



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

Maite Basauri Villagra

Facultad de Educación, Universidad de Concepción

Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Profesor Guía Máximo Muñoz Reyes

Concepción, marzo de 2022

Índice de contenidos

Introducción.....	5
Resumen ejecutivo	7
Antecedentes de contexto	8
Aspectos Institucionales	8
Aspectos contextuales	9
<i>Dotación directiva y docente</i>	9
<i>Perfil docente</i>	10
<i>Indicadores de Evaluación docente</i>	11
<i>Indicadores de eficiencia Interna</i>	12
Aspectos académicos.....	12
<i>Resultados en evaluación SIMCE</i>	12
Diagnóstico y Línea Base	16
Preguntas de investigación	16
Objetivos de investigación	16
Diseño Metodológico.....	17
<i>Enfoque y propósito</i>	17
<i>Método</i>	17
<i>Dimensión Temporal, Muestra y Unidad de Análisis</i>	18
<i>Técnicas de recolección de la información</i>	19
<i>Validación de los instrumentos</i>	20
<i>Técnicas de análisis de resultados</i>	21
Resultados del Diagnóstico y Línea Base	22
<i>Resultados de la etapa cuantitativa de la investigación</i>	22

<i>Resultados de la etapa cualitativa de la investigación</i>	31
Conclusiones sobre el diagnóstico aplicado.....	49
Árbol de problemas	52
Propuesta de mejora	53
Fundamentación teórica	61
Liderazgo y visión compartida	61
<i>Liderazgo</i>	61
<i>Visión compartida</i>	63
Acompañamiento al aula	65
Conclusiones	69
Referencias	70
Anexos.....	75
Encuestas sobre Acompañamiento al aula	75
Entrevista aplicada a directivos y docentes	83

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Dotación Docente</i>	9
Tabla 2. <i>Niveles de desempeño en Evaluación Docente 2019</i>	11
Tabla 3. <i>Comparación de promedios de puntajes SIMCE 2013-2017 del establecimiento entre los niveles de 4º y 8º básico</i>	14
Tabla 4. <i>Encuestas de Acompañamiento al aula</i>	19
Tabla 5. <i>Aspectos clave del Acompañamiento al aula</i>	67

Índice de Gráficos

Gráfico 1. <i>Comparación entre matrícula de la escuela y media nacional municipal 2007-2018.</i>	12
Gráfico 2. <i>Síntesis de resultados de aprendizaje de 8° básico, 2013-2019.</i>	13
Gráfico 3. <i>Comparación de resultados de 8° básico sobre IDPS 2019.</i>	14
Gráfico 4. <i>Encuesta de Acompañamiento al aula.</i>	22
Gráfico 5. <i>Dimensión I. Desarrollo Profesional.</i>	23
Gráfico 6. <i>Dimensión II. Apoyo Colaborativo.</i>	24
Gráfico 7. <i>Dimensión III. Agentes de Acompañamiento.</i>	25
Gráfico 8. <i>Dimensión IV. Instrumentos de Acompañamiento.</i>	26
Gráfico 9. <i>Retroalimentación de acompañamiento al aula que realiza el director.</i>	28
Gráfico 10. <i>Observaciones sobre el proceso de retroalimentación.</i>	30

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Análisis de entrevistas sobre acompañamiento al aula.</i>	42
Figura 2. <i>Resumen de las percepciones de docentes y directivos acerca de sus expectativas sobre acompañamiento al aula.</i>	48

Introducción

Durante las últimas décadas, la educación chilena ha experimentado diversos cambios estructurales, siendo de especial interés la formación docente inicial y continua para las comunidades de investigación. Es así como actualmente los líderes escolares trascienden con sus prácticas y viven desde primera fuente el cambio de paradigma que se ha sobrevenido a este respecto y que se moviliza desde una visión de supervisión y control hacia una visión formativa, centrada en las personas.

En ese sentido, el acompañamiento al aula surge como tema medular de este trabajo a merced de aportar nuevas visiones al respecto desde la realidad escolar. En este informe se aborda el asunto particularmente en el contexto de docentes de segundo ciclo y directivos, en una escuela municipal de Curanilahue.

Por consiguiente, el objetivo de este documento es dar cuenta de la situación actual del asunto en el establecimiento en cuestión y, al mismo tiempo, plantear una propuesta de mejoramiento que resuelva el problema central descubierto. El presente escrito se desarrolla en distintas secciones:

- *Resumen ejecutivo*, título que aborda a modo de síntesis la propuesta de mejora presentada, los instrumentos utilizados en la investigación y las características de la muestra a las que fueron aplicados. Además, se señala el principal problema encontrado.
- *Antecedentes de contexto*, apartado que considera las principales características del establecimiento en cuanto a dotación de personal docente y directivo, proyecto educativo institucional, resultados SIMCE, entre otros.
- *Diagnóstico y línea base*, sección que contempla el proceso de investigación previa a la propuesta, donde se exponen las metodologías utilizadas, procedimientos y principales resultados obtenidos.
- *Propuesta de mejora*, apartado que contempla la descripción esquemática de un plan de trabajo para resolver un problema detectado en el capítulo anterior; así como también la fundamentación teórica de esta.

- *Conclusiones*, capítulo que presenta un breve relato de los principales hallazgos y aportes que derivan de todos los procesos contemplados en este trabajo.

Resumen ejecutivo

La investigación realizada en una Escuela Municipal de Curanilahue fue de enfoque mixto, por lo que se aplicaron instrumentos cuantitativos y cualitativos para la recolección de los datos. El diseño metodológico fue explicativo secuencial, que posibilitó la construcción de metainferencias en beneficio de la detección del problema central: ausencia de visión compartida del acompañamiento al aula en dicha escuela. De este modo, fueron encuestados un total de 18 docentes de segundo ciclo de enseñanza básica; y también fueron entrevistados 6 docentes de aula de segundo ciclo y 3 miembros del equipo directivo.

En efecto, se expone una propuesta de mejora que aborda dos causas del problema central con el objetivo construir una visión compartida y un plan formal para el acompañamiento al aula entre docentes de segundo ciclo y directivos de la escuela. Mediante la implementación de 8 actividades secuenciadas, donde participarían los actores aludidos, se plantean como resultados esperados: *I. Docentes y directivos dominan teorías y técnicas actuales del acompañamiento al aula; II. Visión consensuada del acompañamiento al aula entre docentes y directivos y III. Plan de acompañamiento al aula establecido entre docentes y directivos.*

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 (2015), 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.

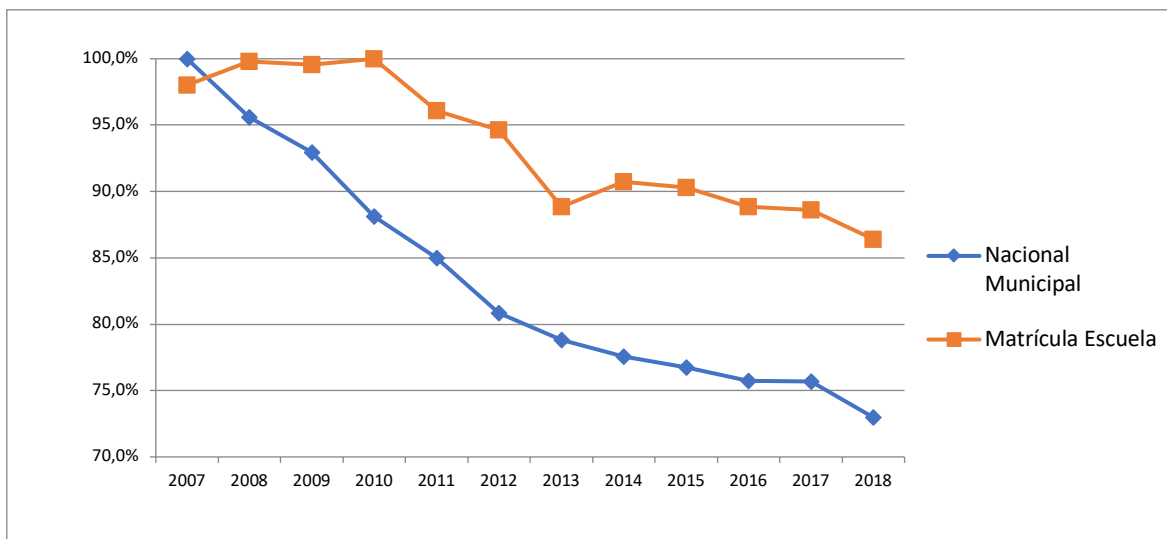
Tabla 2. *Niveles de desempeño en Evaluación Docente 2019.*

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 2007-2018.



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

Aspectos académicos

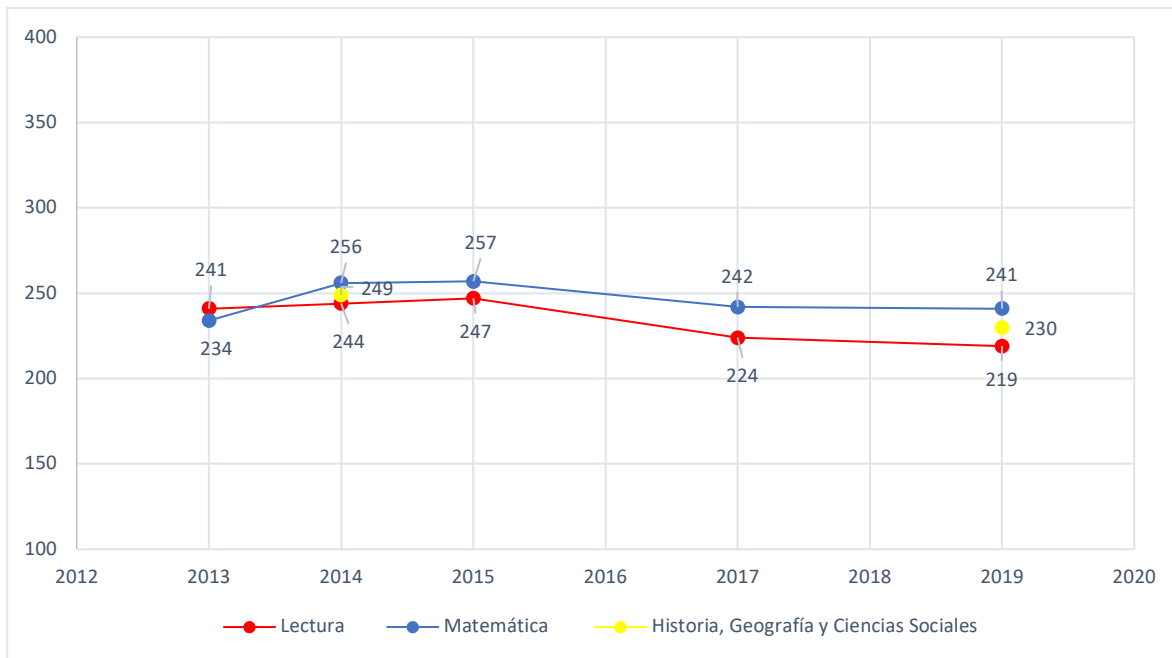
Resultados en evaluación SIMCE

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.

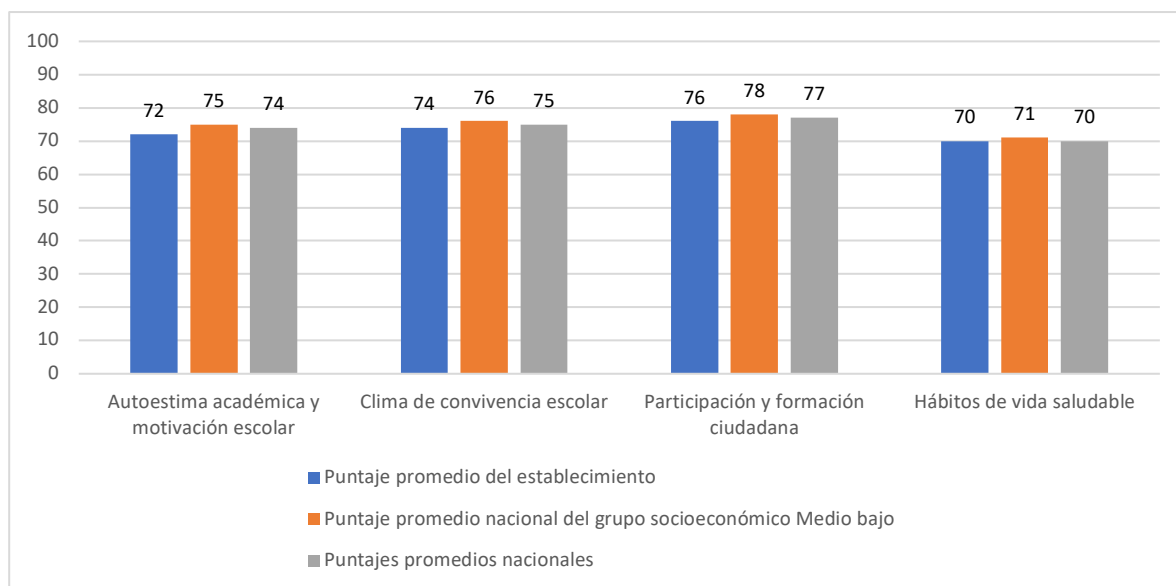
Área	4º básico	8º básico	Variación
Lenguaje y Comunicación (4º básico) / Lectura: Lengua y literatura (8º básico)	253	239	-14
Matemática	246	247	·1

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

Pregunta General	¿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?
Preguntas Específicas	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué creencias tienen los directivos y los docentes acerca de los procesos de observación de aula, retroalimentación y monitoreo?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	<ol style="list-style-type: none">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.

Etapas 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 permitió 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.

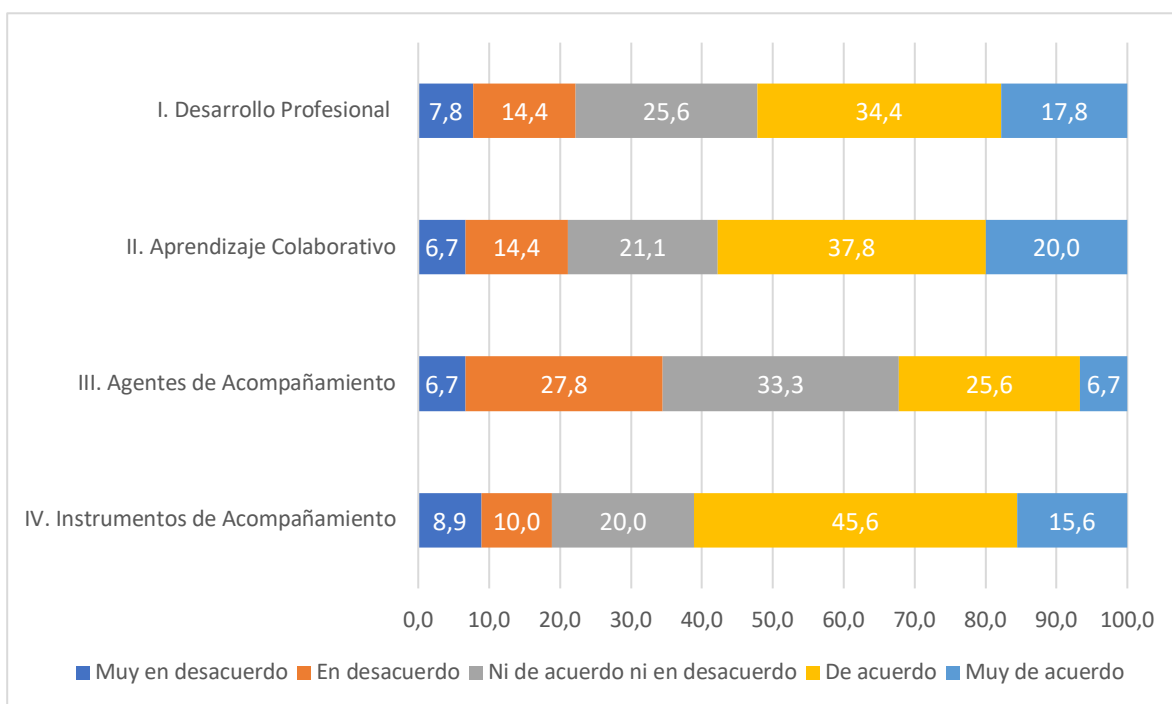
Resultados del Diagnóstico y Línea Base

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.

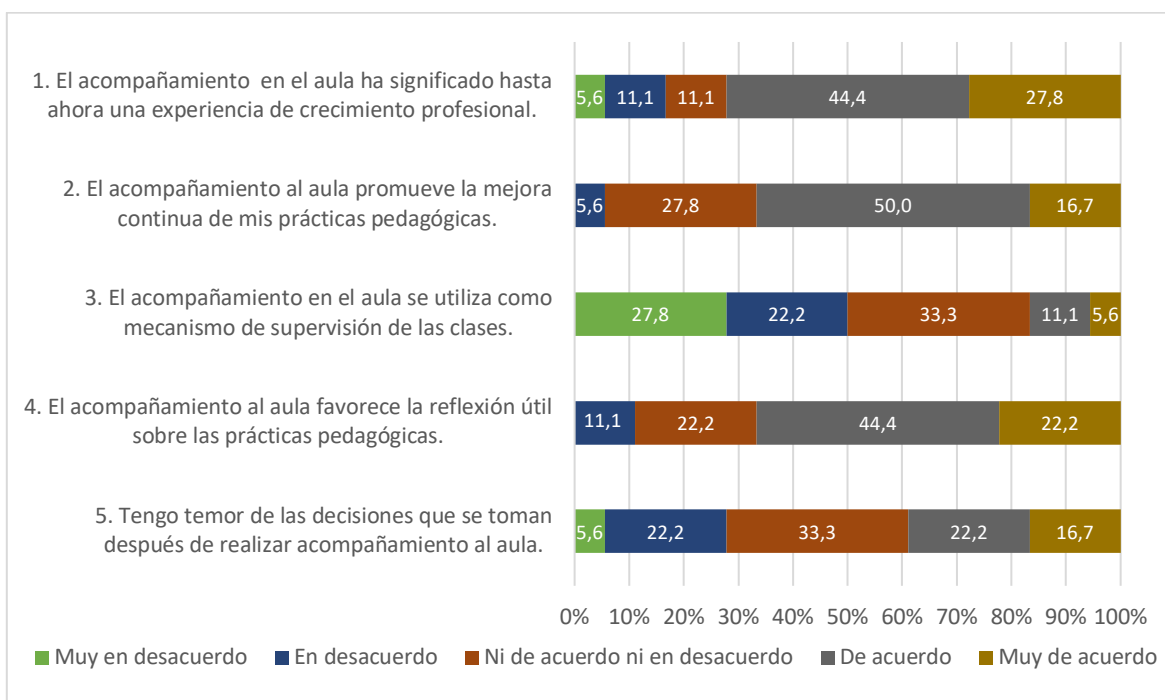
Gráfico 4. Encuesta 1, de Acompañamiento al aula.



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.

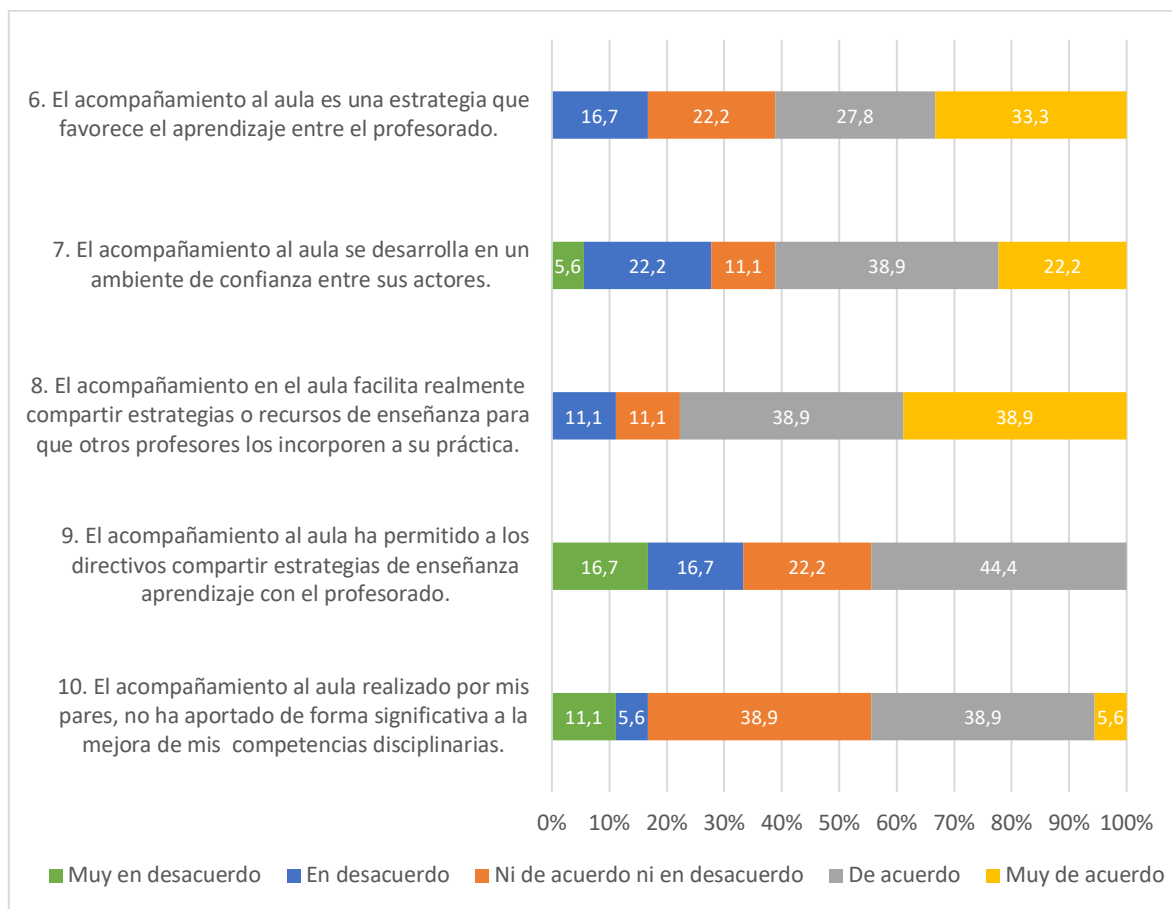
Gráfico 5. Dimensión I. Desarrollo Profesional.



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.

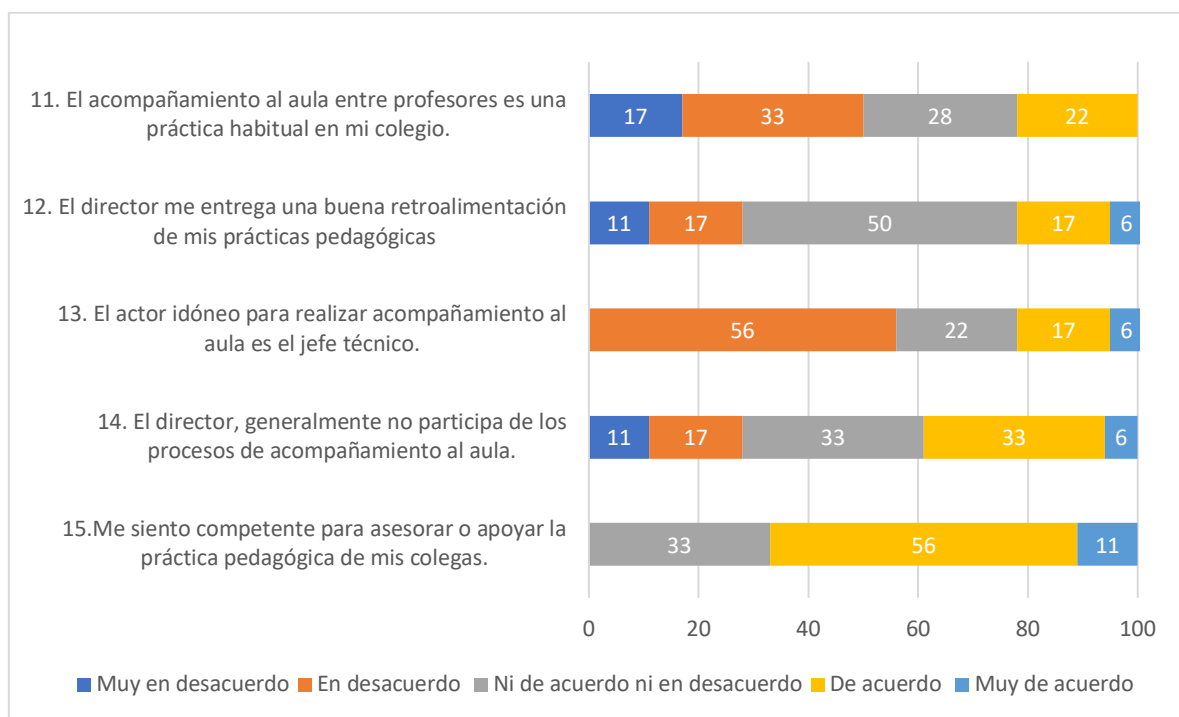
Gráfico 6. Dimensión II. Apoyo Colaborativo.



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.

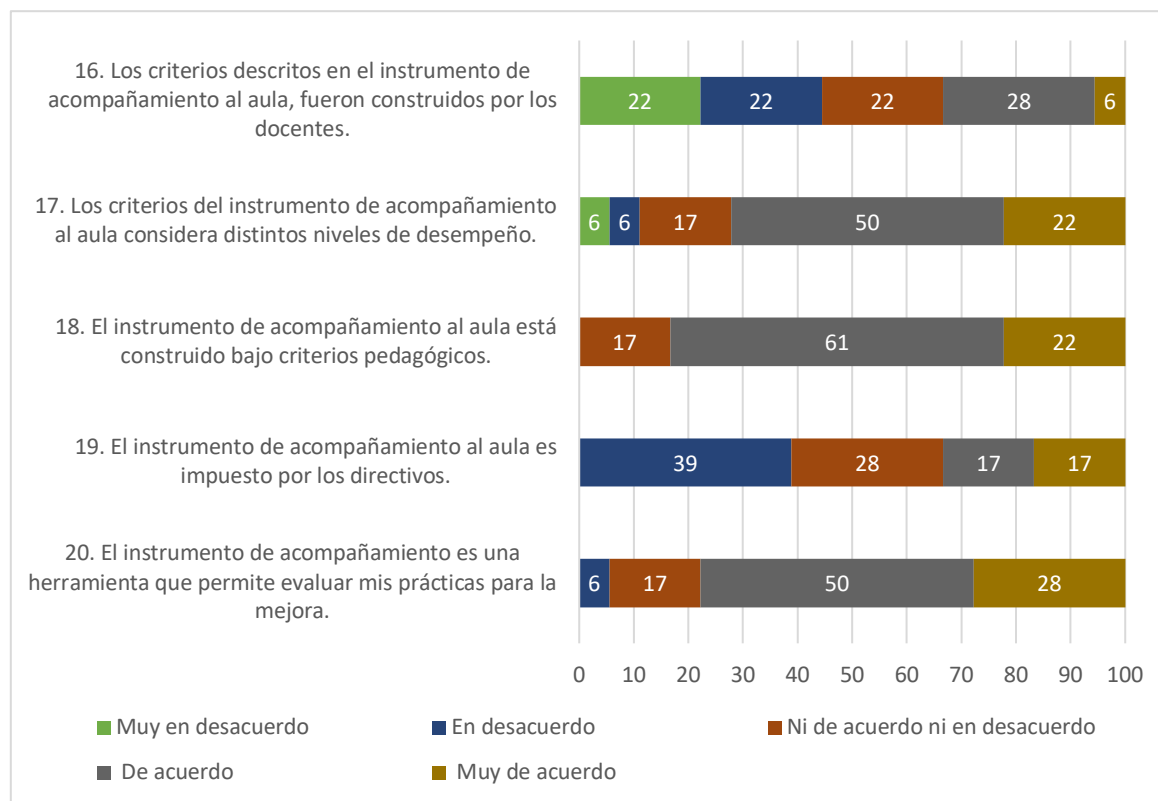


Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos.

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

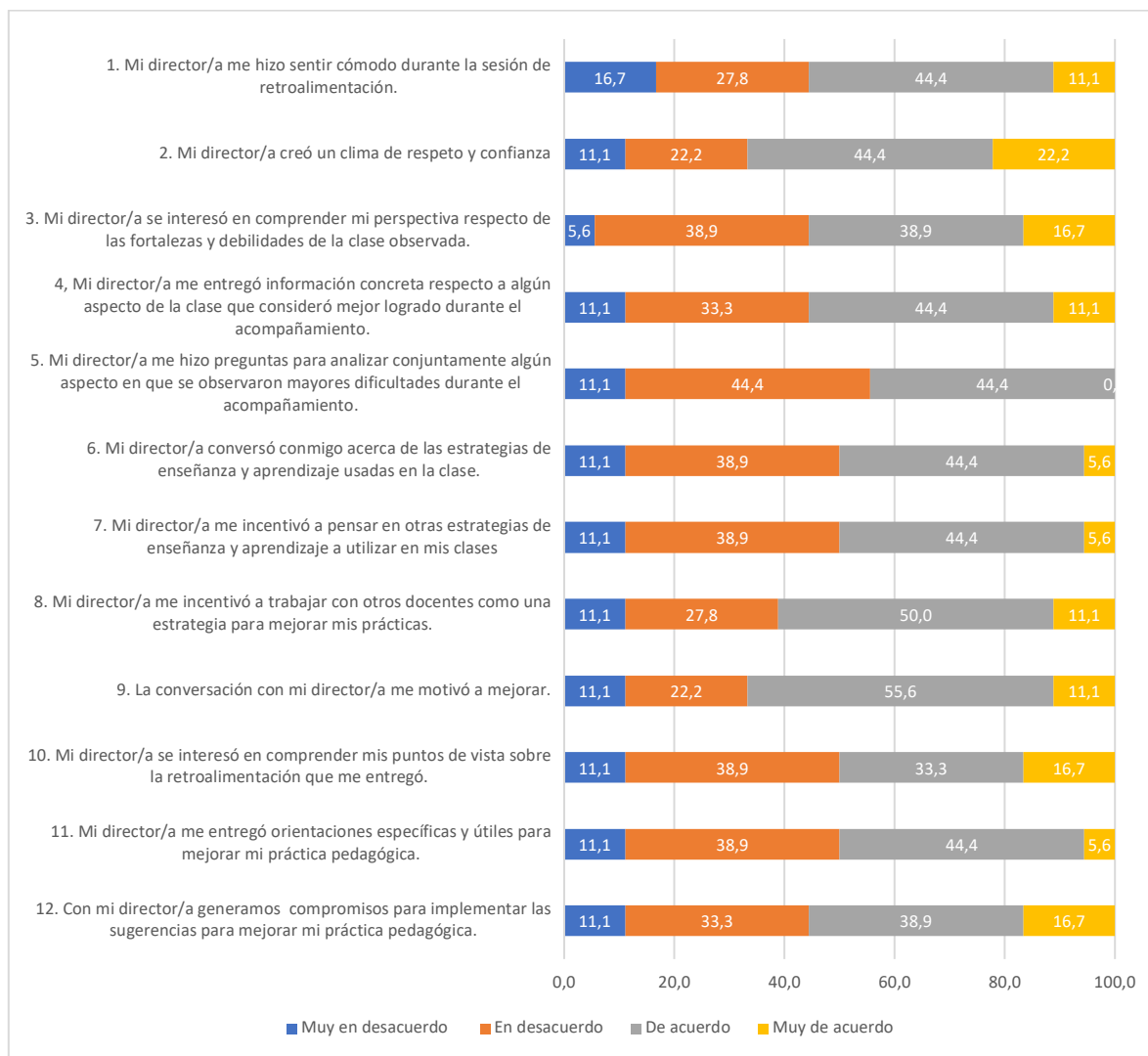
los encuestados piensa que los criterios del instrumento de acompañamiento al aula consideran distintos niveles de desempeño. Los 3 indicadores concentran percepciones positivas sobre el 70%.

En contraste, el indicador 16, sobre si los criterios descritos en el instrumento de acompañamiento al aula fueron contruidos 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.

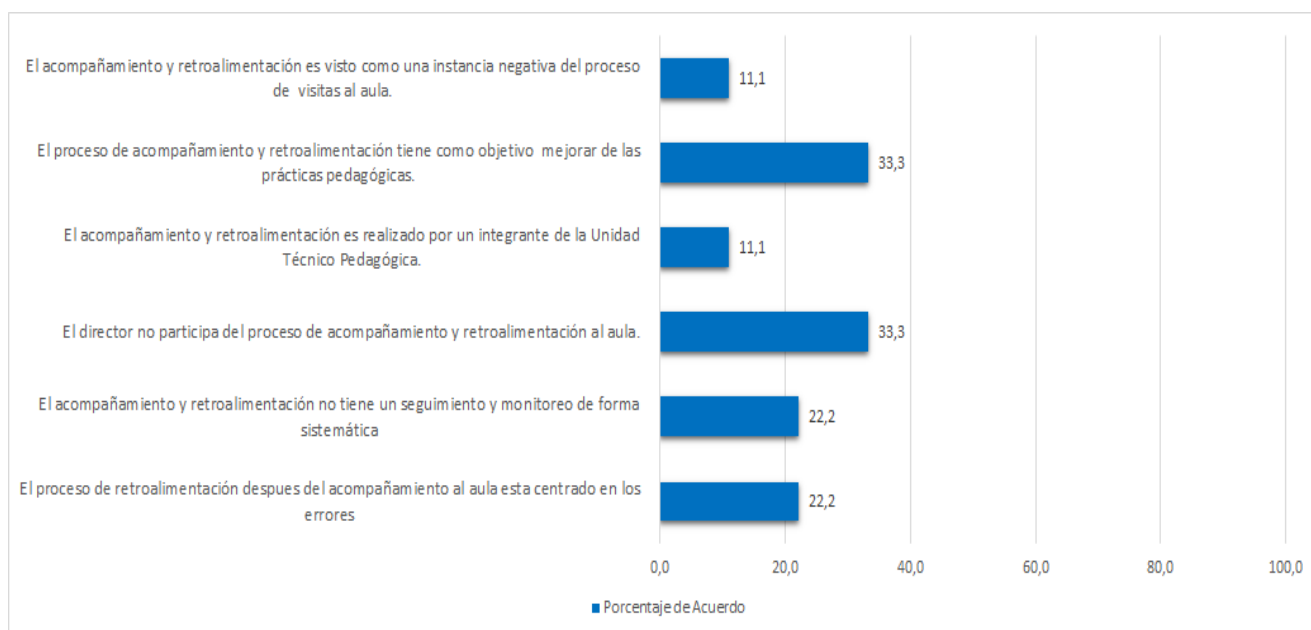
El gráfico 9 muestra la percepción de los docentes frente a la calidad de la retroalimentación recibida después de la última experiencia de acompañamiento al aula efectuado por el director del establecimiento. Se puede observar que la percepción de los docentes frente a si se generan en conjunto al director 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 mejorar las prácticas 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 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:

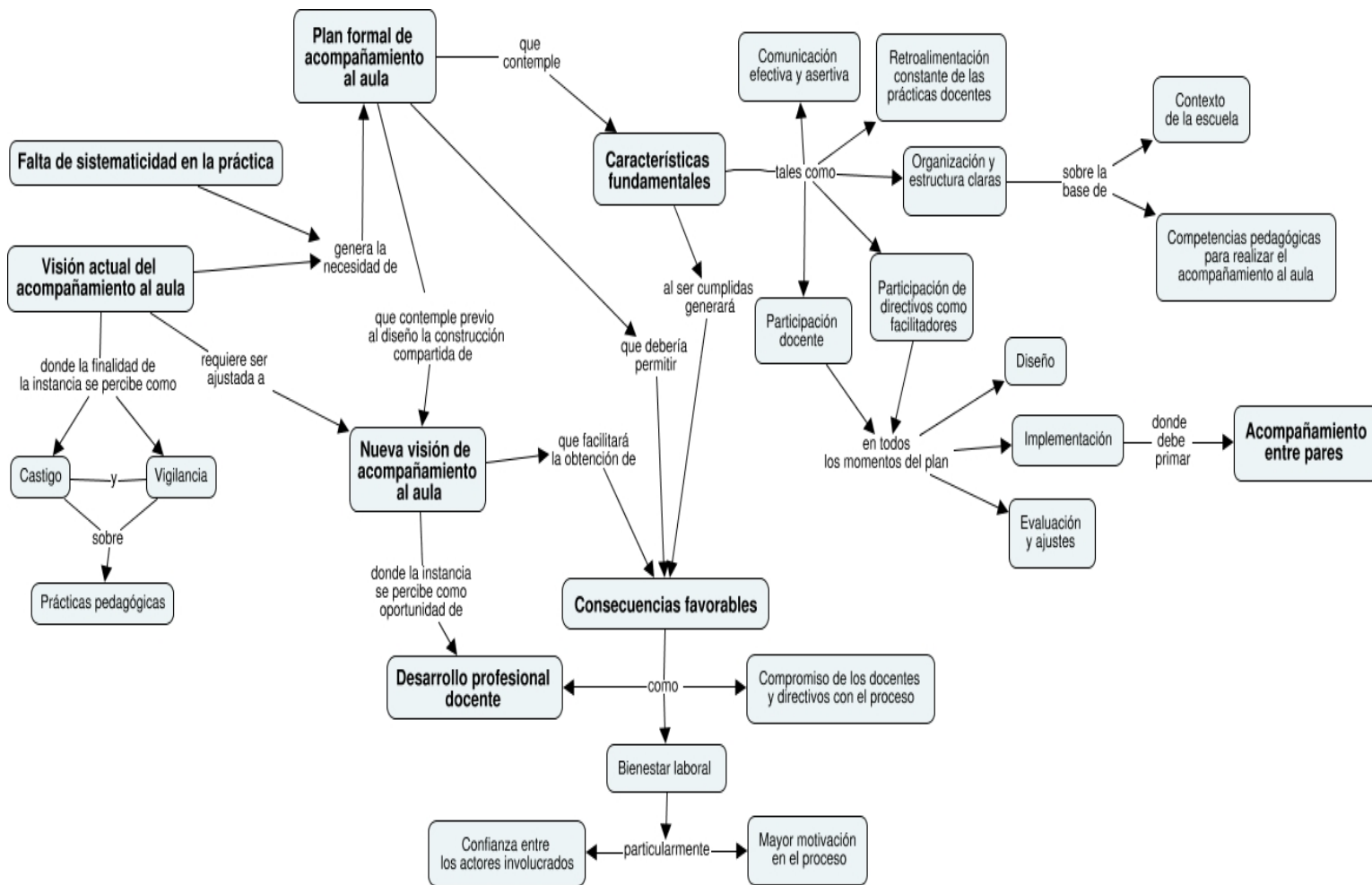
(...) hay más en la observación entre pares, iguales, yo la considero más enriquecedora.

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.

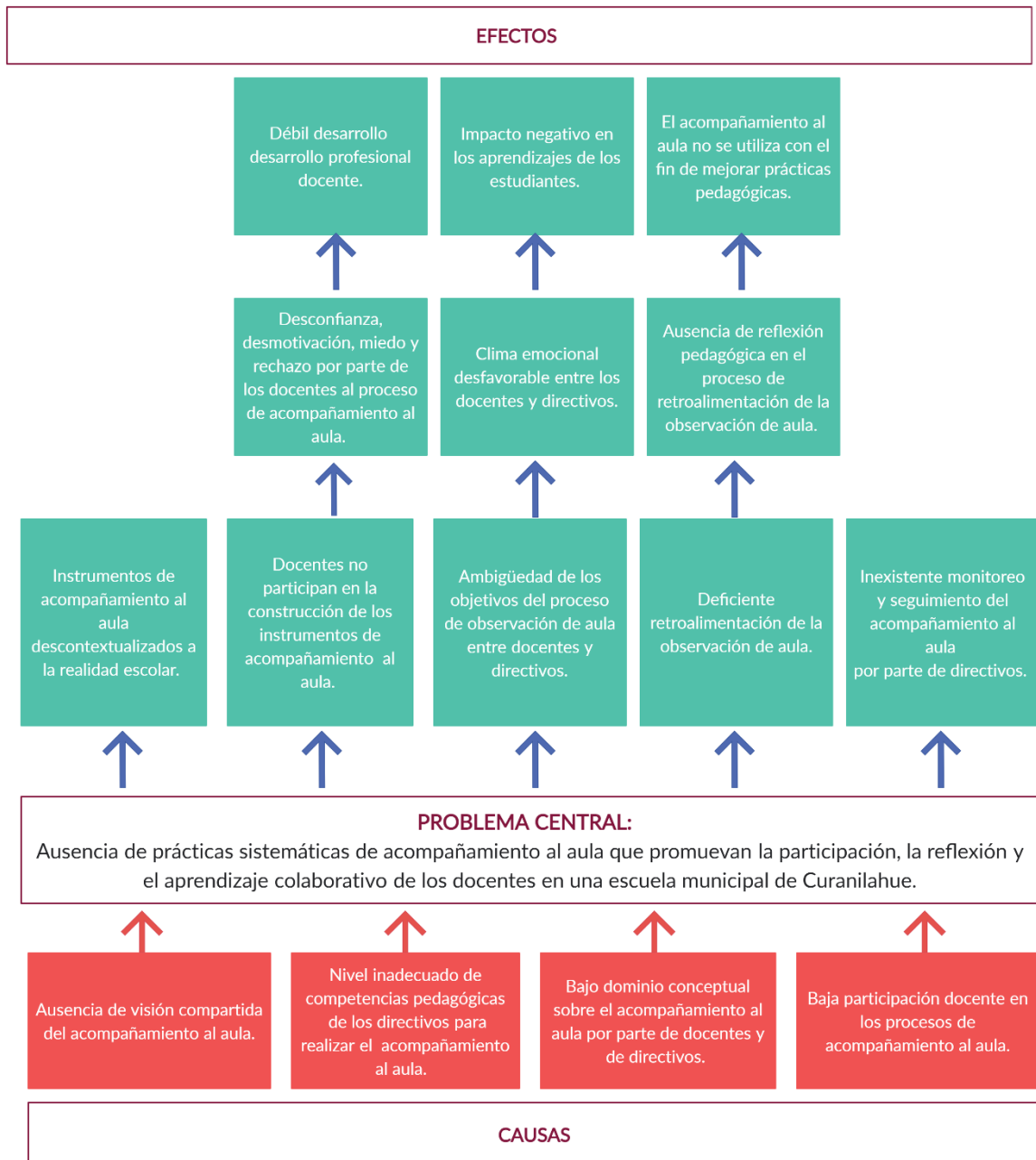
En este mismo sentido, se develan en estado de debilidad las prácticas de liderazgo y gestión que desarrolla el equipo directivo en cuanto al acompañamiento al aula: debilidad que se evidencia en el análisis de resultados donde se cuestionan las condiciones de desarrollo del proceso, el apoyo sistemático 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

Considerando la línea base planteada en los antecedentes de este informe y a partir de la información levantada en el árbol de problemas, la siguiente propuesta de mejora se enfoca en solucionar dos causas del problema central: a) Ausencia de visión compartida del acompañamiento al aula y b) Bajo dominio conceptual sobre el acompañamiento al aula por parte de docentes y de directivos. De este modo, el siguiente plan tiene por objetivo **construir una visión compartida y un plan formal para el acompañamiento al aula, sobre una base teórica y empírica consistente y contextualizada, entre docentes de segundo ciclo y directivos en una Escuela Municipal de Curanilahue.**

<i>Resultados esperados</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Medios de verificación</i>	<i>Actividades</i>	<i>Tiempo estimado de ejecución y Responsables</i>
I. Visión consensuada del acompañamiento al aula entre docentes y directivos.	Al menos el 90% de los docentes de segundo ciclo y directivos escribe el ensayo propuesto en máximo dos sesiones. Al menos el 90% de los docentes de segundo ciclo y directivos participantes registra sus ideas en Jamboard	Copias de los ensayos escritos por docentes y directivos. Documento en formato PNG obtenido de Jamboard. Registro de asistencia.	1. Escritura creativa para la reflexión pedagógica. Docentes y directivos se reúnen en general para dialogar en torno a la pregunta ¿por qué es importante observar y retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje? Cada uno registra aspectos llamativos del diálogo, tomándolos como insumos de planificación de escritura. Posteriormente, cada participante escribe un breve ensayo, en un máximo de 2 sesiones de una hora y media cada una, que responda a esta interrogante. Finalmente, en una tercera sesión, con la misma duración, cada participante expone sus argumentos oralmente, de forma	Director, orientadora, encargada de convivencia y docentes de lengua y literatura de segundo ciclo, durante 2 semanas.

durante la sesión de cierre.		breve, en un <i>post it</i> de Jamboard. A modo de cierre, en la misma plataforma, se define una respuesta común a la interrogante.	
Al menos el 90% de los docentes de segundo ciclo y directivos participantes registra sus percepciones sobre el acompañamiento al aula en la escuela en las sesiones de trabajo. Al menos el 90% de los docentes de segundo ciclo y directivos asiste a todas las sesiones.	Cuadro sinóptico de la actividad con aspectos comunes y aspectos a conciliar. Registro de asistencia y participación.	2. Reconociendo la visión actual de acompañamiento al aula en la escuela. Docentes y directivos, durante 2 sesiones de máximo una hora y treinta minutos, dialogan acerca de cómo es percibido el acompañamiento al aula; ambos se expresan acerca de cómo han vivenciado el acompañamiento al aula en la escuela y cómo creen que esto se percibe para la comunidad (se recomienda el uso de Mentimeter para apoyar y asegurar la participación de todos y todas respecto a esas interrogantes). El propósito de la actividad es develar cuáles son los puntos en común y las diferencias existentes. Algún docente o directivo designado por el grupo realiza un cuadro sinóptico de aspectos comunes y aspectos a conciliar, el que es compartido a todos mediante un video institucional	Todo el equipo directivo, durante 2 semanas.
Al menos el 90% de los equipos presenta una propuesta de visión formativa del	Copia de las propuestas de las visiones de acompañamiento	3. Hacia una visión formativa del acompañamiento al aula en la escuela. Tomando como base el cuadro sinóptico de la actividad 2. Reconociendo la visión actual de acompañamiento al aula	Todo el equipo directivo, durante 2 semanas.

	<p>acompañamiento al aula en la primera sesión de la actividad.</p> <p>Al menos el 90% de los docentes de segundo ciclo y directivos asiste a las sesiones de la actividad.</p> <p>Al menos el 90% de los docentes de segundo ciclo y directivos asistentes participa de la votación en la última sesión.</p>	<p>al aula planteadas por los equipos de trabajo.</p> <p>Copia del set de tarjetas utilizado en el plenario.</p> <p>Registro de asistencia y votación.</p> <p>Visión definida incorporada en Documento institucional de inducción sobre teorías y técnicas de acompañamiento al aula.</p>	<p>en la escuela, docentes de segundo ciclo y directivos se reúnen en 3 equipos de 6 personas, con al menos un integrante directivo, para elaborar propuestas de nuevas visiones de acompañamiento al aula con enfoque formativo. Luego, en una reunión general, se entrega a cada docente un set de tarjetas (una visión de las propuestas en cada una). Se dispone de un espacio de plenario, donde un representante de cada equipo defiende su propuesta. Posteriormente, se llevan las propuestas a votación y se define aquella con mayoría representativa de votos (modalidad del 50% de los votos + 1%). Finalmente, la propuesta escogida es analizada y revisada en conjunto para ultimar detalles. Esta nueva visión se añade al documento institucional de inducción.</p>	
<p>II. Docentes y</p>	<p>Al menos el 90% de los docentes de segundo ciclo y directivos</p>	<p>Planilla esquemática de registro.</p>	<p>1. Reflexionando sobre la necesidad de mejorar.</p> <p>Se reúnen, en un máximo de 3 sesiones de una hora cada una, los docentes de segundo ciclo y el equipo directivo</p>	<p>Todo el equipo directivo, durante 3 semanas.</p>

	<p>participan de la actividad.</p> <p>Al menos el 80% de los participantes asistentes registra ideas en la planilla durante las sesiones.</p>	<p>Registro de asistencia.</p>	<p>para dialogar reflexivamente en torno a la necesidad urgente de fortalecer el dominio de teoría y técnicas actuales sobre el acompañamiento al aula en la escuela. El coloquio se sostiene sobre la base de una planilla esquemática de registro, compartida mediante una nube de datos, que considera las principales dificultades teóricas y técnicas que presentan el equipo directivo y los docentes acerca del tema: planificación general (foco de observación de aula, rol de los acompañantes y acompañados durante el proceso, insumos necesarios, calendario de aplicación, espacios para la retroalimentación), observación, retroalimentación, seguimiento y monitoreo.</p>	
	<p>Al menos el 80% de las sesiones es diseñada según lo solicitado en el tiempo acordado.</p> <p>Al menos el 80% de los docentes de segundo ciclo y directivos participa activamente en la preparación de las</p>	<p>Copia de las investigaciones realizadas por docentes y directivos.</p> <p>Hoja de ruta de las sesiones.</p>	<p>2. Definiendo una línea de trabajo.</p> <p>Usando como insumo la planilla de registro de la actividad</p> <p>1. Reflexionando sobre la necesidad de mejorar se deben definir y organizar un máximo de 3 sesiones de trabajo, de una hora cada una, orientadas como mediaciones de lectura y/o material audiovisual. Para ello, docentes y directivos investigan en internet y seleccionan colaborativamente distintas fuentes de información para cada aspecto contenido en la planilla de registro. Además,</p>	<p>Todo el equipo directivo y los docentes de segundo ciclo, durante 3 semanas.</p>

	<p>sesiones durante las 4 semanas destinadas para ello.</p>		<p>definen comisiones a cargo de cada una de las sesiones, las que estarán compuestas como mínimo por 1 directivo y 5 docentes. Luego, cada comisión prepara la(s) sesión(es) correspondiente (s), para ello diseñan una hoja de ruta acorde a lo requerido.</p>	
	<p>Al menos el 90% de los docentes de segundo ciclo y directivos participa de las sesiones planificadas. Al menos el 80% de los docentes de segundo ciclo y directivos demuestra aprendizaje profesional sobre el acompañamiento al aula en la reunión de cierre de la actividad.</p>	<p>Planilla de síntesis. Documento institucional de inducción sobre teorías y técnicas de acompañamiento al aula. Registro de participación y asistencia.</p>	<p>3. Aprendiendo teorías y técnicas profesionales. Se desarrollan las 3 sesiones planificadas (se sugiere una semanal) en la actividad 2. Definiendo una línea de trabajo. En cada instancia, de una hora aproximadamente, algún miembro de la comisión a cargo debe registrar la temática abordada en una planilla de síntesis; cada uno de estos registros será compilado por el equipo directivo en un solo documento que será de carácter institucional y que servirá como base para la inducción de docentes que ingresen al plan de acompañamiento al aula en el futuro. Finalmente, se realiza una reunión de cierre donde se exponen colaborativamente y de forma general las teorías y técnicas que serán el marco definitorio para el trabajo de planificación del acompañamiento al aula. Se otorga a cada docente una copia del documento resultante de la actividad y un diploma de participación como forma de</p>	<p>Todo el equipo directivo y los docentes de segundo ciclo, durante 3 semanas.</p>

			reforzar y motivar el sentido de compromiso, confianza y responsabilidad de este proceso.	
III. Plan de acompañamiento al aula establecido entre docentes y directivos.	Al menos el 80% de los docentes de segundo ciclo y directivos asiste a la actividad y expresa sus preferencias de planificación, las cuales son consideradas, durante la semana 1. Al menos el 80% de los docentes de segundo ciclo y directivos aprueba la etapa 1 del plan en su totalidad en la semana 2.	Plan formal de acompañamiento al aula (parte 1). Registro de asistencia y participación.	<p>1. Planificando el proceso 1: Foco y participantes.</p> <p>Considerando las actividades de los resultados esperados 1 y 2, de forma colaborativa y participativa docentes y directivos confeccionan un documento institucional continente de la primera parte un plan formal que contemple:</p> <p>a) <i>Foco de observación de aula</i>, es decir, que se defina él o los aspectos a observar durante el 2022. Para ello se pueden utilizar como datos referenciales los resultados de la evaluación docente u otros que se estimen pertinentes, resguardando la comodidad y respeto hacia los docentes.</p> <p>b) <i>Quiénes serán acompañados y quiénes acompañarán</i>, en virtud de las necesidades profesionales y preferencias sociales de cada docente.</p>	Todo el equipo directivo y los docentes de segundo ciclo, durante 1 semana.
	Al menos el 80% de los docentes de segundo ciclo y directivos	Plan formal de acompañamiento al aula (se añade	<p>2. Planificando el proceso 2: Insumos para el acompañamiento al aula.</p>	Todo el equipo directivo y los docentes de

	<p>colabora con la construcción de la segunda parte del plan en el tiempo asignado. Al menos el 80% de los docentes de segundo ciclo y directivos aprueba los insumos generados.</p>	<p>la parte 2 al producto de la actividad anterior). Registro de asistencia y participación.</p>	<p>Considerando la actividad anterior, de forma colaborativa y participativa docentes y directivos confeccionan y añaden al documento institucional un segundo apartado que contenga los insumos para el acompañamiento al aula. Durante esta actividad se debe considerar como mínimo la construcción o adaptación de una planilla de registro que permita visualizar la observación, retroalimentación, monitoreo y seguimiento del proceso.</p>	<p>segundo ciclo, durante 1 semana.</p>
	<p>Al menos el 90% de los docentes de segundo ciclo y directivos colabora con la construcción de la tercera parte del plan en el tiempo asignado. Al menos el 80% de los docentes de segundo ciclo y directivos aprueba los insumos generados.</p>	<p>Plan formal de acompañamiento al aula (se añade la parte 3 al producto de las actividades 1 y 2). Registro de asistencia y participación.</p>	<p>3. Planificando el proceso 3: Tiempo y espacio. Para completar el plan formal de acompañamiento al aula, sumado a las actividades 1 y 2 de este resultado esperado, de forma colaborativa y participativa docentes y directivos confeccionan la parte 3:</p> <p>a) <i>Un calendario de observación de aula y retroalimentación</i>, que determine con detalle las frecuencias, foco de observación y participantes. Asimismo, debe cumplir con el requisito de que entre observación y retroalimentación exista poca distancia temporal en su ejecución y que no coincidan con otros eventos institucionales.</p>	<p>Todo el equipo directivo y los docentes de segundo ciclo, durante 1 semana.</p>

			b) <i>Lugar físico definido para la retroalimentación, que debe ser grato y sin distracciones para la instancia.</i>	
Al menos el 80% de los docentes de segundo ciclo y directivos aporta comentarios de evaluación y proyección sobre el plan, durante la sesión. Al menos el 80% de los docentes de segundo ciclo y directivos está de acuerdo con los registros consignados en el acta de finalización.	Acta de finalización. Registro de asistencia y participación.	de de y	4. Diálogo pedagógico. En una sesión de una hora y treinta minutos, reunidos docentes de segundo ciclo y directivos realizan una evaluación el proceso de construcción del plan de acompañamiento al aula, mediante una conversación grupal guiada por una pauta. Lo anterior para proyectar la ejecución de este plan en el futuro cercano. Se registra la evaluación en un acta de finalización de la construcción del plan, continente de acuerdos, sugerencias y consideraciones para la implementación.	Directivos, durante 1 semana.

Fundamentación teórica

La solución planteada se sustenta sobre 3 bases teóricas: acompañamiento al aula, liderazgo distribuido y visión compartida y planificación de procesos en la escuela. A continuación, se expone de qué forma esto ofrece coherencia y consistencia a la propuesta diseñada.

Liderazgo y visión compartida

Liderazgo

El liderazgo como componente básico en la organización de grupos humanos es a la vez un campo de estudio amplio y que contempla distintos enfoques y formas de aplicación práctica. En efecto, el liderazgo puede definirse como un proceso, capacidad o habilidad que tiene por objeto influenciar a equipos de trabajo y a individuos para que logren objetivos comunes, sustentados en valores compartidos (Aguirre et al., 2017). De este modo, es sencillo vincular el concepto genérico con el liderazgo que se vive en las escuelas, lo que ha dado pie a un creciente interés académico en estudiar esta forma de liderazgo.

Es así como, durante la última década, en Chile se han impulsado políticas educativas e investigaciones relacionadas con el liderazgo en las escuelas para mejorar la calidad de la educación, principalmente con un enfoque distribuido. Bennett et al. (2003) describen el liderazgo distribuido como una peculiaridad que nace en contextos donde existen grupos de personas con influencia recíproca. Se entenderá entonces por liderazgo distribuido a aquella forma de liderazgo que surge desde los miembros de un equipo de trabajo, de forma horizontal, apuntando como líderes escolares a quienes poseen el conocimiento y capacidad adecuada para una tarea dentro de la escuela, permitiendo que los procesos se afiancen sólidamente desde el inicio; asegurando mayores posibilidades de cambio que conduzcan hacia la mejora escolar.

Reflejo de la realidad aludida en el párrafo anterior es el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015), que promueve una serie de

principios y habilidades profesionales idóneas para ejercer cargos directivos en las escuelas, desde la perspectiva del liderazgo distribuido.

Luego, existe literatura académica que recoge experiencias de escuelas chilenas que han logrado el mejoramiento escolar, donde figura como factor clave el liderazgo distribuido (Bellei et al., 2014; Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Otro ejemplo, es un estudio que fue aplicado a 43 escuelas del país con la intención de contrastar el estado actual y deseado respecto al liderazgo distribuido: Ahumada et al. (2017) observaron que son percibidas negativamente las oportunidades que existen en este contexto para que surja este tipo de liderazgo; no obstante, también descubrieron que son percibidos positivamente los efectos que tiene el liderazgo distribuido en el logro de aprendizajes y en la valoración del trabajo en la escuela.

Asimismo, en un estudio exploratorio realizado por Maureira (2016), el autor concluye que “hay una clara percepción, tanto actual como deseada, que instala que el desarrollar liderazgos compartidos favorecería los resultados de aprendizajes en las escuelas” (p.102). Siguiendo a Maureira (2016), liderazgo compartido y distribuido en esta propuesta serán utilizados como equivalentes; considerando que el liderazgo compartido puede plantearse como

(...) un grupo de gente que aprende y trabaja junta en una Comunidad Profesional de Aprendizaje con un sentido de propósito compartido. Es una escuela vivida como comunidad, los docentes comparten el liderazgo y la toma de decisiones, tienen un sentido compartido de acción, participan en el trabajo colaborativo y aceptan su responsabilidad por los resultados de su trabajo. (Bolívar, 2012, p. 15).

De este modo, las características organizacionales de la escuela, la evidencia empírica y teórica refuerzan la idea del liderazgo distribuido y/o compartido como clave de la propuesta de mejora. Luego, si se recuerdan las percepciones de los docentes y directivos reveladas en la etapa de investigación, hay similitudes en lo que ellos relatan sobre la realidad

actual y las expectativas. Por lo tanto, las actividades que se ofrecen como solución, se configuran desde este enfoque de liderazgo en virtud de proveer de apoyo profesional a docentes y directivos, con instancias que les faciliten lograr el dominio técnico y teórico del acompañamiento al aula, para posteriormente sentar bases sólidas que decanten hacia el consenso de una visión de trabajo y finalmente el diseño de un plan formal de acompañamiento al aula.

Visión compartida

Una intención estratégica, un estado futuro deseado o, dicho de otra manera, la aspiración de metas con vistas hacia el porvenir (Johnson et al., 2006, p. 13) es un elemento clave para el funcionamiento de cualquier equipo de trabajo. La visión aparece, así, no como una idea – aunque esté expresada en una–, sino como una poderosa fuerza que impulsa la acción con sentido (Rivero et al., 2018). Luego, el enfoque de liderazgo distribuido planteado se relaciona directamente con esto, pero particularmente con la acepción de visión compartida, que, si bien comparte el constituirse como intención estratégica, aporta, además, sentido común sobre el qué hacer en la escuela y posibilita que la organización aprenda (Leithwood et al., 2009); lo que se traduce en mejoramiento escolar.

En la actualidad, "visión" es un concepto familiar en el liderazgo empresarial. Pero un examen atento revela que la mayoría de las "visiones" son de una persona (o un grupo) y se imponen sobre una organización. Esas visiones a lo sumo exigen acatamiento, no compromiso. Una visión compartida despierta el compromiso de mucha gente, porque ella refleja la visión personal de esa gente. (Senge, 2010, p.144).

Como señala Senge (2010), la relevancia de que exista una visión compartida es que despierta un sentimiento colectivo de pacto, acuerdo y empeño orientado hacia el logro de metas y objetivos. Esto impulsa el trabajo en equipo en la organización y, particularmente, si se traslada al plano escolar cobra vital importancia considerando que las comunidades cuyo liderazgo es distribuido tienden a operar desde una infraestructura educativa

compuesta de recursos compartidos y múltiples, que van desde normas básicas, rutinas, cargos, creencias, entre otros (Spillane y Ortiz, 2017). Lo anterior se vuelve mucho más claro cuando existe una visión compartida.

De modo que en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015), específicamente en la primera dimensión práctica *Construyendo e Implementando una Visión Estratégica Compartida*, se releva la necesidad de que los líderes escolares sean competentes en cuanto a este ámbito, siendo capaces de definir, revisar, traducir, difundir, explicar, promover, modelar y desarrollar una serie de acciones conducentes al logro de objetivos dentro de la escuela, haciendo partícipes a los miembros de la comunidad; y en el área pedagógica, particularmente al cuerpo docente en beneficio de los estudiantes. Asimismo, Leithwood et al. (2009) plantea que, para establecer una visión compartida en la escuela, los líderes escolares deben ser capaces de establecer dirección. Lo anterior se posibilita, según el mismo autor, mediante tres prácticas clave: a) identificar y articular una visión, b) fomentar la aceptación de metas grupales y c) generar altas expectativas de rendimiento.

En virtud de ello, las y los líderes escolares efectivos son capaces de facilitar la construcción de una visión compartida en la escuela. Lo anterior es un proceso riguroso que se ejecuta desde alentar las visiones personales de cada miembro del equipo de trabajo, que luego son puestas en común para ser consensuadas; y es allí donde se debe resguardar y promover el alistamiento y el compromiso de los miembros de la organización para el cumplimiento de esta visión; lo que permitirá finalmente establecer una visión compartida, anclada y positiva (Senge, 2010).

En efecto, las actividades planteadas en la propuesta dejan de manifiesto las teorías sobre liderazgo y visión expuestas, ya que cada actividad se sostiene desde la base de la distribución de roles consensuada, así como también el levantamiento de creencias y prácticas comunes para el acompañamiento al aula.

Acompañamiento al aula

En la actualidad se presenta de forma latente el cambio de paradigma sobre el rol de los líderes escolares frente al trabajo pedagógico en las aulas. Hasta hace algunos años era predominante el enfoque de supervisión por sobre el enfoque de acompañamiento y formación; actualmente es a la inversa, transitando las miradas hacia el acompañamiento docente propiamente tal (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019). De este modo, se entenderá por acompañamiento al aula a aquellas prácticas procesuales que son, además de técnicas, dialógicas y horizontales; mucho más poderosas que aquellas de tradición vigilante y jerárquica (Maureira, 2015). Prácticas que permitirán en la escuela en cuestión, por cierto, la mejora escolar y el desarrollo profesional docente desde un enfoque formativo, no punitivo.

En efecto, Leithwood et al. (2019) proponen algunos principios claves sobre liderazgo en las escuelas, donde el que destaca para el presente capítulo es aquel que refiere a este como la segunda variable más influyente en el aprendizaje de los estudiantes, después de la enseñanza que ocurre en el aula. He aquí que el acompañamiento al aula es una herramienta clave para resguardar el factor principal, que es la enseñanza y que, por lógica, recae en los docentes que la facilitan. De este modo, diseñar un plan formal que asegure dar cobertura a estos procesos será un pilar de mejora escolar indudable para la escuela.

En ese sentido, el acompañamiento al aula y la mejora escolar se vinculan gracias al desarrollo profesional que logran los docentes. Fullan (2002) explica cómo el profesorado debe hacerse cargo de aprender y de constituirse como ejemplo de aprendizaje para los estudiantes desde su interioridad individual y desde lo que el entorno profesional ofrece colectivamente: ha de transformarse el educador en un modelo ideal de aprendiz para enseñar a otros a aprender. Esto es lo que se comprenderá como desarrollo profesional docente.

Bajo la premisa anterior, en la escuela se deben resguardar espacios de reflexión pedagógica que permitan este crecimiento profesional. Ante esto, el equipo directivo es el primer estamento de la escuela en quiénes recae la responsabilidad técnica de asegurar,

facilitar y promover este tipo de prácticas para los docentes y para ellos mismos. Es fundamental que los líderes escolares sean capaces de guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje por dos motivos: optimización de recursos y aseguramiento de bienestar en el cuerpo docente a través de la motivación que ofrece el desarrollo profesional; dos aspectos relevantes para la organización y el funcionamiento óptimo de cualquier colegio.

Para ello, MINEDUC (2015) añade al MBDLE una serie de herramientas que facilitan el desarrollo de estas prácticas, entre ellas un documento nombrado *Acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la observación y retroalimentación*. En él se entregan orientaciones sobre el acompañamiento al aula, relacionados directamente con la práctica de *acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes*. De allí que es posible concluir que el acompañamiento al aula es una oportunidad de desarrollo profesional docente y, que al final, decanta en el fin último de lograr educación de calidad para el estudiantado.

Desde ese marco referencial, la propuesta de mejora, puntualmente en la sección que engloba el resultado esperado 2, con miras hacia la construcción formal y participativa de un plan de acompañamiento al aula, toma como cimiento esencial la perspectiva de visitas al aula (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2019); que considera aspectos antes de la visita al aula, es decir, antes de la observación y retroalimentación:

Tabla 5. Aspectos clave del Acompañamiento al aula.

Acompañamiento al aula	
Antes-Planificación	1. Definir el foco de la observación
	2. Determinar quiénes participarán
	3. Definir insumos para la observación
	4. Establecer calendario
	5. Escoger espacio físico de la retroalimentación

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por CPEIP (2019).

La relevancia de esta decisión procedimental para este trabajo radica en la sencillez, precisión y claridad que ofrece la herramienta en relación con el contexto de la escuela y las percepciones de los participantes. Es necesario recordar que los docentes y directivos declaran estar faltos de competencias sobre acompañamiento al aula, por lo que esta alternativa ofrece una solución coherente, pertinente y suficiente. Lo anterior, en contraste con otras alternativas de acompañamiento al aula que ofrecen pautas extensas de los procesos relativos a la práctica. En suma, también se busca con esta solución optimizar los tiempos y evitar añadir agobio laboral a los directivos y docentes participantes.

Otro aspecto importante que facilitará el establecimiento de un plan formal de acompañamiento al aula es diseñar procesos efectivos en el ámbito educativo, lo cual es un desafío constante dado el contexto mutable que permea cada acción que se realiza en él. En ese sentido, Fadel et al. (2016) plantean una concepción del futuro en la educación que considera cuatro elementos: “mayor volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad: VUCA (por sus siglas en inglés).” (p. 13). Lo anterior cobra especial sentido al poner en perspectiva que cualquier movimiento dentro de la escuela es altamente tendiente a generar cambios y que, por pequeño que sea, se debe hacer conscientemente en propósito de la mejora escolar. Puesto ese escenario, es que los líderes escolares se configuran como estrategias de un juego que deben llevar a buenos términos con la mayor optimización de recursos posibles. Esto, en otras palabras, se traduce en la capacidad de gestionar el cambio en la escuela.

De allí que gestionar un cambio contempla cuestionar las creencias y prácticas de los involucrados. Una buena manera de conseguir esto en profundidad es la reflexión cíclica de los individuos que genere aprendizajes individuales y organizacionales. Argyris (1990) plantea que la reflexión para el aprendizaje organizacional puede ocurrir de forma simple o doble, es decir, los individuos reflexionan sobre sus creencias y prácticas una vez (simple) o en bucle, constantemente (doble). Esto en la propuesta se refleja en cada actividad planteada, que contempla instancias de diálogo intrapersonal e interpersonal, con distintas dinámicas. Entonces, la reflexión de circuito doble es la más adecuada y viable para los directivos y docentes de segundo ciclo de la escuela en cuestión dada la realidad dinámica

ya enunciada, y es por ello por lo que los sujetos que harán realidad la propuesta deben velar por mantener e instalar estos procesos de forma sólida.

Luego, un buen líder escolar ha de diseñar procesos efectivos cuidando mantener en funcionamiento siete principios (Fullan, 2006): enfoque en la motivación, creación de capacidad con enfoque en los resultados, aprendizaje en contexto, cambiar la cultura, tendencia hacia la acción reflexiva, compromiso de tres niveles (macro, meso y micro), persistencia y flexibilidad para mantener el rumbo. De este modo, en la propuesta de mejora se plasman estos principios de funcionamiento en cada dinámica de cada resultado esperado, modelándose como instancias que promueven la participación legítima de directivos y docentes sobre la base de la reflexión permanente, el diálogo y el reconocimiento, tanto personal como interpersonal; al mismo tiempo que se alinean con los estándares de calidad nacionales.

En suma, el acompañamiento al aula es fundamental para la mejora escolar y para el desarrollo profesional docente; es por ello que debe diseñarse en relación con la realidad y las necesidades de la escuela, al mismo tiempo que se condicen con lineamientos fundamentales como políticas educativas normadas a nivel país, como la Ley 20.529 (2011), que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y la Ley 20.903 (2016), que crea y regula el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

. En consecuencia, la planificación debe ser estratégica (Ojeda, 2013; Ulloa, 2019) para el logro del objetivo de la propuesta planteada. Esto quiere decir que cada acción del plan se sostiene sobre una realidad concreta sobre la cual se quiere actuar para poder mejorarla en causa de haber detectado una problemática específica. Y, quizás, lo más desafiante será considerar el factor humano puesto que se debe poner especial atención a las personas para mantener una visión compartida entre los miembros que impulsarán el plan, con lo que resurge la idea de reflexión en bucle, ya sea mediante la oralidad o la escritura, individual o colectiva de los participantes.

Conclusiones

El proyecto presentado fue desarrollado de forma rigurosa, lo que propició la obtención de datos reales y válidos que sostienen y dan coherencia a la propuesta de mejora. Es fundamental emplear adecuadamente métodos de indagación en ciencias sociales como la educación, dado que los fenómenos que se estudian son mutables.

En este estudio, el foco estuvo en el acompañamiento al aula, que es un tópico que concentra tensiones entre directivos y docentes en las escuelas. Esto fue comprobado una vez más mediante la investigación aplicada en la Escuela Municipal de Curanilahue. Lo que refuerza la idea de que como líderes escolares hemos de cuidar, asegurar y facilitar este aspecto en los colegios para la mejora escolar, ya que es innegable su inherencia en los procesos que buscan pujar cada vez mejores resultados de aprendizaje para los estudiantes.

La propuesta diseñada permite visualizar un camino nítido hacia el cambio favorable dentro de la organización. Cada elemento planteado responde a la realidad estudiada y se ajusta a las necesidades de la escuela. El liderazgo pedagógico y la visión compartida son claves para desarrollar el acompañamiento al aula con miras hacia el desarrollo profesional docente y la mejora escolar continua y sostenida. Y, por supuesto, considerando como enfoque el aspecto reflexivo y dialógico que sustenta y vincula cada uno de estos asuntos en la propuesta de manera estratégica.

Bajo el supuesto de la implementación real de este plan, sería conveniente realizar un seguimiento de ésta para medir la eficacia de este en la realidad. Y sí poder aportar una forma de trabajo flexible a las organizaciones escolares que tengan características similares. En resumen, el acompañamiento al aula se vuelve vital considerando el cambio de paradigma que transitamos quienes nos vinculamos al área de la educación en Chile. Por lo que, sin duda, seguir indagando en el tema es una necesidad e interés para nuestro contexto en función de generar conocimiento y herramientas para mejorar la educación.

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>
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://n9.cl/dbm0>
- Aguirre León, G., Serrano Orellana, B., y Sotomayor Pereira, G. (2017). El liderazgo de los gerentes de las Pymes de Machala. *Universidad y Sociedad*, 9 (1), 187-195. <https://n9.cl/nrje0>
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar*. Informe Técnico N° 7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, <https://n9.cl/h9cxq>
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Allyn y Bacon.
- 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>
- Bellei, C., Valenzuela J., Vanni, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Lom Ediciones.

- Bennett, N., Wise, C., Woods, P.A. y Harvey, J.A. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. National College for School Leadership.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Editorial Ariel, S. A.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.
- Cardemil, C., Maureira, F. y Zuleta, J., (2010). *Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula*. CIDE-Universidad Alberto Hurtado. <https://n9.cl/vphb2>
- 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 (2019). *Visitas al aula: Serie Retroalimentación de Prácticas Pedagógicas*. Ministerio de Educación.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2008). *Marco para la Buena Enseñanza (MBE)*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/o25wb>
- 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.
- Etcheverría, J. y Tejedor, J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Editorial La Muralla.
- Escuela Municipal de Curanilahue (2018). *Proyecto Educativo Institucional 2018-2021*. Escuela Municipal de Curanilahue. <https://n9.cl/q0uxo>
- Fadel, C., Bialik, M. y Trilling, B. (2016). *Educación en cuatro dimensiones. Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Center for Curriculum Redesign.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Ediciones Akal.

Fullan, M. (2006). *Change theory. A force for school improvement* (Seminar Series, Paper N° 157). Centre for Strategic Education (CSE). <https://n9.cl/35gmv>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education.

Johnson, G., Scholes, K. y Whittington, R. (2006). *Dirección Estratégica*. Pearson Educación, S.A.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile.

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership y Management*, (40) 1, 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Leiva-Guerrero, M.V. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, (51). 225-251. <https://n9.cl/6fzvx>

Ley 20.529 (2011). *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Promulgada el 11 de agosto de 2011. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>

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>

Ley 20.903 (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Promulgada el 4 de marzo de 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

- 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>
- Maureira, F. (2015). *El ciclo de acompañamiento al aula: Una herramienta de planificación para la gestión curricular*. Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado.
- Maureira, O. (2016). Distribución del liderazgo en escuelas de Chile: un estudio exploratorio. *Intersecciones educativas* (6) 1, 89-105. <https://n9.cl/tqv1f>
- Ministerio de Educación. (2021). *MIME MINEDUC. Ficha Establecimiento*. Más Información Mejor Educación. Recuperado el 9 de mayo de 2021. <https://n9.cl/oyaps>
- 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>.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Ministerio de Educación.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Ojeda, M. (2013). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: De la retórica a la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 119-129. <https://n9.cl/k50pa>
- 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/qx4d>
- Rivero, E., Zoro, B. y Aziz, C. (2018). *Construyendo una visión compartida para la educación del territorio*. Nota técnica N° 6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile, <https://n9.cl/0zrwh>
- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Ediciones Granica S.A.

Spillane, J. y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 155-176). Ediciones Universidad Diego Portales.

Ulloa, J. (2019). *Análisis y formulación estratégica de la mejora educativa: Conceptos, tensiones y desafíos*. Informe Técnico N° 5, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile, <https://n9.cl/7p053>

Anexos

Encuestas sobre Acompañamiento al aula

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 practicas 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 construido 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"/>

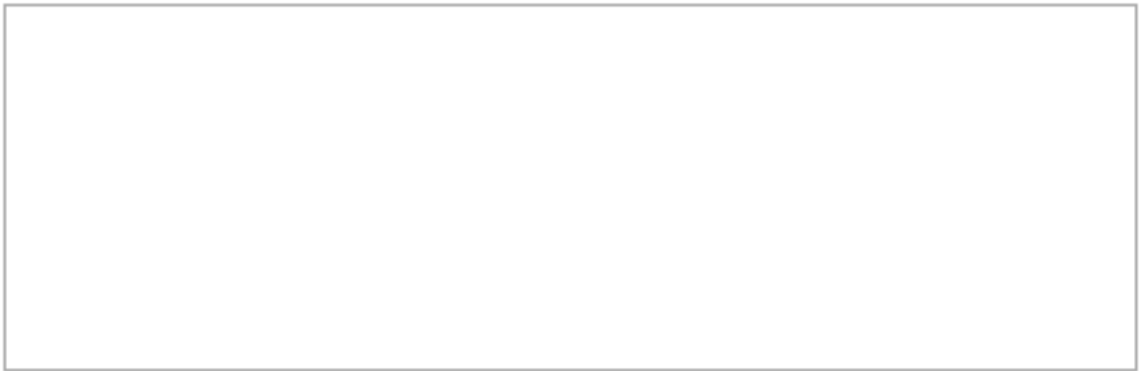
Encuesta 2: Retroalimentación de Acompañamiento al Aula que realiza el Director

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: *

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide comments and observations regarding the feedback process.

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?