendizaje, el cual amplía las acciones de los líderes de una comunidad educativa en la orientación e institucionalización de buenas prácticas docentes, impactando sobre los aprendizajes de los estudiantes (Weinstein, 2017). Los líderes deben sistematizar e institucionalizar visiones de aprendizaje, que permitan promover los mismos de manera coherente con el contexto de los estudiantes y lo que le solicita el currículum nacional, de esta manera dotar de la tan añorada calidad a la educación que proveerá su institución. Martínez, et al. (2016) se refieren a ese tipo de aprendizaje en el que confluyen características constructivas, contextuales y significativas como “Aprendizaje profundo” (p.3) el cual permitirá a profesores y directivos promover habilidades y conocimientos que resulten reales y útiles para las vidas inmediatas de los estudiantes, mientras se promueve el amor por el saber en niños y jóvenes. Dicho aprendizaje profundo deberá ser promovido mediante el acuerdo y convencimiento a toda la comunidad escolar mediante la construcción de una visión compartida que logre movilizar los aprendizajes y prácticas (Bush, 2016).

La ventaja del líder promotor de aprendizajes, con su efecto causal sobre la praxis docente es que se torna capaz de detectar y resolver problemas del proceso de Enseñanza, por lo que este modelo de liderazgo tendrá efectos más amplios que otros modelos de liderazgo educativo (Bush, 2016). También es preciso señalar que será necesario equilibrar el exceso de foco que tiene sobre el proceso de enseñanza, en desmedro del de aprendizaje y subsanar además la visión jerárquica donde el director es quien maneja la información, y tiene experticia exclusiva en desmedro de los demás participantes de la comunidad educativa (Bush, 2013; Hallinger, 2003).

Desarrollo de liderazgo para promover aprendizajes

El desarrollo del liderazgo en el contexto de la educación municipal presenta muchas características de una carrera funcionaria, guardando las proporciones y en el sentido de que son los docentes quienes a través del cumplimiento de metas profesionales y a veces de preparación académica, ocupan los cargos de liderazgo intermedios y superiores, evidenciando cierta concepción de que liderar una comunidad escolar es una generalización de la función de liderar un grupo de estudiantes (Bush, 2018). En esa transición del trabajo de aula hacia la administración y gestión de una institución es que en ocasiones los líderes pueden encontrarse con dificultades desconocidas para su función previa como docentes de aula, por lo que resulta necesaria la definición de conocimientos, habilidades y manejo de situaciones para las cuales un líder necesita estar preparado, enfatizando que el liderazgo que se persigue es el de gestión de los aprendizajes.

El desarrollo progresivo del líder se desplegará orbitando a cuatro categorías básicas; El conocimiento para la comprensión, donde el líder deberá construir los saberes suficiente para desempeñar su función; El conocimiento para la acción, conjunto de aprendizajes que permitirán al líder educativo anticiparse a lo que serán nuevas prácticas de mejora educativa; La mejora de la práctica, categoría de conocimiento que fortalecerá las prácticas de los líderes desde los contextos que los acogen; Y el Desarrollo de un modo reflexivo, cerrando un ciclo para reabrir otro de mejora en las prácticas y el aprendizaje progresivo del líder (Bolam, 1999). Sin embargo, todo este proceso será en realidad significativo solamente cuando los líderes detecten la sensibilidad de sus acciones hacia las condiciones contextuales y realicen las adaptaciones necesarias para desarrollarse en sus contextos sociales, político-educativos, y culturales de la comunidad para la que se trabaje (Leithwood, et al., 1999).

Bush (2018) presenta un modelo de desarrollo en el que confluyen las categorías de conocimiento para la acción y mejora de la práctica de Bolam (1999), en el cual los líderes aprenden en la práctica, el líder escolar en formación recibe; Mentoreo de un líder par más experimentado, cumpliendo con “desafíos individuales”, y tareas de creciente dificultad; *Coaching* donde resuelve tareas que le permitirán desarrollar habilidades y conocimientos muy puntuales y a corto plazo; Y trabajo en redes de aprendizaje donde los líderes involucran su profesionalismo y conocimientos en el cumplimiento de objetivos colectivos, asumiendo

parcialmente tareas de liderazgo para luego independizarse. En este último punto es posible afirmar que extender la práctica de perfeccionarse y aprender hacia la comunidad docente podría ser efectiva por dotar al aprendizaje del líder del contexto y necesidades reales que presentan las comunidades educativas.

En ausencia de una contextualización adaptativa, el líder verá mermada su capacidad de gestionar, por ello se hace necesario mencionar las perspectivas en torno a las capacidades que los líderes deberían tener para alcanzar un desempeño que le permita el cumplimiento de objetivos en el desarrollo de sus tareas, en este sentido el Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar (Mineduc, 2015) hace mención a los saberes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que tiene el desarrollo de cualquier tipo de aprendizaje y que podría dotar de las capacidades necesarias a los líderes para dirigir, sin embargo la gran debilidad del concepto de habilidades es que al especificar en cuáles serían las necesarias para dirigir una institución educativa, el contexto de cada escuela provoca una variabilidad en las necesidades de lo que un líder debe manejar, por lo que las capacidades serán las que sean necesarias en ese lugar y momento histórico. Además de esto, el concepto presenta problemas en cuanto a que restringe el rol a una perspectiva individual, que incluso carece de los componentes éticos, valóricos, emocionales y morales que empapan y motivan el accionar de los seres humanos (Chia y Holt, 2006; Cuellar y Giles, 2012).

El concepto de capacidades, habilidades y saberes evoluciona hacia un enfoque práctico, que permita esa adaptabilidad tan necesaria en el sistema educativo dado que no se pueden definir competencias únicas, puesto que estas deben ser adaptables al contexto e irse modificando según la necesidad. Sin embargo, si es posible definir prácticas de liderazgo, como lo son el establecimiento de una dirección, desarrollar al personal, rediseñar la institución y gestionar la enseñanza (Leithwood, et al., 2006), dado la libertad de acción que permite la definición de las prácticas adaptadas a cualquier situación y etapa de desarrollo en el que se encuentre una escuela (MINEDUC, 2015).

Desarrollo profesional docente

El liderazgo con su influencia indirecta sobre el aprendizaje adquiere una relevancia significativa al observar que son las prácticas docentes las que poseen el impacto directo sobre los saberes construidos en la escuela, debido a ello es que es posible señalar que el liderazgo, cuando es para promover el aprendizaje, tiene la necesidad de gestionar las prácticas de profesores y profesoras. Sin un liderazgo gestionando prácticas y didácticas lo que se obtiene en las distintas comunidades son buenas prácticas anecdóticas, que la comunidad estudiantil suele recordar con mucho afecto por la significancia y la profundidad de los aprendizajes logrados gracias a aquellos docentes, pero con ello no se promueve mejora educativa para la comunidad en general. Por lo anterior, es que el liderazgo para el aprendizaje gestionará incansablemente que sus docentes desarrollen y utilicen las metodologías didácticas que puedan proveer profundidad en el aprendizaje a la universalidad de estudiantes que el líder tiene bajo su gestión.

Montecinos (2003,) nos presenta al desarrollo profesional como “una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña” (p.108). Será entonces, labor del líder pedagógico la promoción de esos aprendizajes prácticos en sus profesores, a través de la revisión constante de; Los patrones y reglas existentes respecto a “qué”, “para qué” y “cómo” se realiza el trabajo dentro y fuera de las aulas; Los conocimientos y habilidades que permiten abordar problemas y decisiones; Y las identidades profesionales que permitirán el desarrollo holístico de los y las profesionales (Montecinos y Cortez 2015). Es necesario también, que los líderes promuevan en sus docentes un tipo de desarrollo profesional; Que persiga el objetivo de mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes, ofreciendo soluciones a las variadas y variables urgencias de aprendizaje que surjan; Cuyos contenidos nazcan desde las necesidades que los docentes presenten desde sus prácticas, pero también desde la investigación actualizada; Con conciencia de que el principio de aprendizaje profundo que se persigue para los estudiantes, también debe ser regidor del aprendizaje de profesores y profesoras; Focalizado en el qué y el cómo enseñar; Que ofrezca un acompañamiento sostenido en el tiempo; Que contemple evaluaciones regulares; Y

finalmente, que fomente la constante colaboración, provocando que los profesionales compartan sus saberes y construyan aprendizajes nuevos de manera conjunta (Montecinos, 2003).

Si se necesita desarrollar profesionalmente a docentes será trascendental entender el modo en que logran aprender los mismos, desde la mirada del aprendizaje, la etapa del desarrollo de estos aprendices es la adultez, y como adultos que aprenden, es importante entender que el proceso para ellos y ellas es autoreferencial, que se fortalece en tanto pueda alimentarse de la experimentación constante y la sucesión de errores los cuales le permitirán probar variadas técnicas y desarrollar lo que Hammerness et al. (2005) llaman “pensar como maestro”(p.2), para esto es que el proceso de aprendizaje en tanto construcción de aprendizajes profesionales debe considerar también factores que influirán en la cotidianeidad, la aplicabilidad de las prácticas y los ritmos de aprendizaje que estos adultos tengan (Huber et al., 2018). Se torna esencial entender que el proceso deberá ser colaborativo y con ribetes de constructivismo social, muy cercano al concepto de Aprendizaje profundo (Martínez et al., 2016), dado que lo que tradicionalmente se entendía como desarrollo profesional docente, el asistir o profesionalizarse a través de cursos y perfeccionamientos tiene muy bajo impacto sobre las prácticas de aula, por su carácter de individual y de comunicar información con bajo despliegue práctico (Newman, King y Young, 2000). Se verá un impacto en el aula, sobre la praxis docente, cuando los profesores sean capaces de establecer redes de apoyo entre ellos y estén abiertos a aprender de sus pares. Apoya esta necesidad en la formación de profesores Hammerness et al. (2005) cuando expone los tres principios sobre el aprendizaje de los profesores; Los docentes aprenden a través de preconceptos desarrollados en el aprendizaje por observación, lo que implica que si no se encuentran comprometidos e inmersos en el proceso, difícilmente podrán aprender y mejorar sus prácticas; El conocimiento teórico profundo es necesario para lograr reflexionar sobre la práctica docente; Y La habilidad de la metacognición debe ser promovida en los profesores, de esta manera tendrán en control su propio aprendizaje y serán capaces de sacar un mayor provecho práctico de él.

En cuanto al cómo lograr la efectividad de los procesos será entonces esencial el apoyo de la institución educativa hacia la formación de sus educadores, los líderes centrados en los aprendizajes promoverán el desarrollo de sus profesionales a través: Del desarrollo por parte de todas las autoridades educativas (Ministerios, sostenedores y empleadores), de un sistema coherente e integrado para el desarrollo profesional a través de planes institucionales, comunales, regionales o nacionales de mejoramiento educativo; De la gestión de tiempos y recursos que permitan a los docentes participar de las variadas actividades que propician su desarrollo profesional, y que además se transforman en el mejoramiento educativo que busca el líder para su institución; Y de la priorización del aprendizaje sobre cualquier otro factor que influya en el contexto educativo, lo que es llamado un liderazgo para el aprendizaje (Montecinos, 2003).

La promoción y desarrollo de aprendizajes profesionales docentes a través de planes institucionales definidos por autoridades educativas nos conduce hacia la necesidad de construcción de dichos planes, las comunidades participan en la construcción de un modelo institucionalizado de desarrollo profesional docente en constante mejora, teniendo en cuenta como ya hemos señalado, el tipo de aprendizaje que experimentan los adultos y conduciendo los procesos hacia el fin de que los docentes desarrollen su pensamiento de maestros (Hammerness et al., 2005), en este proceso de construcción o adaptación de un modelo será esencial que la formación docente y los fines institucionales sean considerados, apoyando el uso de habilidades preexistentes en otros profesores y de las habilidades que se vayan construyendo, es entonces imposible pensar en este proceso fuera de una lógica colaborativa donde se compartan ideas y prácticas.

Modelo de acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico reúne algunas características que lo vinculan al desarrollo profesional docente, es necesario especificar un modelo de acompañamiento que permita a educadores y guías aprender del proceso en concordancia con los factores contextuales de las comunidades, así es que Cardemil (2010) expone un modelo de acompañamiento del cual se pueden extraer; Una primera fase previa que incluye un taller de conocimientos y estrategias didácticas para la enseñanza, en el cual los docentes

participantes se apropian e intercambian estrategias propicias a implementar, la de preparación de la planificación, donde existe un trabajo conjunto de manejo curricular contextualizado y desarrollado a través de las estrategias acordadas previamente, y la preparación de la clase en la cual se confecciona el material y se prevén las posibles necesidades que surgirán; Una segunda fase de implementación donde se realiza el acompañamiento en el lugar físico del aula, este puede adquirir ribetes de observación participante o no participante dependiendo de los acuerdos previos que tomen los docentes colaboradores; Y una etapa posterior de modelamiento de clases, que surge del diálogo pedagógico y las sugerencias didáctico-metodológicas que se den entre los docentes posterior al acompañamiento en el aula.

Por otro lado Careaga, Fonseca, Jara y Sanhueza (2017) plantean un modelo de acompañamiento en cuatro estadios que reúnen algunas similitudes con el modelo anterior, aunque se hace evidente la profunda diferencia en tanto este modelo, se manifiesta en forma de ciclo, aunque comparten plenamente la inspiración colaborativa del proceso; Una primera fase de reunión de pre-acompañamiento, la cual guarda relación con el modelo anterior en tanto pretende que en esta fase se realice el proceso de acuerdo en torno a la planificación, estrategias, metodologías a implementar y criterios que se observarán en la clase; Una segunda fase del ciclo es el acompañamiento, donde se visita el aula en razón de los criterios previamente definidos; La tercera fase de análisis que implica la reflexión guiada por el acompañante respecto a los puntos de observación previamente acordados; Y una última fase de post-acompañamiento, etapa esencial del proceso puesto que es donde se realiza una discusión general del proceso de acompañamiento, y es donde el docente toma conciencia en torno a su praxis y a su propia experiencia.

Acompañamiento como motor del desarrollo profesional docente.

La lógica colaborativa que empapa cualquier plan de desarrollo profesional con bases fuertes en la investigación y que propende un real cambio y mejoramiento de prácticas en los profesores conduce casi sin esfuerzo hacia los modelos de acompañamiento pedagógico, los cuales, compartiendo la inspiración colaborativa, tienen la potencialidad además de promover el cambio que sugiere mejoramiento educativo dentro de las aulas. Este modelo

de desarrollo profesional que se alimenta del acompañamiento pedagógico logra; transformar el conocimiento individual que tengan los participantes del proceso en un recurso valioso y compartido por toda la comunidad escolar; que los docentes se motiven, pero no por factores como el aumento de remuneraciones o de otras condiciones laborales, sino que intrínsecamente por desarrollar su trabajo de una manera que no solo beneficia a los estudiantes, sino que logra una motivación intrínseca al desarrollo de la praxis; Que permite a los líderes instaurar la reflexión docente como una práctica institucionalizada y necesaria para el desarrollo de la docencia; Y finalmente que reconozca y maneje las posibles consecuencias emocionales que tiene la modificación de una práctica para los y las profesoras.

Para otorgarle validez y significancia al plan de desarrollo profesional a través de la práctica del acompañamiento, será necesaria la construcción de una visión compartida sobre sus finalidades y sus inspiraciones contextuales, de esta manera al acordar y aplicar el modelo de acompañamiento el líder será capaz de mejorar las prácticas, pues como señala Young (2018) “Para comprender y apreciar un sistema educativo en su real dimensión, es fundamental saber algo acerca de su historia y tradiciones”(p.36). La peligrosidad que tiene la aplicación de un modelo que no es construido con la comunidad docente, e incluso la comunidad educativa en general, es que el modelo de acompañamiento pierda el foco de su objetivo último, en las inspiraciones que lo guían, y se transforme en una experiencia anecdótica, un control, un chequeo de acciones y prácticas presentes en el aula, sin institucionalización ni análisis posterior, lo que provocará que la práctica se transforme en una evaluación de desempeño que no contribuirá al mejoramiento educativo (Cardemil et al., 2010).

Figura 3. Modelo de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente.



Elaboración propia a partir de los modelos de acompañamiento de Cardemil et al. (2010) ;y Careaga et al. (2017).

proponer un programa de acompañamiento continuo y que posibilite a sus participantes un desarrollo profesional docente constante, este programa debe por lo menos considerar tres fases; Una primera fase de acuerdos, donde los participantes acuerden todos los factores que influyen en este proceso de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional, se planifiquen, creen estrategias conjuntas de ejecución de clases, preparen todo el material necesario para la ejecución de la etapa posterior; Una etapa de acompañamiento en el aula con características de co-docencia, donde ambos profesores participen de la enseñanza y se puedan realizar pequeños modelamientos in situ sobre estrategias que el docente acompañado aún no maneje; y finalmente una fase de reflexión conjunta, mediante discusión y crítica constante, fase que le permitirá al docente acompañado mejorar su práctica. Este proceso no debe finalizar en un solo ciclo de implementación, puesto que, el

acompañamiento se extenderá dependiendo de la realidad y de la cantidad de debilidades que se presenten en el aula, lo que además permitirá ir enriqueciendo el proceso en cada ciclo de implementación variando en la calidad y profundidad que adquiera cada una de sus fases antes descritas.

Montecinos (2003) enriquece la concepción de un programa de acompañamiento hacia los docentes, ya sea entre pares, con un par guía o desde el liderazgo hacia los y las profesoras tendrá características que le permitirán amplificar su efectividad; Será un programa de varias fases, los profesores guías participantes del proceso tendrán la oportunidad de sistematizar sus buenas prácticas, o de aprender nuevas a través de talleres aplicables en sus propias aulas, modelarán a otros profesores; Ofrecerá a los docentes guía las oportunidades de toma de decisiones colegiadas, para el apoyo en la toma de decisiones a sus pares acompañados, el programa deberá considerar la planificación conjunta y discutida de acciones dentro del aula; Creará condiciones de apoyo a los docentes guía, donde los líderes gestionarán tiempos y apoyos a quienes estén participando de estos procesos, liberando incluso ciertas cargas de trabajo administrativo para que los profesores perciban esta modalidad de aprendizaje como un aporte a sus labores, que a futuro alivianará las cargas laborales por su sistematicidad, y no que ahogará al docente con una carga desmesurada de trabajo, imposible de cumplir en el horario laboral; Y finalmente que incorporará la evaluación sistemática de las necesidades y éxitos que tenga el proceso, puesto que es dinámico y la evaluación constante permitirá la adaptación a las necesidades emergentes de aprendizaje que existan para docentes.

Figura 4. Características del ciclo de desarrollo profesional docente a través del acompañamiento pedagógico.

Programa de varias fases	Toma de decisiones colegiadas	Apoyo institucional a los docentes guía	Evaluación sistemática.
<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de buenas prácticas. • Aprendizaje de prácticas nuevas. • Modelamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones discutidas y acordadas. • Planificación conjunta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de tiempos y apoyos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Detección de fracasos, éxitos y necesidades del proceso. • Adaptación constante.

Elaboración propia en base a lo expuesto en Montecinos (2003).

La implementación de un modelo que reúna las particularidades antes descritas, y que además se desarrolle cíclicamente permitirá el desarrollo continuo de las habilidades profesionales, en esa trayectoria es posible señalar que un plan con estas características podrá impactar la praxis docente y ésta a su vez tendrá efectos sobre los aprendizajes de los estudiantes, marcando así la ruta desde el liderazgo educativo, hasta llegar a los procesos de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes.

Conclusiones

Mediante la etapa diagnóstica fue posible identificar que el problema central de la práctica de acompañamiento al aula en la escuela de Curanilahue radicaba en la **Ausencia de visión compartida del acompañamiento al aula**, y que dicha propuesta presentaba 4 causas principales de las cuales se seleccionaron un **Nivel inadecuado de competencias pedagógicas** y el **Bajo dominio conceptual sobre el acompañamiento al aula** presentadas ambas por líderes y docentes participantes en la práctica del acompañamiento en la escuela.

El plan de mejora planteado, respondiendo a esas causas seleccionadas, se enfoca en desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes de liderazgo y pedagógicas mediante un plan de desarrollo profesional que utilice el acompañamiento como eje principal del aprendizaje de los participantes, y para ello se plantearon los resultados esperados de un **Modelo de desarrollo profesional docente a través del acompañamiento pedagógico construido**, las **Relaciones interpersonales positivas y de confianza desarrolladas** mediante los procesos de retroalimentación de clases, un **Modelo de desarrollo profesional docente ejecutado y analizado**.

A través de estos resultados esperados y sus acciones será posible cumplir el objetivo de mejora dado que se focalizan los esfuerzos de la propuesta en que los procesos de acompañamiento al aula encuentren su centro en la promoción de aprendizajes profundos en los estudiantes, además se utilizará la potencialidad de la práctica de acompañamiento para la construcción de comunidades de aprendizaje docente, desarrollando en consecuencia, las habilidades y conocimientos de profesores, profesoras y líderes.

Con una base sólida en la inspiración de un liderazgo centrado en el aprendizaje, se responde de esta manera a las causas seleccionadas, puesto que para el logro del desarrollo de planes de acompañamiento consensuados con la comunidad, los directivos deberán profundizar en la literatura del tema a través de la actividad **La necesidad de saber**, viéndose en la obligación de, primero investigar sobre el tema, y segundo democratizar la construcción de la práctica del acompañamiento, sistematizando de esta manera un plan de desarrollo

profesional para suplir la causa del bajo dominio conceptual de los profesionales de la educación del establecimiento.

Es relevante señalar que se ha logrado visualizar una clara relación teórica entre las prácticas de acompañamiento al aula y el desarrollo de los y las profesionales de la educación, relación que en las escuelas parece invisibilizarse por diversos motivos contextuales, y que terminan con planes de desarrollo profesional docente centrados en cursos y perfeccionamientos con muy poco despliegue práctico, en consecuencia, con bajo impacto sobre la praxis, y por lo tanto sobre los aprendizajes. Además de ello resultó revelador lograr establecer un camino mediante el cual el liderazgo pedagógico alcance el objetivo de impactar la calidad y cantidad de los aprendizajes, construyéndose así en verdadero liderazgo centrado en los aprendizajes mediante la gestión de buenas prácticas pedagógicas, gestión que solamente estará completa si se sustenta en el desarrollo constante de habilidades pedagógicas, en este caso mediante la construcción y puesta en marcha de un plan de desarrollo profesional docente a través de la práctica de acompañamiento.

Así es que, la propuesta cobra un sentido único, que proyecta no solamente responder a las causas que repercuten en el problema central detectado, sino que además posibilitarán a los líderes escolares; distribuir sus tareas, su liderazgo, en varios miembros del equipo docente del establecimiento, posibilitando el surgimiento de liderazgos que hasta el momento hubieren sido desapercibidos, lo anterior mediante la herramienta de los cabildos docentes; permitiendo además a la comunidad y gestores experimentar una democracia con carácter de gobernanza, lo cual permeará la práctica implementada de la validez necesaria para reducir cualquier resistencia al cambio, la que podría mermar las posibilidades de éxito de la práctica a implementar, maximizando así las posibilidades de éxito de esta o cualquier otra práctica.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). *Informe Resultados Educativos Docentes Educación Básica 2019*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://n9.cl/0bd9>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Informe Resultados Educativos Docentes Educación Básica 2018*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://n9.cl/esgsn>
- Aravena, F. (2017). *Monitoreando la retroalimentación que entrego a mis profesores* [Archivo PDF]. <https://n9.cl/nbbyp>
- Baeza, S. (2016). *Plan de mejora del sistema de acompañamiento docente al aula en un colegio particular subvencionado de la comuna de Temuco [Actividad Formativa Equivalente para optar al grado de Magíster en Gestión Escolar, Universidad Católica de Temuco]*. <https://n9.cl/8p5or>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Editorial Ariel, S. A.
- Bush, T. (2013), Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African Perspectives. *Education as Change*, 17 (S1): 5-20.
- Bush, T. Bell, L. Bolam, R. Glatler, R. y Ribbins. P. (1999). *Educational Management: Refining theory, Policy and Practice*. Paul Chapman publishing Ltd.
- Bush, T. Cheung, R. Dempster, N. Flückiger, B. Flessa, J. García, J. Huber, S. Ben Jaafar, S. Johnson, G. Lovett, S. Madero, C. Mintrop, R. Mentz, K. Órdenes, M. Terry Orr, M. Poggi, M. Pollock, K. Rincón Gallardo, S. Schwander, M... Skedsmo, G. (2018), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Universidad Diego Portales.
- Cardemil, C., Maureira, F. y Zuleta, J. (2010). *Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula*. CIDE-Universidad Alberto Hurtado. <https://n9.cl/vphb2>
- Careaga, M., Fonseca, G., Jara, P. y Sanhueza, K. (2017). *Acompañamiento al aula: un catalizador de la reflexión pedagógica* [Archivo PDF]. <https://shortest.link/2h8e>

- Centro de Estudios Mineduc. (2018). *Estadísticas de la educación 2018*. Centro de Estudios Mineduc. <https://n9.cl/es/s/jzp8g>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2008). *Marco para la Buena Enseñanza (MBE)*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/o25wb>
- Chia, R. y Holt, R. (2006). Strategy as Practical Coping: A Heideggerian Perspective, *Organization Studies*, 27(5): 635–55.
- Cohen, N. y Rojas, G. G. (2019). *Metodología de la investigación ¿Para qué?*. Editorial Teseo.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Cuellar, C. y Giles, D. (2012). Ethical practice: a study of Chilean school leader, *Journal of Educational Administration*, 50 (4): 420-436.
- Escuela Municipal de Curanilahue (2018). *Proyecto Educativo Institucional 2018-2021*. Escuela Municipal de Curanilahue. <https://n9.cl/q0uxo>
- Etcheverría, J. y Tejedor, J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Editorial La Muralla.
- Gajardo, J. y Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción. <https://shortest.link/2aEr>
- Hallinger, P. (2003), Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-350.
- Hammerness, K. Hammond, L. Bransford, L. Berliner, D. Cochran-Smith, M. McDonald y M. Zeichner, K. (2005). *How Teachers Learn and Develop* [Archivo PDF]. <https://shortest.link/2aFY>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education.
- Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*, Open University Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, Department for Education and Skills.
- Ley 20.845 (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Promulgada el 29 de mayo de 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Martínez, M. Mcgrath, D. y Foster, E. (2016). *How deeper learning can create a new vision for teaching*. the National Commission on Teaching and America's Future.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://n9.cl/n3ufw>
- Ministerio de Educación. (2021). *MIME MINEDUC. Ficha Establecimiento*. Más Información Mejor Educación. Recuperado el 9 de mayo de 2021. <https://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/ficha?rbd=5088>
- Ministerio de Educación. (2021). *Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). Recuperado el 9 de mayo de 2021. <https://n9.cl/skyk>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Montecinos, C. (2003). *Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo*. [Archivo PDF]. <https://shortest.link/2h7x>

- Montecinos, C. y Cortez, M. (2015). *Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente* [Archivo PDF]. <https://shortest.link/2h7>
- Newmann, F. M., King, M. B., y Youngs, P. (2000). Professional Development That Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259–299. <http://www.jstor.org/stable/1085442>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://n9.cl/gx4d>

Anexos

Consentimiento informado para docentes

Estimado docente:

Los estudiantes de magíster Maite Basauri Villagra, Rosa Camaño Romero y Daniel Monsálvez Villagrán de la Universidad de Concepción están realizando una investigación sobre el “Acompañamiento de Aula”. El objetivo de este estudio es describir los procesos de acompañamiento de aula que desarrolla el equipo directivo de una Escuela Municipal de la comuna de Curanilahue. La investigación es parte del proceso académico correspondiente al proyecto de tesis para obtener el grado de Magíster en Gestión y Liderazgo educativo.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder dos encuestas: una de 20 indicadores y otra de 12; donde cada una, respectivamente, tiene un tiempo de rendición estimado de 15 y 10 minutos. La participación en este estudio es voluntaria; la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas son de carácter anónimo, es decir, no se requieren datos relativos a nombres, apellidos, direcciones u otro dato que pudiera revelar su identidad. La aplicación de la encuesta estará a cargo de la estudiante investigadora Maite Basauri Villagra. Si alguna sección, indicador o afirmación del cuestionario le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

De aceptar le pedimos firmar este documento que detalla las condiciones de su participación.

Consentimiento informado para Directivos/as

Estimado/a:

Los estudiantes de magíster Maite Basauri Villagra, Rosa Camaño Romero y Daniel Monsálvez Villagrán de la Universidad de Concepción están realizando una investigación sobre el “Acompañamiento de Aula”. El objetivo de este estudio es describir los procesos de acompañamiento de aula que desarrolla el equipo directivo de la Escuela Municipal de la comuna de Curanilahue. La investigación es parte del proceso académico correspondiente al proyecto de tesis para obtener el grado de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista de 9 preguntas en un tiempo estimado de 40 minutos aproximadamente. La participación en este estudio es voluntaria; la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas son de carácter anónimo, es decir, no se requieren datos relativos a nombres, apellidos, direcciones u otro dato que pudiera revelar su identidad. La aplicación de la entrevista estará a cargo de los estudiantes investigadores Maite Basauri Villagra y Daniel Monsálvez Villagrán, previa coordinación de horario y plataforma a utilizar. Si alguna pregunta de la entrevista cuestionario le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al/la investigador/a o de no responderlas.

De aceptar le pedimos firmar este documento que detalla las condiciones de su participación.

Acta de consentimiento

Proyecto de tesis: "Acompañamiento de aula"

Mediante el presente documento manifiesto que:

- He sido informado(a) de que el objetivo de esta investigación es describir los procesos de acompañamiento de aula que desarrolla el equipo directivo de la Escuela Municipal de la comuna de Curanilahue; y que el estudio se enmarca en el proceso académico de proyecto de grado para optar al grado de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo.

- Me han indicado también que responderé una entrevista, lo cual tomará un tiempo aproximado de 40 minutos, previa coordinación del día, hora y plataforma virtual a utilizar.

- Estoy en conocimiento de que la información que yo brinde en esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

- He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y de que puedo no responder alguna pregunta incómoda, sin que esto genere perjuicio alguno para mi persona.

- Después de ser debidamente informado(a), deseo libremente participar de forma voluntaria y no remunerada, sin que exista un beneficio individual para mí, por lo que me comprometo a colaborar en todo lo anteriormente expuesto, pudiendo interrumpir mi colaboración en cualquier momento.

- Se me ha señalado que ante cualquier duda o consulta puedo contactar a los estudiantes investigadores responsables: Maite Basauri Villagra (mail: maitebasaurivillagra@gmail.com), Rosa Camaño Romero (mail: rcamano@udec.cl) y Daniel Monsálvez (mail: dmonsalvez@udec.cl).

Nombre del/la participante

Firma del/la participante

Curanilahue, 10 de agosto de 2021

Encuestas sobre Acompañamiento al aula

Los siguientes cuestionarios forman parte de un diagnóstico sobre Acompañamiento al aula. Es realizado por los docentes Maite Basauri Villagra, Rosa Camaño Romero y Daniel Monsálvez Villagrán, como parte de su trabajo final conducente al grado de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, el cual es otorgado por la Universidad de Concepción.

Sus respuestas solo tienen FINES CIENTÍFICOS por lo cual se asegura su TOTAL CONFIDENCIALIDAD.

Agradecemos su tiempo y colaboración



* Obligatorio

1. Indique su sexo *

Masculino

Femenino

2. Indique su edad *

Encuesta 1: Acompañamiento al aula

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

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. El acompañamiento en el aula ha significado hasta ahora una experiencia de crecimiento profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. El acompañamiento al aula promueve la mejora continua de mis prácticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. El acompañamiento en el aula se utiliza como mecanismo de supervisión de las clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. El acompañamiento al aula favorece la reflexión útil sobre las prácticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Tengo temor de las decisiones que se toman después de realizar acompañamiento al aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
6. El acompañamiento al aula es una estrategia que favorece el aprendizaje entre el profesorado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. El acompañamiento al aula se desarrolla en un ambiente de confianza entre sus actores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. El acompañamiento en el aula facilita realmente compartir estrategias o recursos de enseñanza para que otros profesores los incorporen a su práctica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. El acompañamiento al aula ha permitido a los directivos compartir estrategias de enseñanza aprendizaje con el profesorado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. El acompañamiento al aula realizado por mis pares, no ha aportado significativa a la mejora de mis competencias disciplinarias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Dimensión III Agentes de Acompañamiento: Esta dimensión se refiere a la valoración que usted atribuye a los actores educativos encargados de brindar acompañamiento y el rol que desarrollan durante el proceso. *

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
11. El acompañamiento al aula entre profesores es una práctica habitual en mi colegio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. El director me entrega una buena retroalimentación de mis prácticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. El actor idóneo para realizar acompañamiento al aula es el jefe técnico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. El director, generalmente no participa de los procesos de acompañamiento al aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Me siento competente para asesorar o apoyar la práctica pedagógica de mis colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
16. Los criterios descritos en el instrumento de acompañamiento al aula, fueron contruidos por los docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Los criterios del instrumento de acompañamiento al aula considera distintos niveles de desempeño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. El instrumento de acompañamiento al aula está contruido bajo criterios pedagógicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. El instrumento de acompañamiento al aula es impuesto por los directivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. El instrumento de acompañamiento es una herramienta que permite evaluar mis prácticas para la mejora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Encuesta 2: Retroalimentación de Acompañamiento al Aula que realiza el Director

7. Para contestar esta encuesta considere el último proceso de acompañamiento al aula recibido por parte del Director de la escuela. *

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Mi director/a me hizo sentir cómodo durante la sesión de retroalimentación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi director/a creó un clima de respeto y confianza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi director/a se interesó en comprender mi perspectiva respecto de las fortalezas y debilidades de la clase observada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi director/a me entregó información concreta respecto a algún aspecto de la clase que consideró mejor logrado durante el acompañamiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi director/a me hizo preguntas para analizar conjuntamente algún aspecto en que se observaron mayores dificultades durante el acompañamiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi director/a conversó conmigo acerca de las estrategias de enseñanza y aprendizaje usadas en la clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Mi director/a me incentivó a pensar en otras estrategias de enseñanza y aprendizaje a utilizar en mis clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi director/a me incentivó a trabajar con otros docentes como una estrategia para mejorar mis prácticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La conversación con mi director/a me motivó a mejorar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi director/a se interesó en comprender mis puntos de vista sobre la retroalimentación que me entregó.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi director/a me entregó orientaciones específicas y útiles para mejorar mi práctica pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con mi director/a generamos compromisos para implementar las sugerencias para mejorar mi práctica pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Agregue aquí sus comentarios y observaciones generales sobre el proceso de retroalimentación recibido: *

ENTREVISTA APLICADA A DIRECTIVOS Y DOCENTES

MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

Por: Rosa Camaño, Daniel Monsálvez, Maite Basauri

1. ¿Cómo se vinculan los docentes con los directivos en la escuela? ¿Qué opina al respecto?
2. En su opinión, ¿cuál es la finalidad del acompañamiento al aula en la escuela? Profundizar en la visión que existe dentro de la escuela.
3. Según usted, ¿quién (es) es (son) el (los) actor (es) idóneo (s) para realizar la observación de aula?, ¿por qué?
4. ¿De qué manera desarrolla la observación de aula en la escuela? (quién, cada cuanto tiempo, frecuencia, etc.). Pregunta de profundización por si no es mencionado por el entrevistado ¿El instrumento de observación es conocido previamente por usted?
5. ¿De qué manera los docentes participan en la construcción del instrumento de acompañamiento al aula? Si responde que no participan: ¿a qué atribuye esa no participación?
6. ¿Qué piensa usted sobre la participación de los docentes de la escuela en la construcción de instrumentos de acompañamiento al aula?
7. ¿Qué aspectos cree usted que son necesarios considerar en un acompañamiento al aula? ¿Por qué?
8. ¿De qué forma se realiza la retroalimentación del proceso de observación de aula en la escuela?
9. ¿Cómo se desarrolla el proceso reflexivo entre observador y observado posterior a esta instancia (retroalimentación)?

10. Considerando su experiencia, ¿de qué forma el equipo directivo comprende o se involucra con el punto de vista expresado por el docente en la instancia de retroalimentación?
11. En su experiencia, ¿es el mismo actor quien observa y quien retroalimenta? ¿Es importante que sea la misma persona?, ¿por qué?
12. ¿De qué forma se realizan los procesos de monitoreo y seguimiento relacionados con la observación de aula y la retroalimentación en la escuela? Indagar acerca de quiénes realizan estos procesos.
13. ¿Cómo evalúa usted las instancias de monitoreo y seguimiento que le proporciona el equipo directivo?
14. ¿Qué estrategias propondría usted para enriquecer y/o fortalecer la implementación del acompañamiento al aula en su escuela

