



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

Rosa Ingrid Camaño Romero

Facultad de Educación, Universidad de Concepción

Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Profesor Guía Máximo Muñoz Reyes

Concepción, Lunes 29 de marzo 2022

Índice de contenidos

Introducción.....	5
Resumen ejecutivo	6
Antecedentes de contexto	1
Aspectos Institucionales	1
Aspectos contextuales	2
<i>Dotación directiva y docente</i>	2
<i>Perfil docente</i>	3
<i>Indicadores de Evaluación docente</i>	4
<i>Indicadores de eficiencia Interna</i>	5
Aspectos académicos.....	5
<i>Resultados en evaluación SIMCE</i>	5
Diagnóstico y Línea Base	9
Preguntas de investigación	9
Objetivos de investigación	9
Diseño Metodológico.....	10
<i>Enfoque y propósito</i>	10
<i>Método</i>	10
<i>Dimensión Temporal, Muestra y Unidad de Análisis</i>	11
<i>Técnicas de recolección de la información</i>	12
<i>Validación de los instrumentos</i>	13
<i>Técnicas de análisis de resultados</i>	14
Resultados del Diagnóstico y Línea Base	15
<i>Resultados de la etapa cuantitativa de la investigación</i>	15
<i>Resultados de la etapa cualitativa de la investigación</i>	24
Conclusiones sobre el diagnóstico aplicado	42
Árbol de problemas	45
Propuesta de Mejora	46
Descripción.....	46
Presentación descriptiva de la propuesta de mejora	47
Fundamentación Teórica.....	57

Impacto del liderazgo pedagógico efectivo.....	57
Acompañamiento pedagógico como insumo al fortalecimiento de la práctica docente. .	61
<i>Modelos de acompañamiento pedagógico</i>	62
Aprendizaje colectivo.....	64
Conclusión.....	67
Referencias	69
Anexos.....	73
Consentimiento informado para docentes	73
Consentimiento informado para Directivos/as	74
Acta de consentimiento.....	75

Índice de tablas

Tabla 1.	Dotación Docente.	2
Tabla 2.	Niveles de desempeño en Evaluación Docente 2019.	4
Tabla 3.	Comparación de promedios de puntajes SIMCE 2013-2017 del establecimiento entre los niveles de 4º y 8º básico.	7
Tabla 4.	Encuestas de Acompañamiento al aula.....	12

Índice de gráficos

Gráfico 1.	Comparación entre matrícula de la escuela y media nacional municipal 2007-2018.	5
Gráfico 2.	Síntesis de resultados de aprendizaje de 8º básico, 2013-2019.	6
Gráfico 3.	Comparación de resultados de 8º básico sobre IDPS 2019.	8
Gráfico 4.	Encuesta 1, de Acompañamiento al aula.	15
Gráfico 5.	Dimensión I. Desarrollo Profesional.	16
Gráfico 6.	Dimensión II. Apoyo Colaborativo.	17
Gráfico 7.	Dimensión III. Agentes de Acompañamiento.	18
Gráfico 8.	Dimensión IV. Instrumentos de Acompañamiento.	19
Gráfico 9.	Retroalimentación de acompañamiento al aula que realiza el director.....	21
Gráfico 10.	Observaciones sobre el proceso de retroalimentación.	23

Índice de figuras

5Figura 1.	Análisis de entrevistas sobre acompañamiento al aula.	35
Figura 2.	Resumen de las percepciones de docentes y directivos acerca de sus expectativas sobre acompañamiento al aula.	42
Figura 3.	Árbol de problemas.....	45
Figura 4.	Acciones que debe considerar un liderazgo pedagógico efectivo.....	61

Introducción

Las instituciones educativas son entidades fundamentales para el desarrollo profesional docente, en especial es relevante la función de liderazgo del director y equipo directivo. En este sentido, las escuelas tienen la misión de promover procesos de acompañamiento al aula y mejoramiento continuo que generen impacto positivo en las prácticas docentes. Sin embargo, estos procesos se ven limitados por situaciones emergentes o bien por procesos poco riguroso y sistemáticos.

En este contexto, la problemática identificada en la investigación, la ausencia de una visión compartida de los procesos de acompañamiento al aula entre docentes y directivos conlleva a plantear una propuesta que permita fortalecer un modelo de acompañamiento al aula participativo con el fin de brindar espacios de reflexión y diálogo pedagógico que generen oportunidades de aprendizaje docente.

La estructura de este informe consta de cuatro partes fundamentales. La primera aborda los antecedentes contextuales más relevantes relacionado con la propuesta, tales como aspectos institucionales, organización del equipo directivo, datos de matrícula, dotación docente, indicadores de evaluación docente, resultados SIMCE, ente otros. En la segunda parte, se aborda la elaboración del diagnóstico y línea base que permite caracterizar la situación inicial mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, resultados, problemática y nudos críticos seleccionados para abordar la propuesta de mejora. En la tercera parte, tras el análisis de los resultados e identificación del problema se presenta la propuesta de mejora, que describe una solución global donde se señalan el objetivo, los resultados esperados y descripción de actividades. Por último, en la cuarta etapa se aborda la fundamentación teórica que describe los principales elementos teóricos y empíricos más relevantes que permiten sustentar la propuesta de mejora.

Resumen ejecutivo

La presente propuesta de mejora se elaboró en función a un diagnóstico realizado en una Escuela Municipal de Curanilahue. Esta investigación se enmarcó en un enfoque de tipo mixto, donde se aplicaron en una primera instancia instrumentos de orden cuantitativo y en una segunda etapa un instrumento cualitativo correspondiente a una entrevista semiestructurada, aplicados ambos instrumentos a docentes y equipo directivo del establecimiento. La muestra de los casos seleccionados en la etapa cuantitativa correspondió a 18 docentes de segundo ciclo y en la etapa cualitativa a 6 docentes de segundo ciclo y 3 directivos.

El análisis se realizó en base a situaciones o fenómenos ya existentes en un contexto determinado, siendo de tipo no experimental y fenomenológico. A partir de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos se identificó como problema central la ausencia de prácticas sistemáticas de acompañamiento al aula que promuevan la participación, reflexión y aprendizaje colaborativo de los docentes de una escuela municipal de Curanilahue.

La propuesta de mejora responde a una de las causas del problema central, la baja participación docente en los procesos de acompañamiento al aula. El objetivo busca implementar prácticas de participación en los procesos de acompañamiento al aula que permitan promover procesos pedagógicos reflexivos y oportunidades de aprendizaje colaborativo en docentes de Segundo Ciclo de la Escuela Municipal de Curanilahue". En esta dirección la propuesta considera crear instancias donde el docente pueda participar activamente del proceso a través de caminatas pedagógicas, generar espacios de diálogo pedagógico institucionalizados y aprendizaje colaborativo a través de la conformación de comunidades de aprendizaje entre docentes y directivos.

Palabras claves: Acompañamiento al aula - caminatas pedagógicas - diálogo pedagógico - aprendizaje colaborativo – comunidades de aprendizaje.

Antecedentes de contexto

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

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

Aspectos Institucionales

Con relación al PEI, se destacan los siguientes elementos:

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

Con respecto al PME, el establecimiento presenta distintas metas, entre las que destacan: implementar estrategias de Desarrollo Profesional Docente (DPD), mejorar las estrategias de apoyo a los estudiantes con intereses y habilidades distintas y mejorar las

habilidades de liderazgo del director y su equipo con el propósito de lograr en los docentes un ambiente laboral colaborativo (Escuela Municipal de Curanilahue, 2018).

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

Aspectos contextuales

Dotación directiva y docente

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

Tabla 1. *Dotación Docente.*

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

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

Perfil docente

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

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

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

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

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

Indicadores de Evaluación docente

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

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

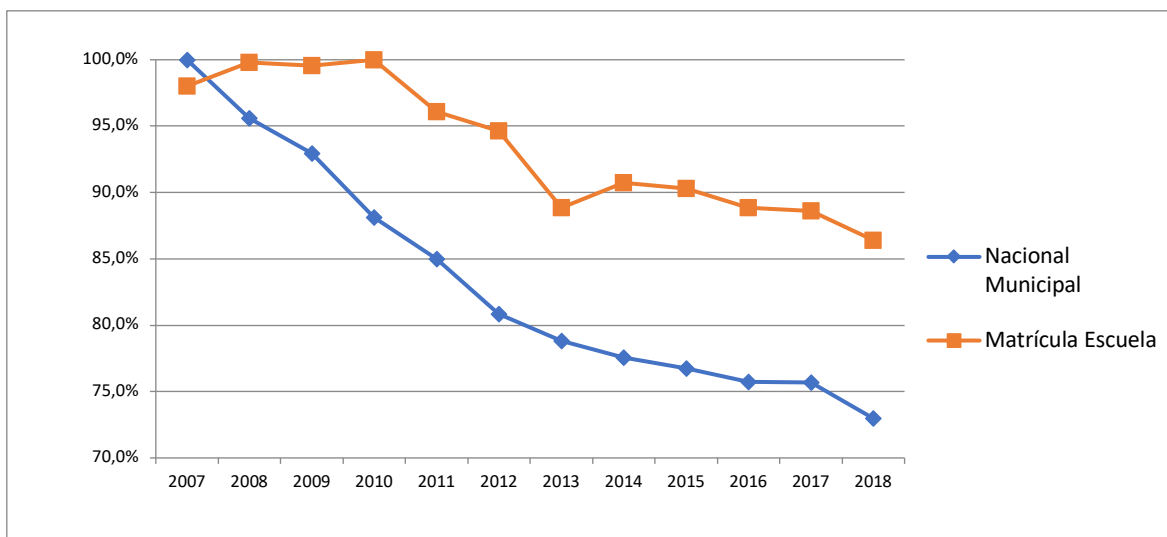
Nivel de Desempeño	Porcentaje	Cantidad de docentes
Destacado	12%	7
Competente	83%	48
Básico	5%	3
Insatisfactorio	0%	0

Fuente: Elaboración propia con datos tomados Informe de Resultados Evaluación Docente 2019

(Escuela Municipal de Curanilahue, 2019).

Indicadores de eficiencia Interna

Gráfico 1. Comparación entre matrícula de la escuela y media nacional municipal 2007-2018.



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

Aspectos académicos

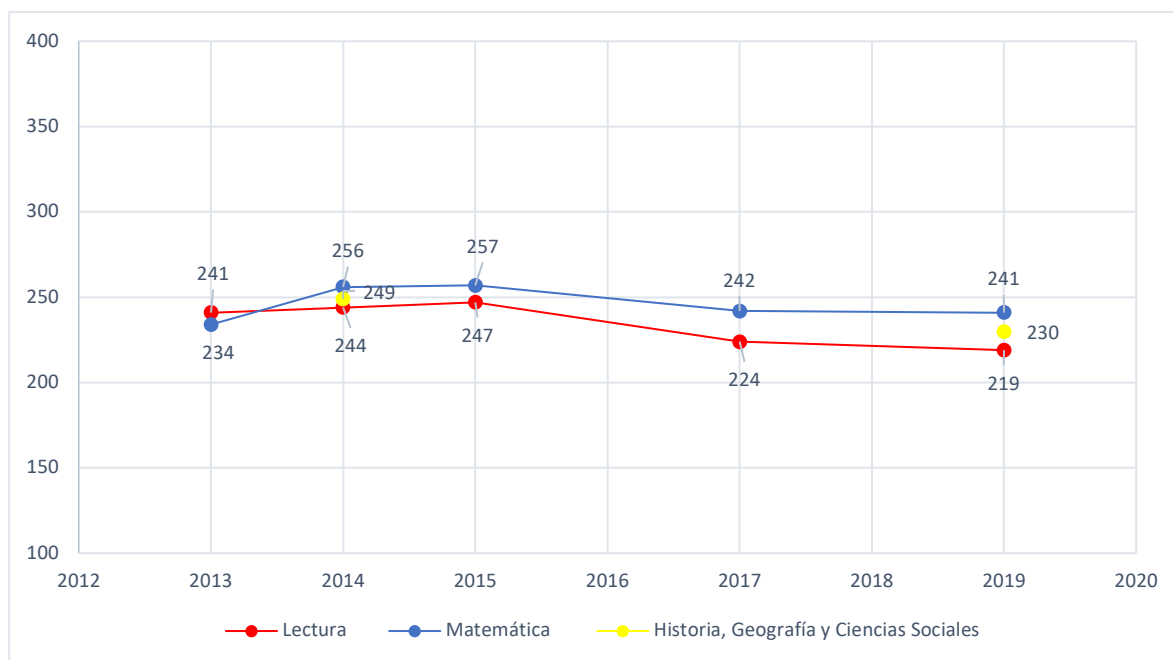
Resultados en evaluación SIMCE

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.

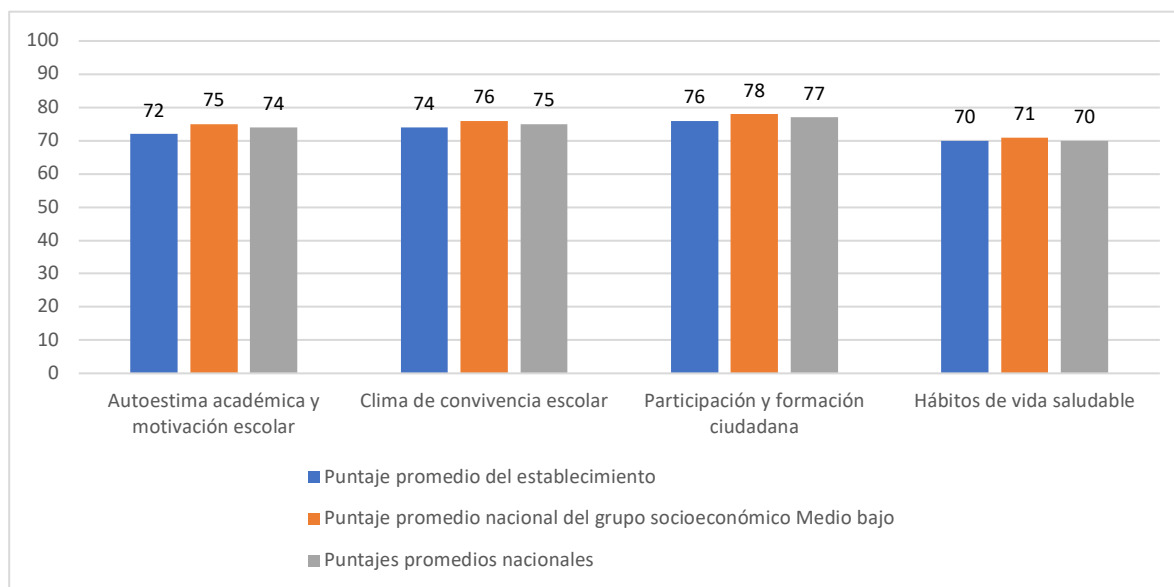
<i>Área</i>	<i>4º básico</i>	<i>8º básico</i>	<i>Variación</i>
Lenguaje y Comunicación (4º básico) / Lectura: Lengua y literatura (8º básico)	253	239	-14
Matemática	246	247	·1

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.

Etapa cualitativa. Luego de la realización del análisis y tabulación de estos datos se realizó un nuevo proceso de selección de muestra mediante el muestreo de casos extremos dado la necesidad de elegir participantes que ejemplificaran características que eran de interés para el estudio (Monje, 2011), lo que 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.

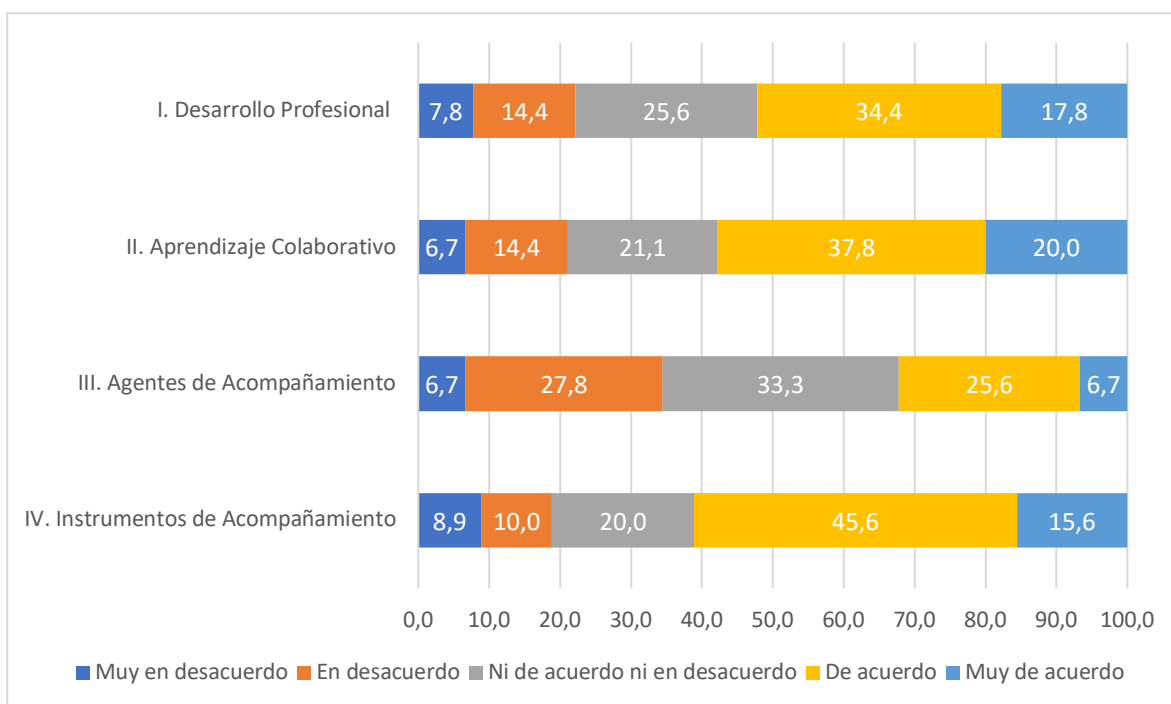
Resultados del Diagnóstico y Línea Base

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.

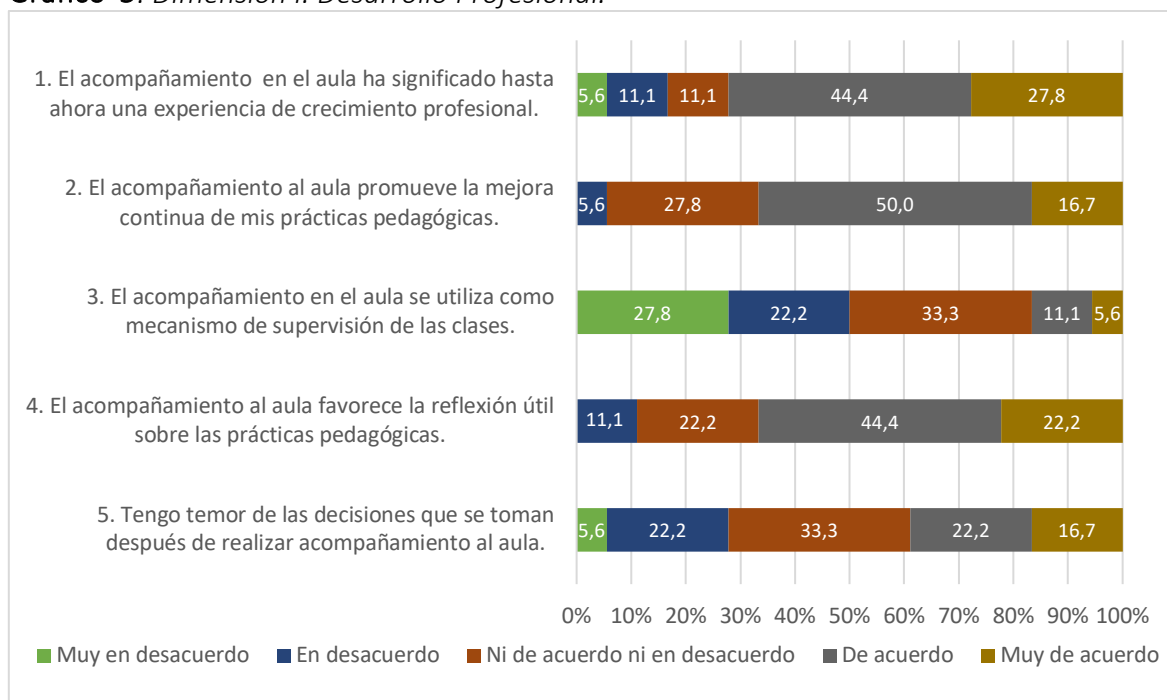
Gráfico 4. Encuesta 1, de Acompañamiento al aula.



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.

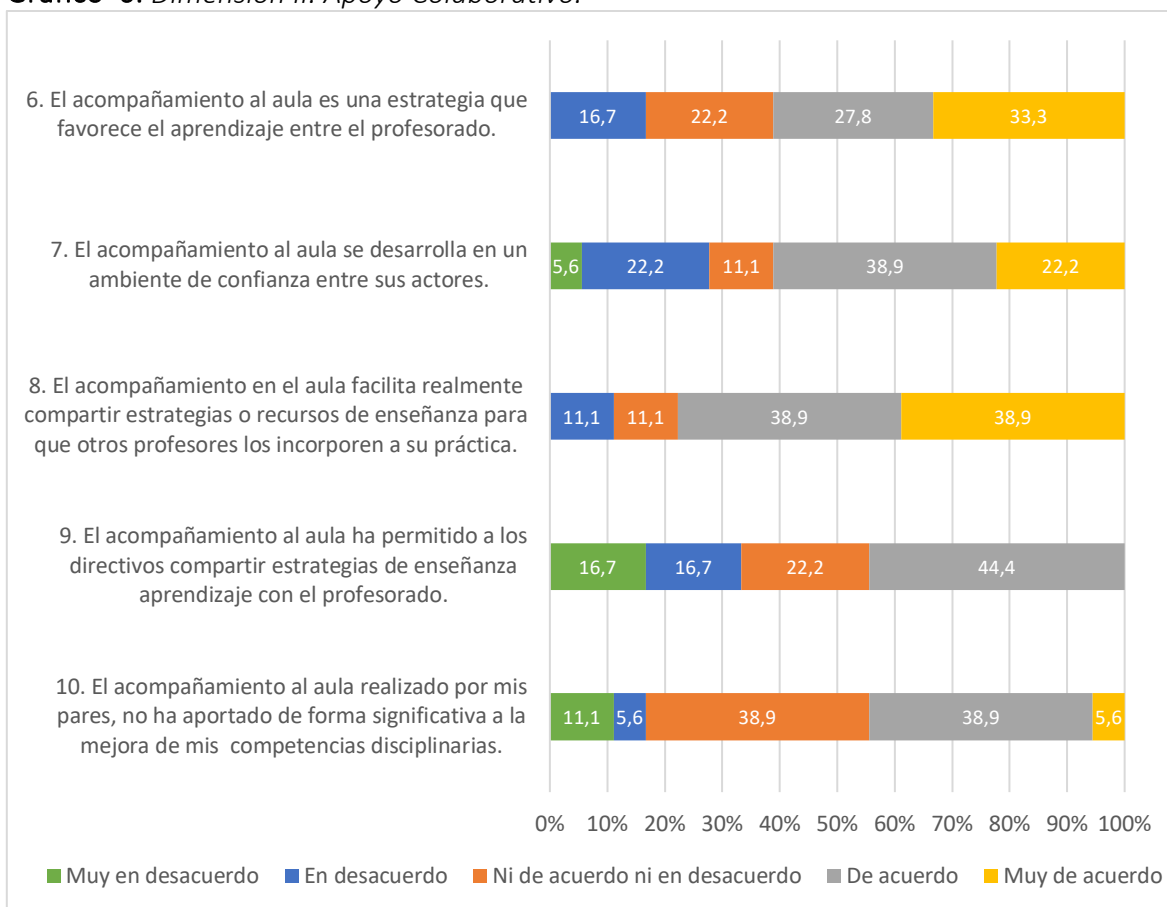
Gráfico 5. Dimensión I. Desarrollo Profesional.



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.

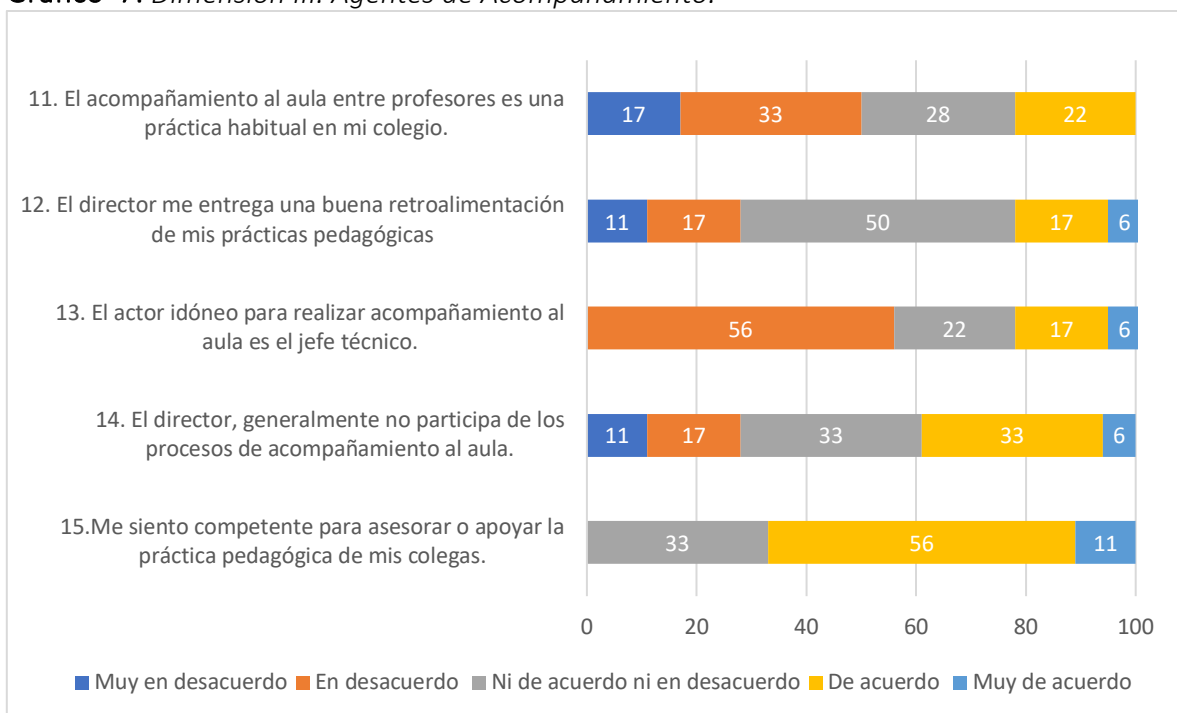
Gráfico 6. Dimensión II. Apoyo Colaborativo.



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 %.

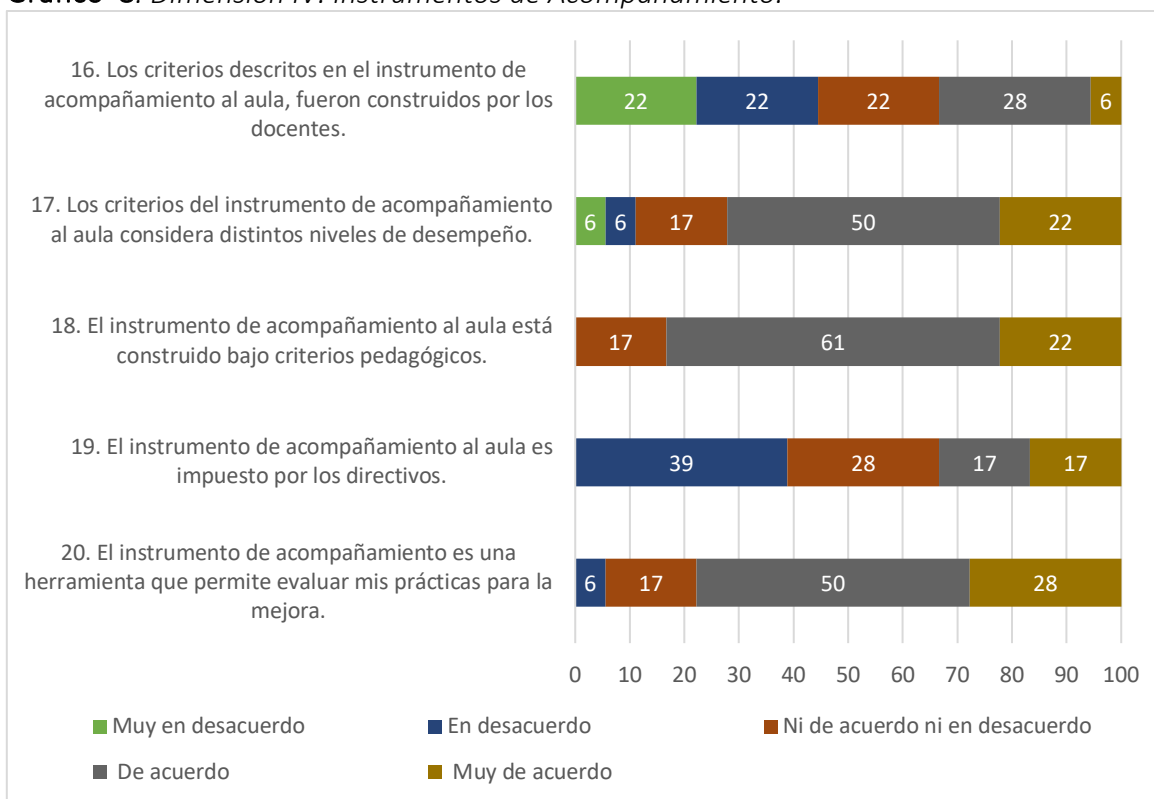
Gráfico 7. Dimensión III. Agentes de Acompañamiento.



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.

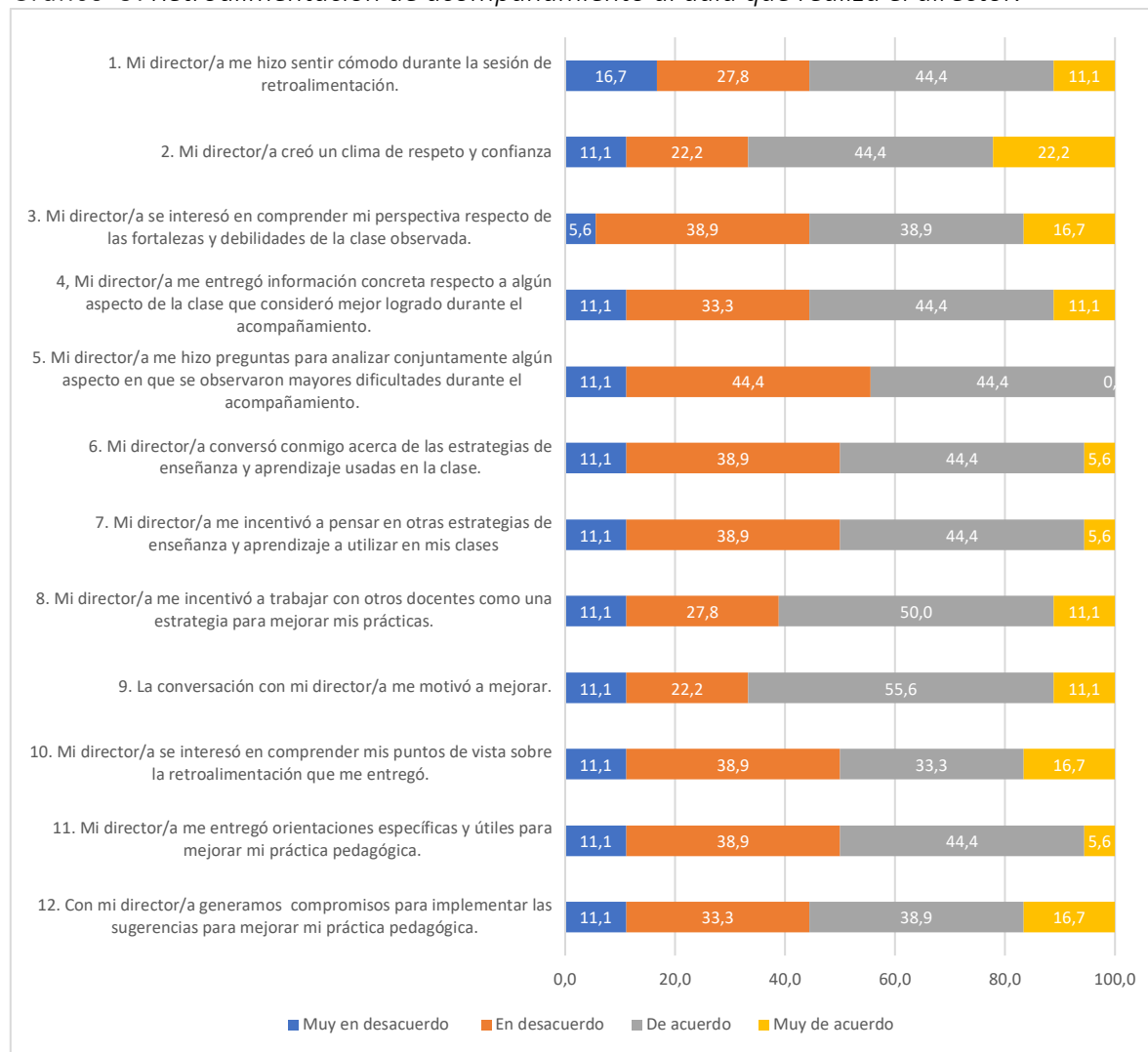
El gráfico 8 muestra que el indicador 18 es el que presenta una percepción mayormente positiva en comparación con los demás puesto que un 61% de la muestra está de acuerdo y un 22% muy de acuerdo con que el instrumento de acompañamiento al aula está construido bajo criterios pedagógicos; lo que corresponde 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 considera distintos niveles de desempeño. Los 3 indicadores concentran percepciones positivas sobre el 70%.

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

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

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

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



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos.

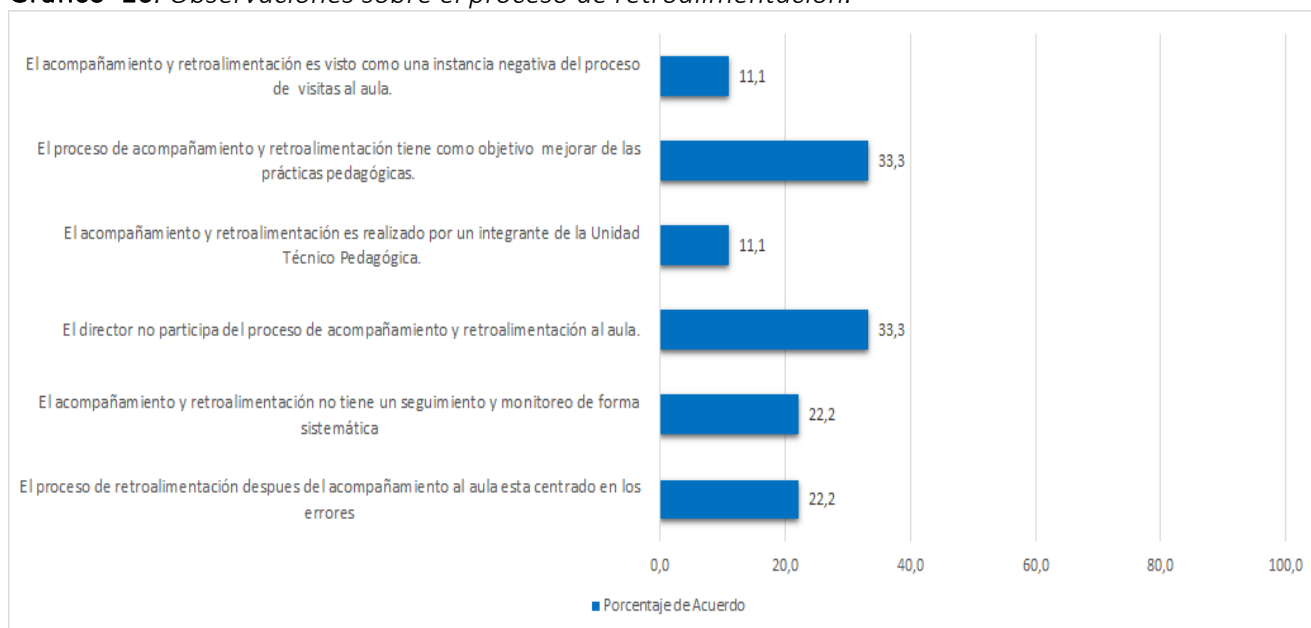
El gráfico 9 muestra la percepción de los docentes frente a la calidad de la retroalimentación recibida después de la última experiencia de acompañamiento al aula efectuado por el director del establecimiento. Se puede observar que la percepción de los docentes frente a si se generan en conjunto al director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

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

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

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

Gráfico 10. *Observaciones sobre el proceso de retroalimentación.*



Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos.

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

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

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

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

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

Resultados de la etapa cualitativa de la investigación

Entrevistas de Acompañamiento al aula.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Retroalimentación de observación de aula. En cuanto al proceso de retroalimentación los docentes perciben que es una instancia privada que ocurre después de la observación de aula, donde se destacan las fortalezas y debilidades de acuerdo con el cumplimiento de los indicadores del instrumento de observación.

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

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

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

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

Es posible señalar entonces, que esta práctica no permite un proceso reflexivo que sea guiado por el observador, sino que es el propio docente quien debe autogenerar

instancias de reflexión personal que permitan mejorar su práctica pedagógica, tal como lo mencionan los entrevistados Docentes 4 y 6:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

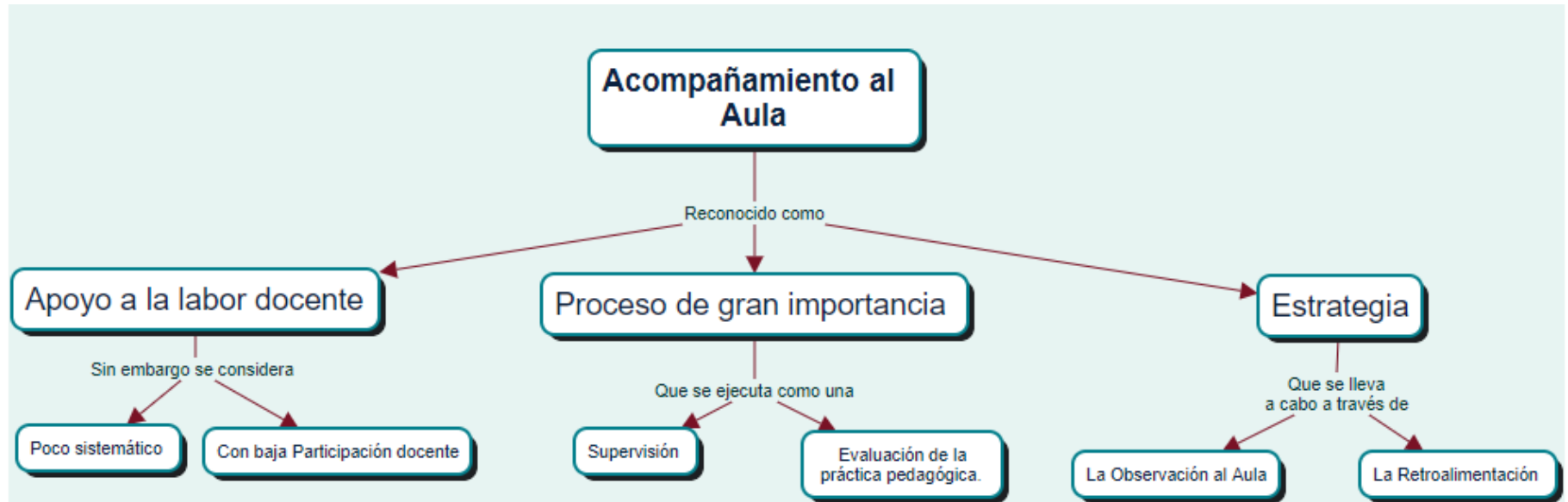
Son mencionadas como prácticas positivas, pero prácticamente anecdóticas, las ocasiones en que existió más de una observación al aula, remitidas a docentes con características específicas y resultados en la observación calificados como negativos:

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

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

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

Figura 1. Análisis de entrevistas sobre acompañamiento al aula.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

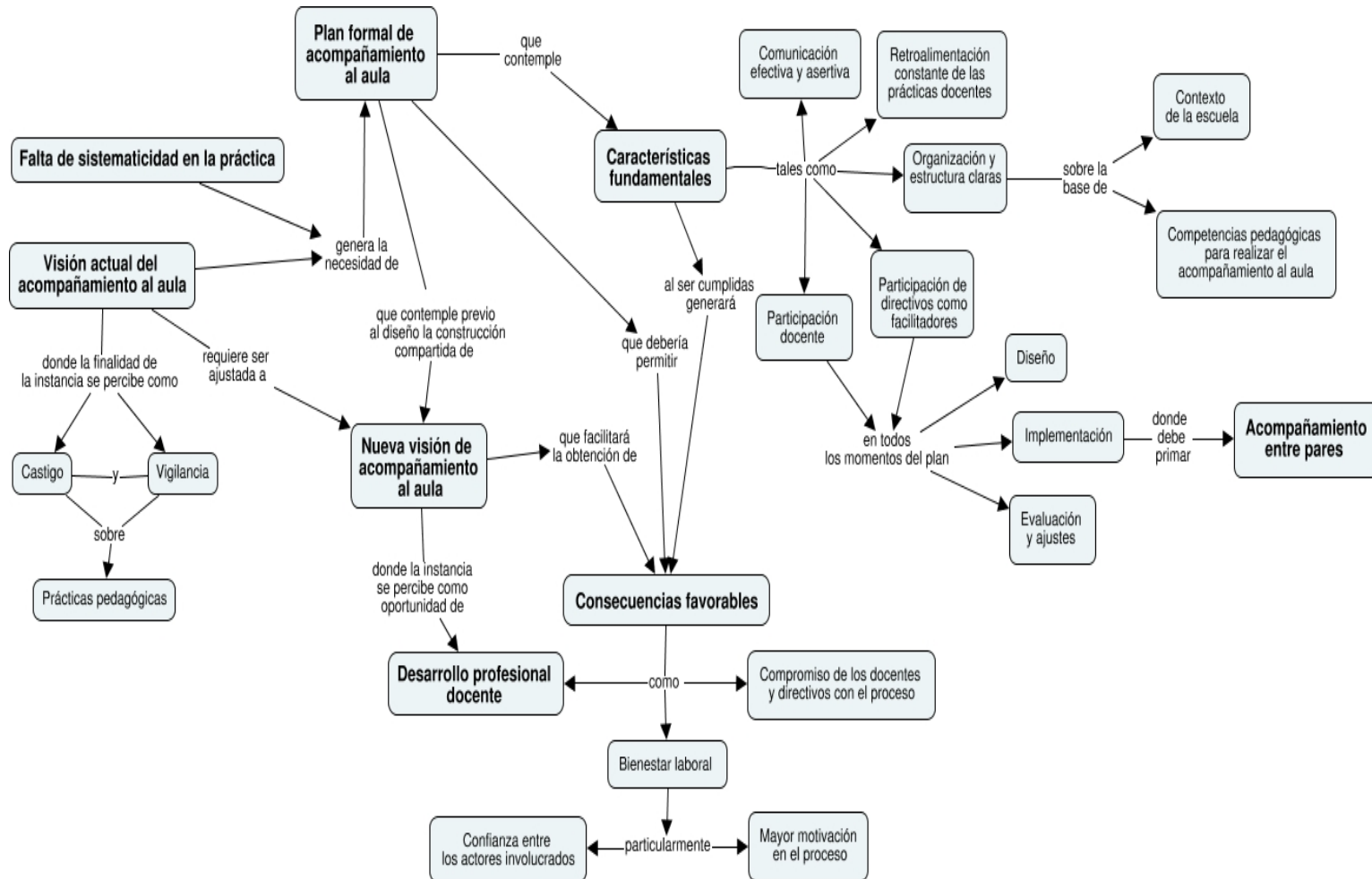
(...) hay más en la observación entre pares, iguales, yo la considero más enriquecedora.

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

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

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

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



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

Conclusiones sobre el diagnóstico aplicado

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

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

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

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

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

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

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

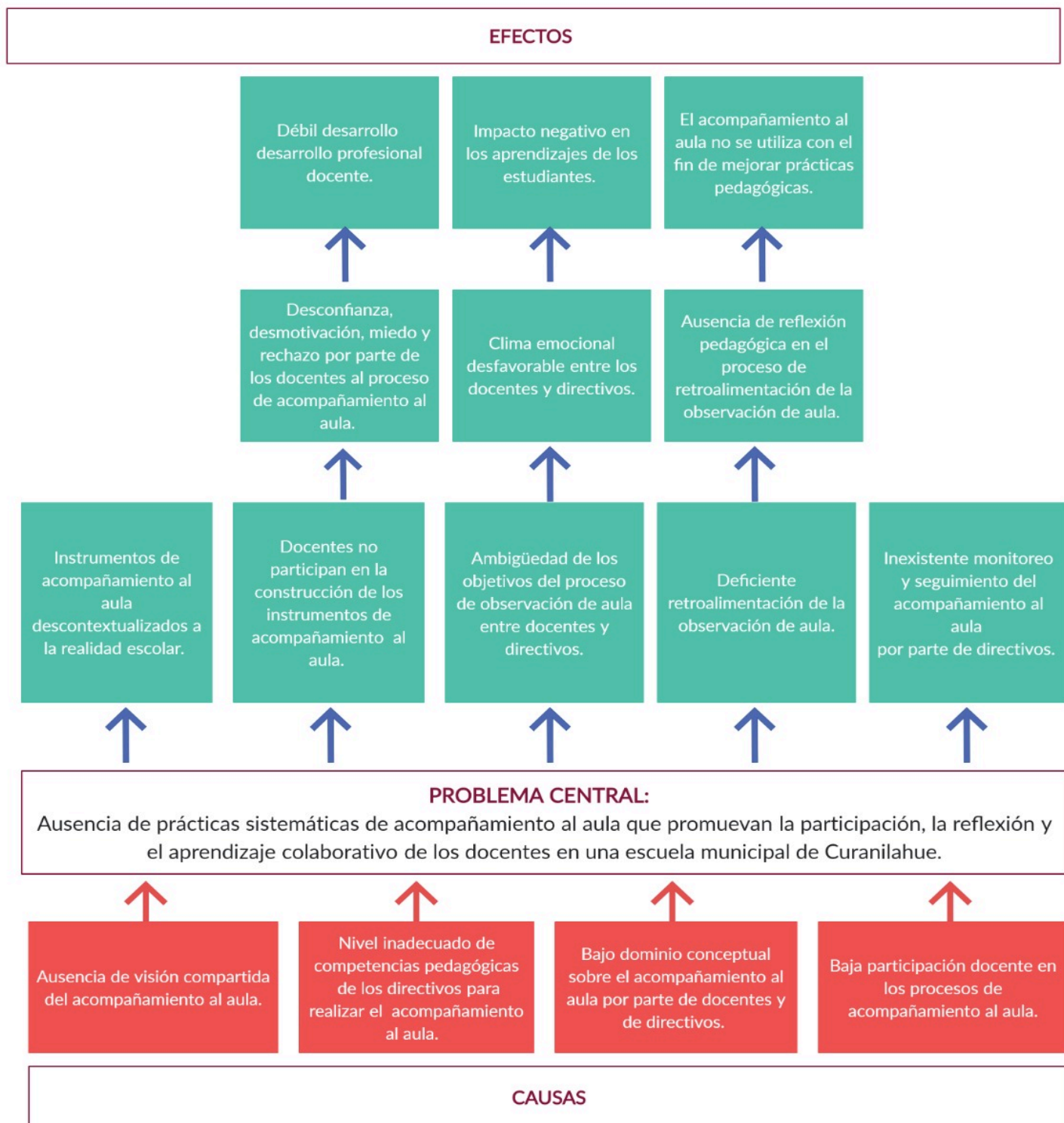
Lo anterior ha generado un clima emocional desfavorable entre los docentes y directivos, pues existe desconfianza y aversión, particularmente hacia la práctica de observación por parte de los docentes. Asimismo, los directivos son percibidos por los docentes como actores poco adecuados para realizar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

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

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

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

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

Figura 3. *Árbol de problemas*

Fuente: elaboración propia.

Propuesta de Mejora

Descripción

La siguiente propuesta de mejora surge a partir de la línea base planteada en el informe y el análisis de la información levantada en el árbol de problemas, esta propuesta busca solucionar una causa del problema central, la “Baja participación docente en los procesos de acompañamiento al aula”. Por consiguiente, el objetivo es **implementar prácticas de participación en los procesos de acompañamiento al aula que permitan promover procesos pedagógicos reflexivos y oportunidades de aprendizaje colaborativo en docentes de Segundo Ciclo de la Escuela Municipal de Curanilahue**”. Donde actualmente no existen instancias que permitan a los docentes incorporarse y participar en los procesos de acompañamiento, ya sea en la observación de aula, construcción de instrumentos o aprendizaje colectivo entre docentes. Por lo anterior, este proceso ha perdido valoración y legitimidad por parte de los docentes viendo la instancia como una supervisión de su trabajo y no como apoyo a la práctica pedagógica. En esta dirección la propuesta considera la generación de espacios de diálogo pedagógico y aprendizaje colaborativo entre docentes de segundo ciclo y directivos de la escuela, a través de caminatas pedagógicas y grupos de estudio.

Presentación descriptiva de la propuesta de mejora

<i>Resultados Esperados</i>	<i>Indicador</i>	<i>Medio de Verificación</i>	<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Responsables y tiempo estimado de ejecución</i>
Confianza y relaciones interpersonales fortalecidas entre docentes y directivos.	Al menos el 80% de los directivos participan de las instancias de diálogo y reflexión durante el primer trimestre. Al menos un 80% del equipo elaboran acuerdos que promuevan las buenas relaciones de confianza y comunicación.	Copias de los acuerdos registrados para el primer trimestre por el equipo directivo. Registro jamboard Lista de asistencia	El equipo directivo se reúne para dialogar y reflexionar cómo la confianza contribuye a generar relaciones interpersonales positivas en los equipos. A partir de experiencias previas definen qué es la confianza y registran un listado de palabras o acciones que se asocien a la confianza. Concluyen y comparan que acciones o palabras se repiten. Luego se profundiza en la siguiente pregunta ¿Cómo promover una cultura de confianza al interior del equipo directivo? A partir de jamboard cada uno de los integrantes del equipo escribe dos acciones que permitan generar una cultura de confianza. Se socializan las acciones y dialogan en torno a la importancia de la proyección y transferencia de confianza a otros actores de la comunidad educativa y a los procesos de acompañamiento al aula. Finalmente, elaboran un listado de acuerdos que promueva	Equipo directivo técnico. Ejecución de la actividad 3 semanas.

			un clima estable, relaciones de confianza y comunicación efectiva entre los integrantes del equipo directivo.	
Al menos el 80% de los integrantes del equipo directivo participa del taller durante	Copias de los resultados del instrumento de evaluación sobre la confianza al interior de los equipos de trabajo.		A partir de las definiciones conceptuales y acuerdos planteados en la actividad de diálogo inicial, se reúne el equipo directivo para realizar un evaluación individual y grupal para reconocer los comportamientos centrales que develan la presencia de vínculos de confianza al interior del equipo directivo. Esta evaluación se realiza a través de una pauta de evaluación sobre la confianza al interior de los equipos de trabajo, modelo propuesto por Tschannen-Moran y Gareis (2015). Una vez identificadas las acciones donde se distinguen la presencia o ausencia de vínculos de confianza el equipo directivo reflexiona colaborativamente en torno a los comportamientos que constituyen fortalezas o desafíos. Finalmente completan a través de un documento drive acuerdo para fortalecen la confianza y acuerdos para modificar las prácticas que obstaculizan el desarrollo de la confianza y relaciones interpersonales tanto al interior del equipo como en los procesos de acompañamiento al aula. Comparten a través de la reflexión e ideas fuerzas, el conjunto los aprendizajes adquiridos durante las sesiones.	Equipo directivo técnico. Ejecución de la actividad 2 semanas.
Al menos el 80% del equipo directivo realiza la evaluación individual y grupal respecto a la confianza al interior de equipos de trabajo.	Documento Word con los acuerdos registrados que permitan fortalecer la confianza y la comunicación al interior del			
Al menos el 80% de los integrantes del equipo directivo participa				

	en la elaboración de acuerdos.	equipo. Lista de asistencia		
	Al menos el 85% de los docentes de segundo ciclo y directivos participa en el taller durante el primer trimestre. Al menos un 85% de los docentes de segundo ciclo realiza la evaluación respecto a la	Copias de los resultados del instrumento de evaluación sobre la confianza al interior de los equipos de trabajo. Documento Word con los acuerdos	Guiados por un integrante del equipo directivo y el coordinador, los docentes de segundo ciclo se reúnen en grupos y dialoga en torno a dos preguntas ¿Qué es la confianza? Y ¿Qué acciones se realizan para promover la confianza entre docentes y el equipo directivo? Exponen sus respuestas y reflexionan colaborativamente en torno a ellas. Profundizan en ¿Cómo afecta la confianza y las relaciones interpersonales en los procesos de acompañamiento al aula? En cada grupo se aplica una evaluación para reconocer los comportamientos centrales que develan la presencia de vínculos de confianza entre docentes y directivos. Esta evaluación se realiza a través de una pauta de evaluación sobre la confianza al	Equipo directivo técnico y coordinador de segundo ciclo. Ejecución de la actividad 3 semanas.

	<p>confianza al interior de los equipos de trabajo. Al menos 85% de los docentes participa de los acuerdos.</p>	<p>registrados que permitan fortalecer la confianza y la comunicación al interior del equipo. Lista de asistencia.</p>	<p>interior de los equipos de trabajo, modelo propuesto por Tschannen-Moran y Gareis (2015). Reflexionan en torno a resultados, identificando comportamientos que constituyen fortalezas o desafíos por parte de docentes y directivos. Cada grupo elabora un listado de acuerdos en drive, para fortalecer la confianza y acuerdos para modificar las prácticas que obstaculizan el desarrollo de la confianza en los procesos de acompañamiento al aula.</p>	
<p>Espacios de reflexión y diálogo pedagógico institucionalizados entre docentes y directivos.</p>	<p>Al menos el 85% de los docentes y directivos participa en las instancias de reflexión y diálogo pedagógico en las tres sesiones destinadas para ello. Al menos el 85% de los docentes de segundo ciclo</p>	<p>Copia del documento (Pauta) donde se identifican factores que favorecen y obstaculizan el proceso de acompañamiento al aula en segundo ciclo.</p>	<p>En instancias de tres sesiones los docentes de segundo ciclo y directivos se reúnen en grupos liderados por un integrante del equipo directivo, socializan sobre el actual proceso de acompañamiento al aula que se realiza en el establecimiento, a partir de concepciones y experiencias personales completan pauta identificando factores que favorecen y obstaculizan el desarrollo del proceso de acompañamiento al aula. Guiados por el coordinador de segundo ciclo comparten sus respuestas y de forma colaborativa construyen los factores que favorecen y obstaculizan el proceso de acompañamiento al aula en segundo ciclo. Luego reflexionan en torno al nivel de participación que tienen en los procesos de acompañamiento al aula, respondiendo las siguientes preguntas ¿Quiénes participan en</p>	<p>Equipo directivo técnico, coordinador y docentes de segundo ciclo. Ejecución de la actividad 3 semanas.</p>

<p>participa en la elaboración de oportunidades y compromisos respecto al acompañamiento al aula, durante la última sesión.</p>	<p>Documento Word (Drive) con sugerencias para el acompañamiento al aula.</p>	<p>esas instancias? ¿Qué instancias tenemos en nuestro establecimiento para compartir información? ¿Cuál es el nivel de participación que tiene el docente? ¿Qué instancias se debieran crear o modificar para lograr la participación de docentes? Socializan y comparten respuestas. Finalmente en la última sesión se elabora en conjunto un documento compartido en drive en torno a oportunidad de mejora y compromisos como ciclo sobre el acompañamiento al aula y participación docente.</p>	
<p>Al menos el 85% de los docentes de segundo ciclo y directivos participa en las instancias de análisis de estrategias de acompañamiento al aula. Al menos el 85% de los docentes de segundo ciclo y</p>	<p>Copia de la propuesta metodológica del proceso de acompañamiento al aula validada por directivos y docentes de segundo ciclo.</p>	<p>Reunidos en grupos docentes y directivos revisan material bibliográfico de diferentes estrategias de acompañamiento al aula, cada grupo selecciona una estrategia y en conjunto analiza identificando:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Fortalezas de la estrategia. b) Fortalezas de la práctica pedagógica. (Desarrollo de capacidades docentes) c) Finalidad de la estrategia. d) Promoción del trabajo colaborativo e) Viabilidad de su aplicación en el establecimiento. (Fundamentar) <p>Socializan su trabajo y comparten apreciaciones en torno a la revisión bibliográfica.</p>	<p>Equipo directivo técnico, coordinador y docentes de segundo ciclo. Ejecución de la actividad 2 semanas.</p>

<p>directivos participa en la elaboración de la propuesta para el acompañamiento al aula validada por el equipo directivo y docentes de segundo ciclo, al término del primer trimestre.</p>	<p>Registro de asistencia.</p>	<p>Luego de la socialización y de la reflexión de talleres anteriores el equipo directivo y docentes de segundo ciclo elaboran propuesta de acompañamiento al aula, validada por todos los integrantes de segundo ciclo básico y equipo directivo.</p>	
<p>Al menos el 85% de los docentes de segundo ciclo participa en las instancias de intercambio de prácticas pedagógicas,</p>	<p>Carpetas digitales por área con recursos pedagógicos.</p>	<p>Docentes de segundo ciclo y directivos se reúnen para definir y planifican espacios de trabajo docente. Docentes de segundo ciclo guiados y apoyados por un directivo se reúnen de acuerdo con modalidad seleccionada (asignatura, nivel, afinidad disciplinaria, etc.) para analizar datos obtenidos en el aula (Logros académicos, motivación, participación). A partir de ello reflexionan sobre su propia práctica permitiendo el intercambio de metodologías exitosas en el aula que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo detectan</p>	<p>Equipo directivo técnico, coordinador y docentes de segundo ciclo. Ejecución de la actividad 2 semanas.</p>

	<p>durante dos sesiones.</p> <p>Al menos el 85% de los docentes realiza intercambio de estrategias y material de apoyo a la labor docente.</p>		<p>problemas en los procesos de enseñanza. Registran las fortalezas y necesidades. Analizan las necesidades como oportunidades de mejora y profundizan con material bibliográfico facilitado por el integrante del equipo directivo. Intercambian material de trabajo y apoyo bibliográfico que permita actualización e innovación dentro del aula frente a necesidades detectadas. En conjunto los docentes aprenden a detectar sus necesidades.</p>	
<p>El equipo docente de segundo ciclo participa en el proceso de acompañamiento al aula.</p>	<p>Al menos un 85% de los docentes participa en el proceso de planificación y organización del proceso de acompañamiento al aula, durante 4 sesiones de trabajo.</p>	<p>Planificación trimestral del proceso de acompañamiento al aula.</p> <p>Pauta de observación consensuada y validada por los docentes de segundo</p>	<p>Caminatas pedagógicas: Un grupo pequeño de directivos y docentes de segundo ciclo visitan en conjunto las aulas por tiempos no mayor a 20 minutos, para recolectar evidencia respecto a un foco definido previamente y en conjunto. Esta actividad contempla la planificación, observación y retroalimentación del proceso.</p> <p>Entre docentes de segundo ciclo y directivos planifican la actividad de acompañamiento al aula definiendo significados y propósitos de las caminatas pedagógicas. A partir de ello determinan algunos lineamientos del proceso como:</p> <p>La selecciona un líder, quien guía todo el proceso, el foco de la observación y sentido, es decir, que se observará y para qué. El</p>	<p>Coordinador y docentes de segundo ciclo.</p> <p>Ejecución de la actividad 4 semanas.</p>

Al menos un 85% de los docentes participa en la elaboración y validación del instrumento de observación.	ciclo al termino del primer mes del segundo trimestre.	foco se puede definir a partir de las necesidades de mejora como ciclo o de forma individual, datos de evaluación docente, habilidades a potenciar, entre otras. Determinar quiénes serán los participantes del proceso de acompañamiento y la construcción en conjunto del instrumento de acompañamiento pedagógico. Se establece lugar físico tanto para reuniones como retroalimentaciones.	
Al menos el 80% de los docentes participa del proceso de acompañamiento al aula, a través de las caminatas pedagógicas al término del segundo trimestre.	Registro de observación de las caminatas pedagógicas.	Etapa de desarrollo del proceso de acompañamiento al aula, caminatas pedagógicas, se lleva a cabo de acuerdo con lo planificado previamente. Se recopila evidencia para una posterior retroalimentación.	Equipo directivo, Coordinador y docentes de segundo ciclo. Ejecución de la actividad 12 semanas.
Al menos el 85% de los docentes participa en las	Registro de observación de las	Observadores se reúnen para compartir sus registros y definir puntos acuerdos y desacuerdos y temas a retroalimentar.	Equipo directivo, Coordinador y

	instancias de retroalimentación definiendo acuerdo respecto a la práctica pedagógica, durante el segundo trimestre.	caminatas pedagógicas. Registro de acuerdos que orienten al fortalecimiento de la práctica pedagógica a corto y mediano plazo.	Se produce la retroalimentación señalando fortalezas observadas respecto al foco y se acompaña de preguntas que insten al diálogo y reflexión conjunta sobre la práctica pedagógica evidenciada. Se establecen acuerdos y oportunidades de mejora que fortalezcan las competencias docentes y el aprendizaje colaborativo. Finalmente, se realiza seguimiento a los acuerdos establecidos durante el proceso de retroalimentación	docentes de segundo ciclo. Ejecución de la actividad 12 semanas. (En paralelo a la práctica de caminatas pedagógicas)
Comunidades de aprendizaje docente institucionalizadas en el	Al menos el 80% de los docentes participa en reflexión y diálogos pedagógicos a través del modelamiento de prácticas exitosas	Registro de observación de modelamiento. Planificación de estructuras de	Para dar continuidad a la participación docente en el proceso de acompañamiento, al aula diálogo pedagógico y aprendizaje colaborativo, se proyecta la estrategia de comunidades de aprendizaje para inicios del primer trimestre del año siguiente. Esta estrategia está dirigida a la conformación de una cultura de colaboración que involucra la participación de docentes con experiencias en prácticas pedagógicas efectivas de aula y las oportunidades de diálogo reflexivo entre ellos.	Coordinador y docentes de segundo ciclo. Ejecución de la actividad primer trimestre.

	<p>en aula, durante el primer trimestre del año siguiente a la implementación del proyecto.</p>	<p>modelamiento pedagógico.</p>	<p>Docentes de segundo ciclo a partir de los procesos de acompañamiento al aula, a través de caminatas pedagógicas llevados a cabo durante el año, la reflexión y trabajo en conjunto, seleccionan a docentes que hayan tenido prácticas exitosas en sus aulas, para realizar modelamiento de estas prácticas. Planifican en conjunto la estructura del modelamiento identificando roles, foco, insumos, participantes, instrumentos, calendarización y espacios de reflexión.</p>	
--	---	---------------------------------	--	--

Fundamentación Teórica

El siguiente capítulo, presenta los antecedentes teóricos más relevantes que permiten sustentar la propuesta de mejora, principalmente se focaliza en tres temas: liderazgo pedagógico efectivo, acompañamiento al aula y aprendizaje colectivo. A partir de las diferentes dimensiones del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) y otros sustentos teóricos, se describen los fundamentos que desarrollan las prácticas de liderazgo efectivo y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Luego, algunas consideraciones de los procesos de acompañamiento al aula, metodologías para su implementación, participación docente en los procesos de observación y retroalimentación y estrategias que potencia un desarrollo profesional y compromiso de los docentes como activos aprendices y profesionales reflexivos. Por último, una revisión del aprendizaje colectivo como desarrollo de una cultura de colaboración lo que conlleva a la conformación de comunidades de aprendizaje.

Impacto del liderazgo pedagógico efectivo.

La mayoría de las instituciones educativas buscan asegurar la calidad de la educación y los aprendizajes de sus estudiantes, una de las claves para que lo anterior se desarrolle en plenitud es “la influencia que tienen los directivos sobre las prácticas docentes y como efecto en los resultados de aprendizaje” (CEPPE, 2009; Volante, 2012; Valenzuela y Horn, 2012). De acuerdo con esto, de las cuatro dimensiones o áreas de la gestión escolar que considera la agencia de la calidad de la educación, el liderazgo directivo se presenta como un elemento primordial hacia la mejora de los procesos educativos, donde se hace referencia a la capacidad del director de “movilizar a la comunidad educativa hacia la mejora continua” (MINEDUC, 2021, p. 116). Es función del director promover la detección oportuna de necesidades a fortalecer y orientar la forma de abordar las dificultades como oportunidades de aprendizaje y mejora. En este mismo ámbito en la dimensión de gestión pedagógica, la cual hace referencia a la gestión curricular, se indica que el director y su equipo técnico pedagógico “acompaña a los docentes mediante la observación y retroalimentación de clases” (MINEDUC, 2021, p. 116). Donde el acompañamiento docente referido a la

observación y retroalimentación se despliega como una práctica que posibilita la mejora de los aprendizajes.

Se ha demostrado que en sistemas educativos que han visto mejoras significativas, la calidad y capacidad de liderazgo de los directivos y equipos técnicos pedagógicos es un factor importante en la mejora continua de una escuela. “Es más, en los establecimientos con trayectorias de mejoramiento positivas, se identifica al liderazgo como un factor diferenciador que permite concretar la capacidad potencial de los establecimientos escolares” (Bellei et al., 2014). Es este sentido, el Marco para la Buena Dirección es un instrumento orientador de las políticas nacionales en materia de desarrollo profesional directivo que ayuda a la toma de decisiones para la mejora de la gestión (MBDLE, 2015, p. 4). Aporta conceptos y claves respecto a las características de un liderazgo escolar efectivo, señalando que “cuyo grado de énfasis en su aplicación presentaría variaciones de acuerdo con el contexto, la vulnerabilidad y el tipo de establecimiento, así como la etapa de mejoramiento” (MBDLE, 2015, p.7). Este documento se diseña y fundamenta considerando tres ámbitos fundamentales el liderazgo, la gestión y las prácticas de liderazgo. Entendiendo el liderazgo como “la labor de movilizar e influencias a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood et al., 2006).

Existe un amplio consenso en que el liderazgo escolar es un factor crítico para el mejoramiento de las escuelas, especialmente por su significativa influencia en la motivación, las prácticas de los docentes y las condiciones en las que trabajan. (Bellei et al., 2014)

En estudios donde la gestión de los directivos tiene como foco principal el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, se señala que estos son reconocidos como líderes pedagógicos, con alta experiencias en aula y amplio conocimiento en el ámbito curricular pedagógico. Son directivos que monitorean cercanamente el trabajo docente y logros de aprendizaje de sus estudiantes, apoyan a los docentes en dificultades que enfrentan en su práctica. Frecuentemente observan y retroalimentan las prácticas pedagógicas de los docentes. (Bellei et al., 2014). En este sentido, existe una preocupación constante por la práctica docente y como ésta impacta en los aprendizajes de los estudiantes.

En efecto, las prácticas de liderazgo efectivo impactan en los aprendizajes de los estudiantes a lo que se puede llamar un liderazgo pedagógico, el cual tiene como propósito establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005).

En esta misma línea, MacBeath, Swaffield y Frost (2009) proponen cinco principios que actúan como una visión orientadora para un liderazgo pedagógico efectivo:

- Centrarse en el aprendizaje como actividad, lo que considera que todos en las escuelas son aprendices, por tanto, las capacidades de liderazgo resultan de las experiencias de aprendizaje de gran alcance.
- Crear condiciones favorables para el aprendizaje, lo que significa considerar que las culturas fomentan el aprendizaje de toda la comunidad educativa.
- Promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, lo que implica hacer de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje explícitas, discutible y transferibles.
- Compartir el liderazgo, lo que involucra la participación de todos en el desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje, promoviendo el liderazgo compartido y colaboración entre sus miembros.
- Establecer responsabilidades comunes por los resultados, lo que involucra mantener un foco en la evidencia y su congruencia con los valores fundamentales de la escuela.

Siendo estos principios fundamentales para la reflexión de la práctica, la conformación de espacios de diálogo institucionalizados, la participación docentes e intercambio de experiencias exitosas, promoviendo un liderazgo pedagógico efectivo con impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Por su parte, parte Leithwood et al., (2006) describen 14 prácticas de liderazgo efectivas que impactan en el aprendizaje de los estudiantes, distribuidas en 4 categorías, (1) establecer dirección, (2) rediseñar la organización, (3) desarrollar personas y (4) gestionar la instrucción. Siendo la tercera y cuarta categoría fundamentales para potenciar las capacidades docentes

a través del apoyo permanente, la interacción que permite modelar e integrar prácticas pedagógicas efectivas y el acompañamiento sistemático a las prácticas docentes.

La importancia del liderazgo escolar ha llevado a nuestro país a poner énfasis en el desarrollo y fortalecimiento de las prácticas de liderazgo efectivas. Estas prácticas se desarrollan a medida que los directivos posean ciertas características o recursos personales que brinden soporte a su quehacer pedagógico y lo validen frente a la comunidad educativa, estas acciones observables es lo que permite demostrar las capacidades, conocimientos y habilidades necesarias de un líder para la toma de decisiones de forma oportuna y atinente al contexto. El generar y transmitir confianza es uno de los recursos personales que permite a los líderes fortalecer las relaciones positivas y de colaboración eficaz que guían la práctica de liderazgo efectivo. Es fundamental que los líderes educativos promuevan una cultura de confianza que otorga seguridad y genere altas expectativas entre los integrantes de la comunidad educativa de manera tal, que se sientan identificados, valorados y motivados en el desarrollo de su labor docente. Una habilidad que se desataca, para efectos de potenciar el liderazgo, es la capacidad del directivo de aprender de los procesos y las relaciones que se presentan al interactuar con profesores, estudiantes y comunidad. Cuando el directivo moviliza a los profesores en el proceso de aprender a mejorar su práctica, a la par, él mismo aprende junto a ellos sobre lo que funciona y lo que no, configurándose lo que Rincón-Gallardo y Fullan (2016) denominan el “líder aprendiz” (MBDLE, 2015, p.14).

Lo anterior, permite reafirmar que el liderazgo efectivo tiene efectos significativos en la práctica docente y aprendizaje de los estudiantes. Siendo el liderazgo del director, específicamente, quien tiene efecto directo sobre las expectativas y estándares de los docentes; esto se refiere al modo en que piensan, planifican y desarrollan su práctica, así como al sentido de autoeficacia, confianza, bienestar y compromiso con la organización, influyendo de manera indirecta en los aprendizajes de los estudiantes. (García y Caballero, 2015).

Figura 4. Acciones que debe considerar un liderazgo pedagógico efectivo.



Elaboración propia a partir de las claves de mejoramiento escolar sostenido (Bellei et al., 2014).

Estos elementos son transversales para la consolidación de un liderazgo pedagógico efectivo siendo contextual y contingente a la realidad de cada establecimiento educativo.

Acompañamiento pedagógico como insumo al fortalecimiento de la práctica docente.

El acompañamiento pedagógico debe ser entendido como aquella acción que evoluciona de la supervisión, pasando a ser un conjunto de elementos que permiten el desarrollo de competencias que favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes. En este sentido, Maureira (2015) lo plantea como una modalidad de trabajo que busca “caminar junto con los actores escolares en un diálogo horizontal y permanente, y en un contexto de confianza mutua con el fin de enfrentar, en conjunto, desafíos profesionales y educativos que son significativos”. Asimismo, corresponde a una mediación formativa que favorece el desarrollo profesional basado en las relaciones de ayuda que se establece entre los actores.

El acompañamiento pedagógico permite asesorar directamente a los docentes en su práctica de aula a partir de necesidades identificadas, generar un diálogo colegiado en torno a estrategias y metodologías de enseñanza y fortalecer vínculos de confianza entre los

docentes y directivos. En este sentido, este proceso de mediación responde a un apoyo permanente a través del intercambio de experiencias y estrategias que favorezcan la práctica educativa.

Cavalli (2006) establece una diferencia entre el Acompañamiento pedagógico y el Enfoque de este definiendo; Acompañamiento pedagógico: como la estrategia central que brinda soporte técnico y afectivo (emocional-ético y efectivo) para impulsar el proceso de cambio en las prácticas de los docentes. Está centrado en el desarrollo de las capacidades profesionales, a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la promoción de la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica. Enfoque del acompañamiento: corresponde al aprendizaje cooperativo entre pares, en donde se responde a una lógica de aprendizaje continuo. El facilitador que acompaña es un maestro que ha tenido una trayectoria profesional exitosa. Entonces, el facilitador comparte con el docente su propia experiencia, a la vez que se enriquecen ambos. La relación facilitadora/docente está basada en la confianza mutua, la tolerancia y empatía.

De este modo el acompañamiento docente no debe ser visto como instancias o eventos aislados, sino como un proceso dinámico, sistemático, sostenido, holístico e interdisciplinario, que se debe asumir desde supuestos constructivistas y teoría sociocrítica, siendo la realidad del contexto el punto de partida y de convergencia de las acciones político-pedagógicas en la gestión de procesos de formación, de innovación y de cambio (Martínez y González, 2010). Se considera como un proceso de construcción de estrategias para el desarrollo curricular, tanto a nivel de aula como a nivel institucional lo que permite un crecimiento sistemático del profesorado y un impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Modelos de acompañamiento pedagógico

Nieto (2001) propone tres modelos de acompañamiento docente centrado en las interacciones personales, vínculos de confianza, trabajo en equipo, diálogo pedagógico y reflexión de la práctica. Estos modelos describen las acciones del acompañante y acompañado.

- Modelo de intervención: tipo de acompañamiento centrado en el punto de vista del acompañante quien interpreta y define una realidad presentada como experto en el área pedagógica (Segovia, 2010). Es una relación jerárquica que implica una supervisión, revisión y diagnóstico de problemas observados.
- Modelo de facilitación: tipo de acompañamiento centrado en el punto de vista del acompañado. Se promueve la reflexión sin entregar juicios valorativos, el acompañante es un recurso para la detección de necesidades de fortalecimiento. Se induce al autodescubrimiento de soluciones y propuestas de mejora (Segovia, 2010).
- Modelo de colaboración: tipo de acompañamiento basado en la interdependencia entre el acompañante y el docente acompañado, se trabaja de manera conjunta en la toma de decisiones y resolución de problemas. Existiendo condiciones de igualdad y reciprocidad en la formación compartida. (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019).

En este sentido, visto el acompañamiento como un proceso de facilitación y colaboración de la práctica docente, adquiere relevancia como un proceso de formación continua, forjadora de pensamiento crítico y reflexión conjunta entre docentes y directivos. Siendo el modelo de colaboración el que más se ajusta a promover procesos pedagógicos reflexivos y oportunidades de aprendizaje colaborativo, generando participación continua de los docentes en la toma de decisiones y procesos de acompañamiento.

Existen diferentes estrategias y/o técnicas de acompañamiento que permiten establecer la vinculación de los docentes con los procesos de observación de aula, retroalimentación y reflexión y que permiten al docente comprender este proceso como insumo para la mejora y desarrollo sistémico de las prácticas pedagógicas, entre ellas destaca las rondas Instruccionales, visitas al aula, mentorías entre pares, estudios de clase, caminatas pedagógicas, entre otras. Siendo esta última, que permite incorporar a un grupo de docentes en el proceso de acompañamiento, fortaleciendo el desarrollo profesional, el intercambio de experiencia y la reflexión. Las Caminatas Pedagógicas (CP) se caracterizan por ser observaciones breves y focalizadas, que promueve la reflexión y conversación colegiada en torno a las prácticas de aula, son una modalidad de retroalimentación de prácticas pedagógicas donde un grupo pequeño de directivos y docentes visita en conjunto las aulas,

por un tiempo acotado y con un foco definido, con el fin de recopilar evidencias respecto al foco, lo que permite reflexionar y aportar al crecimiento profesional a partir de la observación entre pares y directivos. (MINEDUC, 2019)

Esta estrategia de observación y retroalimentación permite que los docentes sean participantes activos del proceso de acompañamiento pedagógico ya que participan de la planificación del proceso, observación del aula, retroalimentación de la práctica y la reflexión en torno a fortalezas, oportunidades de mejora y crecimiento profesional. Por tanto, permite a los docentes construir redes de colaboración que impulsan cambios en las prácticas docentes, con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Aprendizaje colectivo

Todo docente requiere una formación continua de los procesos educativos que les permita responder a los actuales desafíos que impone la evolución de la sociedad y políticas educativas. Las nuevas tendencias entienden el aprender a enseñar como un proceso que se implementa en establecimientos educacionales que generan las condiciones para que los docentes reflexionen e indaguen acerca de sus prácticas pedagógicas, para ir construyendo, in – situ y a través de redes de docentes, nuevas comprensiones de éstas. (Montecinos, 2003).

Cabe señalar que para poder generar estas instancias de reflexión en torno a la práctica pedagógica se hace imperativo el desarrollo de un trabajo colaborativo entre pares y entre docentes y directivos que propicie el intercambio de prácticas y favorezca el diálogo pedagógico. De esta forma, articular diversas formas de enseñanza, pasando de un sistema individualista de trabajo a un sistema de trabajo en equipo que involucre el aprendizaje colectivo entre pares. A través del trabajo en equipo, un profesor tiene acceso al conocimiento que está distribuido en los miembros de una comunidad profesional (Marcelo, 2002).

Uno de los factores principales de los avances y mejoramiento educativo es el trabajo colectivo y reflexión conjunta del equipo docente y directivo, que permita conformar una comunidad de aprendizaje profesional. Así, considerar a la escuela no sólo como un lugar de

trabajo, sino también como un espacio de desarrollo y realización profesional y personal. (Bellei, et al, 2014). Cabe mencionar, la importancia de la institucionalización de instancias de trabajo colaborativo y reflexión conjunta entre docentes y directivos que conlleve a una sistematicidad de los procesos y sea reflejado en los aprendizajes de los estudiantes.

Existen ciertos elementos que permite y favorecen la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje generando una cultura institucionalizada de mejoramiento educativo en base al desarrollo profesional docente. Entre ellos podemos mencionar: la disposición al cambio, que permite reconocer las oportunidades de aprendizaje; la responsabilidad colectiva de logros y fracasos, que favorece la comprensión de que el resultado final depende del trabajo de todos y el reconocimiento de las propias debilidades y necesidades de apoyo, que permite genera un clima de confianza donde los docentes sean capaces de pedir ayuda entre colegas si es necesario. (Bellei, et al, 2014).

En la mayoría de los establecimientos municipales incorporaran dentro de su Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) programas de capacitación o perfeccionamiento orientados al desarrollo de capacidades profesionales, sin embargo, estos programas no cuentan con un seguimiento y apoyo a la implementación teórica de las prácticas en aula y evaluación del impacto de las capacitaciones en las prácticas docentes o aprendizajes de los estudiantes. De esta manera, se invierten grandes cantidades de recursos para dar cumplimiento a metas que no tienen una sistematicidad ni institucionalización de los procesos. A partir de esto, surge la necesidad de visualizar dentro de la comunidad educativa a docentes con habilidades y estrategias metodológicas destacadas que permitan conformar comunidades de aprendizaje, ya sea a través de estrategias para el aprendizaje profesional como modelamientos de prácticas pedagógicas exitosas o grupos de estudio, prácticas que deben ser sistemáticas y evaluadas en el tiempo, ajustadas e institucionalizadas. Estas estrategias mencionadas propician el aprendizaje docente colectivo in – situ. Dada la transformación de una cultura de ejercicio profesional individual hacia el profesionalismo colectivo (Montecino, 2003). Del mismo modo, planes institucionalizados que consideran el aprendizaje colectivo permite acceder a los docentes a más oportunidades de conocimientos y aprendizajes contextualizados en el cual pueden basar sus decisiones pedagógicas.

Las estrategias para el aprendizaje profesional tales como los grupos de estudio, buscan la participación en interacciones estructuradas, regulares y colaborativas con relación a un tema, con oportunidades de reflexión sobre la propia práctica en el aula; el entrenamiento o modelamiento de la práctica pedagógica, considera trabajar con docentes de igual o más experiencia que permita intercambio experiencias y estrategias de trabajo, permite la observación y retroalimentación de las clases favoreciendo la reflexión y toma de decisiones en conjunto. El aprendizaje colectivo es la base para el desarrollo profesional de docentes de una misma escuela, quienes a partir de las capacidades internas del establecimiento pueden generar mejoras sustanciales en los aprendizajes de los estudiantes.

Densimone (2002), concluye que los programas de desarrollo profesional son más efectivos al cambiar prácticas en aula, cuando involucra la participación colectiva de una misma escuela, departamento o nivel educacional. Asimismo, se destacan algunos beneficios del enfoque de aprendizaje colectivo, entre ellos: los docentes pueden conformar comunidades de práctica, a través de las cuales se genera un intercambio de experiencias y conocimientos; construyen una cultura profesional en la cual comparten la visión y metas que orientan el trabajo colectivo; reflexionan en torno a las necesidades de fortalecimiento generando conversaciones colegiadas que permite discutir los nuevos conceptos, prácticas y/o principios.

Esto permite a los docentes articular de manera sistemática sus conocimientos y habilidades en un entorno de diálogo y reflexión que les permite integrar lo aprendido de sus pares y sentir el apoyo constante frente a cualquier situación que requiera asumir algún riesgo o cambio en los procesos de enseñanza.

Conclusión

Los resultados de la investigación realizada dan cuenta que los procesos de Acompañamiento al aula llevados a cabo en el Establecimiento Municipal de Curanilahue tienen un carácter de supervisión de la labor docente más que un proceso formativo. De ello se desprende el problema central, la ausencia de visión compartida del acompañamiento al aula entre docente y directivos. Donde algunas de las causas que conllevan a este problema central son la falta de rigurosidad y sistematicidad de los procesos y la baja participación docente en acompañamiento al aula, enfocándose esta propuesta en implementar prácticas de participación en el acompañamiento al aula para promover procesos pedagógicos reflexivos y oportunidades de aprendizaje colaborativo. A partir de ello, surge la necesidad de contar con una visión clara y conjunta de todas las prácticas del acompañamiento al aula, con claros estándares de desempeño que permitan entregar apoyo constante a docentes y a su vez que los directivos puedan estar en conocimiento de las prácticas de enseñanza.

Dando respuesta a la causa seleccionada la propuesta de mejora se focaliza en desarrollar estrategias de participación docente en los procesos de acompañamiento al aula, tales como las Caminatas Pedagógicas, siendo éstas una poderosa instancia de reflexión y retroalimentación de la práctica pedagógica entre pares; los grupos de estudio que permiten la interacción y análisis sobre la propia práctica y los modelamientos que permiten identificar prácticas exitosas, necesidades de fortalecimiento y problemas asociados a las prácticas docentes.

Considerando los resultados del diagnóstico, se reafirma las diferentes necesidades de mejora, en concordancia el objetivo planteado en la propuesta de innovación se percibe como una posibilidad de mejorar y fortalecer los procesos de acompañamiento al aula llevados a cabo en la escuela, con ello brindar la oportunidad de diálogo y reflexión pedagógica que permita potenciar competencias docentes con un impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Vislumbrándose de esta forma como una posibilidad de acceder a diversos recursos que permitan complementar la práctica educativa, siendo estos recursos materia prima intrínseca del establecimiento. Cabe señalar que con la propuesta se reconoce

las capacidades profesionales internas que existen dentro del establecimiento a través de los modelamientos, grupos de estudio y el fortalecimiento de la participación docente brindando oportunidades de aprendizaje entre pares. En este mismo sentido, la estrategia de Caminatas Pedagógicas (CP) propuesta, es una potente herramienta para la formación de docentes que impulsa un trabajo colaborativo, reflexivo y evaluativo de la propia práctica.

Es relevante mencionar que las acciones de la propuesta pueden ser significativas para toda la comunidad educativa, el hecho de mejorar la comunicación, confianza y permitir un análisis crítico sobre la propia práctica, conlleva a constituir una comunidad educativa mucho más efectiva en torno a la resolución de problemas internos, esto basado en el diálogo profesional, reflexión conjunta y trabajo colaborativo. En este sentido es fundamental que los líderes educativos cuenten con sólidas herramientas metodológicas que les permita constituirse como referentes dentro de la entidad educativa, estableciendo relaciones horizontales que movilicen capacidades y conformen comunidades de aprendizaje. De esta forma reducir la resistencia e incertidumbre a la innovación, dando la posibilidad de éxito y proyección de las prácticas de mejoramiento continuo.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). *Informe Resultados Educativos Docentes Educación Básica 2019*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://n9.cl/0bd9>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Informe Resultados Educativos Docentes Educación Básica 2018*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://n9.cl/esgsn>
- Aravena, F. (2017). *Monitoreando la retroalimentación que entrego a mis profesores* [Archivo PDF]. <https://n9.cl/nbbyp>
- Baeza, S. (2016). *Plan de mejora del sistema de acompañamiento docente al aula en un colegio particular subvencionado de la comuna de Temuco* [Actividad Formativa Equivalente para optar al grado de Magíster en Gestión Escolar, Universidad Católica de Temuco]. <https://n9.cl/8p5or>
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM Ediciones: Santiago de Chile. <https://n9.cl/55c6g>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Editorial Ariel, S. A.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. <https://n9.cl/tw7o>
- Cardemil, C., Maureira, F. y Zuleta, J., (2010). *Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula*. CIDE-Universidad Alberto Hurtado. <https://n9.cl/vphb2>
- Cavalli, M. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamérica de Educación*, 35(4), 29-46. Recuperado de <https://n9.cl/xds0rt>

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2008). *Marco para la Buena Enseñanza (MBE)*. Ministerio de Educación. <https://n9.cl/o25wb>
- Centro de Estudios Mineduc. (2018). *Estadísticas de la educación 2018*. Centro de Estudios Mineduc. <https://n9.cl/es/s/jzp8g>
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2009). PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DIRECTIVO Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE. HACIA CONCEPTOS CAPACES DE GUIAR LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3), 19-33. <https://n9.cl/3hewo>
- 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>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239.
- Hallinger, Philip, & Heck, Ronald H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88. Disponible en: <https://n9.cl/67p9x>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education.

- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven Strong claims about Successful School Leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- 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>
- MacBeath, J., Swaffield, S., y Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223–237.
- Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541. <https://n9.cl/qur37>
- 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). Acompañamiento ¿A escuelas o a las aulas? *Cuadernos de Educación*, 66, 1-10. Recuperado de <https://n9.cl/9e38p>
- MINEDUC. (2015). Marco para la buena dirección y liderazgo escolar. CEPEIP. Santiago de Chile. Obtenido de: <https://n9.cl/lq1d3>
- MINEDUC. (2019). CAMINATAS PEDAGÓGICAS SERIE RETROALIMENTACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS. Santiago, Chile. Recuperado de <https://n9.cl/wfo7n>
- MINEDUC. (2021). Estándares indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Unidad de Curriculum y Evaluación. Santiago, Chile. Obtenido de <https://n9.cl/uvsxk>
- 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>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Montecino, C (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 2, 105 – 128. <https://n9.cl/emvgm>
- Nieto, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. D. Segovia (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro-EUB. <https://n9.cl/x1oh8>
- 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>
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2). Recuperado de <https://n9.cl/4o19ce>
- Valenzuela, P., Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En J. Weinstein. & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp.325-348) Centro de Innovación en Educación – CEPPE-UC. <https://n9.cl/xqa3o>
- Volante, P. (2012) Liderazgo instruccional y logro académico en la educación secundaria en Chile. En J. Weinstein. & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 349-367) Centro de Innovación en Educación – CEPPE-UC. <https://n9.cl/xqa3o>

Anexos

Consentimiento informado para docentes

Estimado docente:

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

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

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

Consentimiento informado para Directivos/as

Estimado/a:

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

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

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

Acta de consentimiento

Proyecto de tesis: "Acompañamiento de aula"

Mediante el presente documento manifiesto que:

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

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

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

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

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

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

Nombre del/la participante

Firma del/la participante

Curanilahue, 10 de agosto de 2021

Encuestas sobre Acompañamiento al aula

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

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

Agradecemos su tiempo y colaboración



* Obligatorio

1. Indique su sexo *

Masculino

Femenino

2. Indique su edad *

Encuesta 1: Acompañamiento al aula

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

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

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

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

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

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
11. El acompañamiento al aula entre profesores es una práctica habitual en mi colegio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. El director me entrega una buena retroalimentación de mis 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: *



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?