

Fortalecimiento del Trabajo Colaborativo a Través de Estrategias Gamificadas: Una Propuesta de Mejora para una Escuela Básica Municipal en la Comuna de Talcahuano

Trabajo de Grado para optar el grado de
Magister en Gestión y Liderazgo Educativo

Estudiante:

Guillermo Andrés Puentes Olivares

Asesor:

M. Ed. Rodrigo Cea Córdoba

Marzo 2024

AGRADECIMIENTOS.

Queridos familiares, amor y amigos,

Quiero tomarme un momento para agradecerles por todo su apoyo durante mi tiempo en el magíster. Su presencia y ánimos han sido un gran impulso para mí, tanto en lo personal como en lo académico.

Familia, gracias por estar siempre ahí, siendo mi roca y mi mayor motivación. Amor, tú has sido mi pilar, mi compañero de aventuras y mi apoyo constante. Amigos, cada risa compartida y cada momento juntos ha sido un regalo invaluable.

A mis compañeros del magíster, gracias por compartir este viaje conmigo. Sus ideas, discusiones y colaboraciones han enriquecido mi experiencia de aprendizaje de una manera que nunca olvidaré.

Gracias a todos por ser parte de este viaje. Estoy verdaderamente agradecido por todo lo que han hecho por mí.

“Nada es perfecto; el mundo no es perfecto, pero está ahí para nosotros, haciéndolo lo mejor que puede. Eso es lo que hace que sea tan condenadamente hermoso”

RESUMEN.

Este trabajo presenta una propuesta integral para fortalecer el trabajo colaborativo en una escuela básica municipal de Talcahuano a través de estrategias gamificadas. Los talleres pedagógicos, diseñados para docentes, buscan integrar la gamificación de manera efectiva en el entorno educativo. La implementación secuencial de cinco talleres, con módulos específicos y herramientas digitales como Classroom, Quizizz y Magic School, permite desarrollar habilidades pedagógicas y digitales. La propuesta, fundamentada en la mejora continua y el liderazgo distribuido, se estructura a lo largo de un semestre académico, promoviendo la creación de una comunidad de práctica. Las implicancias teóricas y prácticas, conclusiones, resumen de hallazgos y contribuciones se abordan, reconociendo las limitaciones y proporcionando recomendaciones para futuras investigaciones. En resumen, esta propuesta ofrece una visión integral para enriquecer la experiencia educativa, promoviendo el trabajo colaborativo y la innovación pedagógica mediante estrategias gamificadas.

ABSTRACT.

This work presents a comprehensive proposal to strengthen collaborative work in a municipal elementary school in Talcahuano through gamified strategies. Pedagogical workshops, designed for teachers, aim to effectively integrate gamification into the educational environment. The sequential implementation of five workshops, with specific modules and digital tools such as Classroom, Quizizz, and Magic School, allows for the development of pedagogical and digital skills. The proposal, grounded in continuous improvement and distributed leadership, is structured over an academic semester, promoting the creation of a community of practice. The theoretical and practical implications, conclusions, summary of findings, and contributions are addressed, recognizing limitations and providing recommendations for future research. In summary, this proposal offers a comprehensive vision to enrich the educational experience, promoting collaborative work and pedagogical innovation through gamified strategies.

INDICE

CAPÍTULO N°1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1. 1. Antecedentes	1
1. 2. Aspectos Institucionales.....	2
1. 3. Evaluación y Orientación de las Condiciones para el Aprendizaje	4
1.4. Preguntas de investigación.....	12
1.4.1. Pregunta General de Investigación:	12
1.4.2. Preguntas Específicas de Investigación:	12
1.5. Objetivos de la Investigación.....	12
1.5.1. Objetivo General de Investigación:	12
1.5.2. Objetivos Específicos:	12
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	13
2.1. TRABAJO COLABORATIVO	13
2.1.1. Aproximación al concepto	13
2.1.2. ¿Qué importancia tiene esta estrategia?, ¿Qué puedo obtener como resultado a partir del desarrollo de prácticas colaborativas?	13
2.1.3. ¿Qué pasa en las escuelas con relación al trabajo colaborativo?.....	15
2.1.4. ¿Por qué promover el trabajo colaborativo entre profesores?	16
2.1.5. ¿Qué modalidades de trabajo colaborativo se pueden implementar?.....	18
2.1.6. Facilitadores y obstaculizadores para implementar el trabajo colaborativo en la actualidad.....	20
2.2. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	23
2.2.1. Aproximación al concepto	23
2.2.2. Funciones del Desarrollo Profesional Docente.....	24
2.2.3. Características del Desarrollo Profesional Docente.....	26
2.2.4. Estrategias para la formación Docente	27
2.3. LIDERAZGO EDUCATIVO	28
2.3.1. Aproximación al concepto	28
2.3.2. Liderazgo y Gestión Distribuida en Educación.....	29
2.3.3. Liderazgo Distribuido en la Dirección Escolar para el Cambio.....	32
2.4. GESTIÓN DEL CAMBIO	33
2.4.1. Aproximación al concepto	33

2.4.2. Proceso de gestión del cambio educativo	36
2.4.3. Construcción Social de la Escuela y Gestión del Cambio Educativo	41
2.5. GAMINIFICACION	43
2.5.1. Aproximación al concepto	43
2.5.2. Gamificación a través de TIC	45
2.5.3. Tipos de Jugadores en Gamificación: Consideraciones Esenciales	47
2.5.4. Motivación en el Contexto de la Gamificación: Un Pilar Fundamental.....	48
CAPÍTULO N°3: MARCO METODOLOGICO	50
3.1. Diseño de Investigación.....	50
3.1.1. Detalles del Diseño de Investigación Mixto Propuesto	52
3.2. Enfoque de investigación.....	52
3.3. Población y Muestra.....	53
3.4. Recopilación de Datos	54
3.4.1. Cuestionarios al Profesorado.....	55
3.4.2. Grupos Focales.....	55
3.4.3. Análisis del Informe de la Visita de Evaluación.....	56
3.5. Análisis de Datos.....	57
CAPÍTULO N°4: ANÁLISIS.....	60
4.1. Resultados cuestionario al profesorado	61
4.1.1. Planificación y adaptación de estrategias en función de aprendizajes	61
4.1.2. Focos y propósitos de la evaluación.....	64
4.1.3. Estrategias didácticas.....	66
4.1.4. Desarrollo de procesos pedagógicos	68
4.1.5. Reflexión sobre la práctica.....	70
4.1.6. Recolección de la evidencia y para qué	72
4.2. Resultados Grupos Focales	76
4.2.1. Análisis Pregunta N°1.....	76
4.2.2. Análisis Pregunta N°2	77
4.2.3. Análisis Pregunta N°3.....	78
4.2.4. Análisis Pregunta N°4.....	80
4.2.5. Análisis Pregunta N°5.....	81

4.2.6. Análisis Pregunta N°6.....	82
4.2.7. Análisis Pregunta N°7.....	83
4.3. Resultados del Informe de la Agencia de la Calidad de la Educación.....	84
4.3.1. Dimensión Gestión del Tiempo.....	85
4.3.2. Dimensión Ambiente Socioafectivo para el Aprendizaje.....	86
4.3.3. Dimensión Apoyo para el aprendizaje profundo.....	88
4.3.4. Condiciones Favorables.....	89
4.3.5. Condiciones Desfavorables N°1.....	91
4.3.6. Condiciones Desfavorables N°2.....	93
4.4. Interpretación de los resultados.....	95
4.4.1 Interpretación de los resultados del cuestionario.....	96
4.4.2. Interpretación de los resultados de los Grupos Focales.....	99
4.4.3. Interpretación de los resultados de la Agencia de la Calidad de la Educación	101
CAPITULO N°5: PROPUESTA DE MEJORA.....	103
5.1. Propuesta para la Implementación de Talleres Pedagógicos y Gamificación para Docentes.....	103
5.1.1. Justificación de la Propuesta de Mejora Educativa.....	104
5.1.2. Implementación de Talleres Pedagógicos sobre Gamificación.....	105
5.1.3. Recursos Necesarios.....	106
5.2. Programación de Talleres Pedagógicos.....	108
5.2.1. Taller N°1: Estrategias de Gamificación.....	110
5.2.2. Taller N°2: Herramienta Digital CLASSROOM.....	110
5.2.3. Taller N°3: Herramienta Digital QUIZZ.....	111
5.2.4. Taller N°4: Herramienta Digital MAGIC SCHOOL.....	113
5.2.5. Taller N°5: Experiencias con Estrategias de Gamificación.....	114
CAPÍTULO N°6: IMPLICANCIAS Y CONCLUSIONES.....	137
6.1. Implicancias.....	137
6.1.1. Implicancias Prácticas:.....	137
6.1.2. Implicancias Teóricas:.....	137
6.1.3. Desarrollo de Habilidades Docentes:.....	137
6.1.4. Impacto en la Participación y Rendimiento Académico:.....	138

6.1.5. Implicancias a Nivel Institucional:	138
6.2. Conclusiones	138
6.2.1. Gamificación como Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje:.....	138
6.2.2. Trabajo Colaborativo Efectivo:.....	139
6.2.3. Motivación y Participación de los Estudiantes:	139
6.2.4. Mejora en el Desarrollo Profesional Docente:.....	139
6.3. Resumen de los Hallazgos	140
6.3.1. Gamificación como Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje:.....	140
6.3.2. Trabajo Colaborativo Efectivo:	140
6.3.3. Motivación y Participación de los Estudiantes:	141
6.3.4. Mejora en el Desarrollo Profesional Docente:.....	141
6.4. Contribuciones de la Tesis.....	142
6.4.1. Desarrollo de un Modelo Integrado de Gamificación Educativa:	142
6.4.2. Validación Empírica de la Efectividad de la Gamificación:	142
6.4.3. Herramientas Digitales Específicas para la Gamificación Educativa:.....	142
6.4.4. Enfoque Holístico en el Desarrollo de Competencias:	143
6.4.5. Integración Efectiva de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC):	143
6.4.6. Enfoque de Desarrollo Profesional Docente:.....	143
6.4.7. Generación de Conocimiento Colaborativo:.....	143
6.5. Limitaciones del Estudio:	144
6.5.1. Tamaño de la Muestra:	144
6.5.2. Duración del Estudio:.....	144
6.5.3. Sesgo de Selección:.....	144
6.5.4. Medición de Variables:	145
6.5.5. Control de Variables Externas:	145
6.5.6. Instrumentos de Medición:	145
6.5.7. Interpretación de Datos:.....	145
6.5.8. Generalización de Resultados:	146
6.5.9. Factores Culturales y Contextuales:	146
6.5.10. Recursos Limitados:	146
6.6. Recomendaciones para Investigaciones Futuras: Análisis Detallado.....	147

6.6.1. Exploración de Variables Específicas:.....	147
6.6.2. Estudios Comparativos entre Diferentes Contextos:.....	147
6.6.3. Evaluación a Largo Plazo:.....	147
6.6.4. Participación Activa del Estudiante:	148
6.6.5. Análisis de Factores Motivacionales Docentes:.....	148
6.6.6. Integración de Herramientas Tecnológicas Emergentes:.....	148
6.6.7. Adaptación a Diferentes Niveles Educativos:.....	148
6.6.8. Evaluación Comparativa de Herramientas Gamificadas:	149
6.6.9. Evaluación de la Percepción de los Padres:	149
6.6.10. Evaluación de la Transferibilidad a Otras Materias:	149
ANEXOS.....	150
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162

INDICE DE TABLAS.

Tabla 1- Porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro de Lectura.	7
Tabla 2- Porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro de Matemáticas. ..	7
Tabla 3- Porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro de Historia, Geografía y Cs. Sociales.	7
Tabla 4- Porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro de Cs. Naturales. ...	8
Tabla 5- Jerarquía de elementos de juego. Tomado de Hunter y Werbach (2014. p.86)	44
Tabla 6- Elementos de la gamificación para el contexto educativo. Tomado de Oliva (2016. p.39)	45
Tabla 7- Ideas fuerza Marco Metodológico.	59
Tabla 8- Calendario de Propuesta de Mejora 2024.	109
Tabla 9- Diseño de Talleres de Capacitación Docente.	116
Tabla 10- Modulo N°1. Diagnóstico.	120
Tabla 11- Módulo N°2. ¿Qué es gamificación?	121
Tabla 12- Herramienta Digital Classroom.	122
Tabla 13- Planificación Colaborativa de Estrategias de Aprendizaje en Classroom.....	123
Tabla 14- Planificación Colaborativa de Instrumentos de Evaluación en Classroom.	125
Tabla 15- Herramienta Digital Quizziz.....	126
Tabla 16- Planificación Colaborativa de Estrategias de Aprendizaje en Quizziz.	127
Tabla 17- Planificación Colaborativa de Instrumentos de Evaluación en Quizziz.	129
Tabla 18- Herramienta Digital Magic School.	130
Tabla 19- Planificación Colaborativa de Estrategias de Aprendizaje en Magic School.....	131
Tabla 20- Planificación Colaborativa de Instrumentos de Evaluación en Magic School.	132

Tabla 21- Retroalimentación sobre la Planificación Colaborativa.	134
Tabla 22- Reflexión y Evaluación sobre la experiencia de Trabajo Colaborativo.	136

INDICE DE GRAFICOS.

Gráficos 1- Índice Vulnerabilidad Estudiantil.....	2
Gráficos 2- Resultados de la Observación de Clases.....	4
Gráficos 3- Planificación y Adaptación de estrategias en función de los aprendizajes.....	61
Gráficos 4- Focos y Propósitos de la Evaluación.	64
Gráficos 5- Estrategias Didácticas.	66
Gráficos 6- Desarrollo de Procesos Pedagógicos.	68
Gráficos 7- Reflexión sobre la práctica.	70
Gráficos 8- Recolección de la Evidencia y para qué.....	72

CAPÍTULO N°1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. 1. Antecedentes

La Escuela La Dama Blanca es una institución educativa municipal ubicada en la comuna de Talcahuano, Chile. Ofrece educación gratuita en los niveles de Prekínder, Kínder en Educación Parvularia y de 1° a 8° año de Educación Básica. La escuela ha existido durante 127 años y se ha convertido en un símbolo importante en la comuna, siendo exclusivamente para mujeres.

La identidad histórica de la Escuela La Dama Blanca se basa en su enfoque en la educación de mujeres, lo cual ha sido bien recibido por la comunidad. Esta perspectiva se refleja en las prácticas pedagógicas que promueven una visión abierta, moderna e inclusiva del papel de la mujer en la sociedad chilena. La escuela se enorgullece de su larga tradición e historia, lo que contribuye a su prestigio en el ámbito educativo de la comuna.

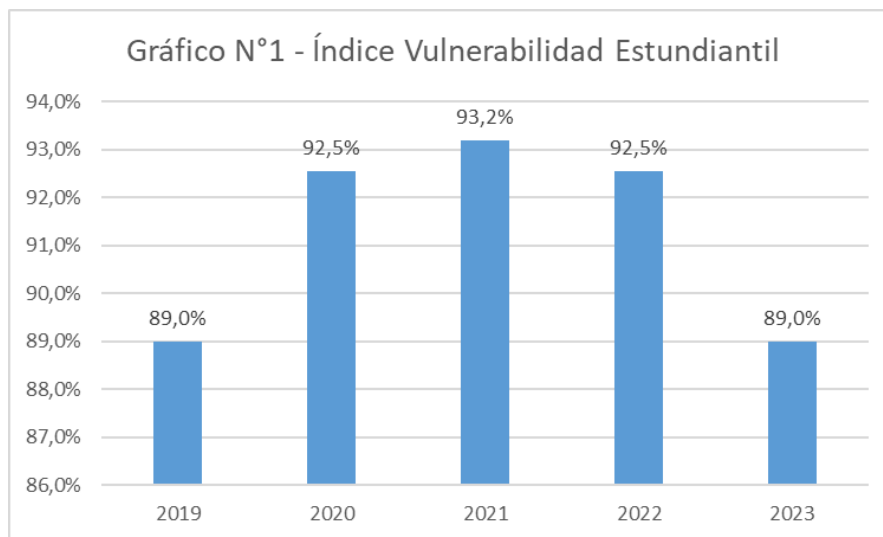
La escuela se encuentra en el centro de Talcahuano, en una zona con mucha actividad urbana y en el corazón cívico de la ciudad. Está cerca de la Plaza de Armas y del edificio consistorial, lo que la sitúa en una ubicación estratégica dentro del área central.

La mayoría de las alumnas provienen de los cerros de la comuna, como Cornou, Buena Vista, San Francisco, Cerro David Fuentes, Nueva los Lobos, y otros sectores de la ciudad. La escuela establece relaciones y colabora con diversas organizaciones e instituciones de apoyo, como el Círculo de Filiación Azul, Bomberos, Carabineros, PDI, Armada, Unión Comunal de Padres, consultorios y centros culturales, entre otros.

La población estudiantil de la Escuela La Dama Blanca tiene un alto índice de vulnerabilidad, alcanzando su nivel más alto en el año 2021 de un 93,0%, los demás años se observan en el gráfico 1. Según el registro social de hogares, las estudiantes provienen de familias de nivel socioeconómico medio-bajo, donde ambos padres trabajan en el comercio, la pesca artesanal, el sector industrial de la comuna, empleados públicos, empresas privadas, así

como desempleados o pensionados. El nivel educativo de los padres y apoderados en promedio llega hasta el Segundo Año Medio. Estas circunstancias generan altas expectativas por parte de los padres hacia lo que sus hijas pueden lograr, esperando que la escuela pueda proporcionarles una educación de mayor calidad a la que ellos mismos pudieron acceder.

Gráficos 1- Índice Vulnerabilidad Estudiantil



Fuente: Elaboración propia con base JUNAEB

<https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm/>

1. 2. Aspectos Institucionales

El Proyecto Educativo Institucional de la escuela tiene como objetivo promover el desarrollo de conocimientos y competencias necesarios para enfrentar los estudios secundarios y lograr la integración social en un entorno escolar seguro. Para ello, se utiliza el currículum oficial del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), fortaleciendo el desarrollo de la tecnología, las ciencias, el arte, el deporte y la formación ciudadana, orientando a modos formativos esenciales para el desarrollo personal, social y cultural. La comunidad reconoce y

valora la identidad de la escuela como un establecimiento exclusivamente para mujeres, lo que se refleja en prácticas pedagógicas que promueven una visión abierta, moderna e

inclusiva del papel de la mujer en la sociedad chilena. Estos aspectos históricos y culturales contribuyen al prestigio de la escuela en el contexto educativo de la comuna de Talcahuano.

El establecimiento cuenta con un total de 73 funcionarios, de los cuales 50 son docentes y 23 asistentes de la educación. El Equipo Directivo está compuesto por: director, jefe técnico, encargado de convivencia y dos inspectoras generales. Cuenta también con un equipo de convivencia escolar y equipo PIE. Los docentes de aula se organizan, para su quehacer profesional, en núcleos pedagógicos, entendido como grupo de docentes de asignaturas afines: núcleo humanista, matemático-científico y artístico.

La misión declarada por el establecimiento en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) apunta a: “Formar estudiantes con sólidos principios, conscientes de su rol en la sociedad; con competencias que aseguren su continuidad de estudios y les permitan desarrollo personal y social, con compromiso con el medio ambiente” (PEI, 2022, p.7).

Por otra parte, en su visión fundamenta que: “Entregar una formación integral e inclusiva, con sólidos aprendizajes y un adecuado desarrollo de habilidades sociales y en el uso de las tics; promoviendo una sana convivencia y su compromiso por el cuidado del medioambiente y valoración personal” (PEI, 2022, p.7).

Por último, el establecimiento declara en el PEI los resultados de su análisis FODA, consensado por la comunidad escolar, en dónde determinan como Objetivos estratégicos:

- 1.- Actualización de la didáctica y de las estrategias evaluativas.
- 2.- Plan de estudio priorizado en función de las necesidades internas.
- 3.- Mejora de los resultados en mediciones externas
- 4.- Potenciar el desarrollo de habilidades y capacidades
- 5.- Posicionamiento del establecimiento en el contexto escolar comunal.
- 6.- Fortalecer las actividades complementarias extracurriculares. (PEI, 2022, p.7-8).

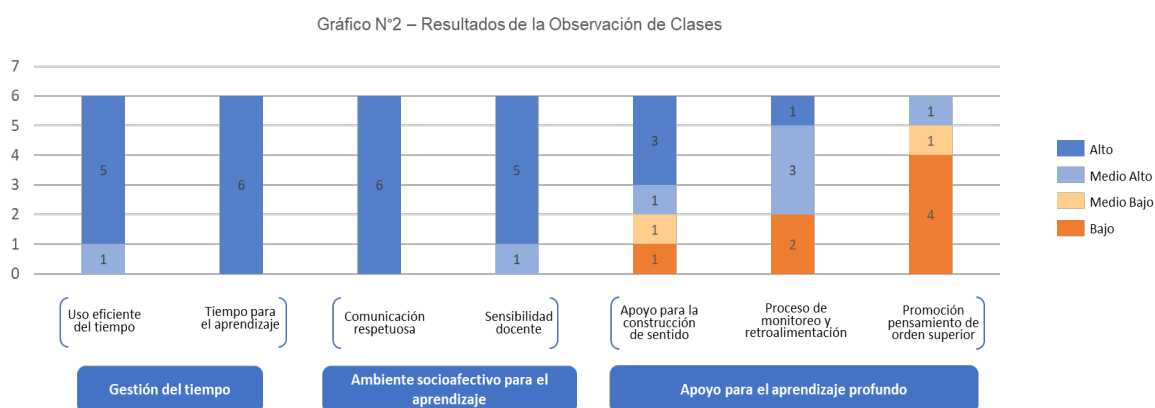
1. 3. Evaluación y Orientación de las Condiciones para el Aprendizaje

Por otro lado, en relación con la visita de la Agencia de Calidad de la Educación (2022), esta entrega datos relevantes con relación a las 4 dimensiones de gestión escolar (Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión del Clima Escolar y Gestión de Recursos), y de las condiciones en que las prácticas pedagógicas se encuentran favorecidas o desfavorecidas al interior de la escuela.

En este informe se presentan los principales resultados de la Evaluación y Orientación de las Condiciones para el Aprendizaje, que busca evaluar y orientar las condiciones que sustentan las prácticas pedagógicas del establecimiento.

La Visita de Evaluación de las Condiciones para el Aprendizaje permite evaluar el desarrollo de las condiciones que favorecen el mejoramiento de las prácticas pedagógicas para orientar su fortalecimiento. Para ello se realizan observaciones que posibilitan la caracterización de las clases y que el establecimiento pueda visualizar sus prácticas. Lo anterior entendiendo que la mejora de las condiciones para el aprendizaje supone movilizar recursos en toda la comunidad educativa y no solo a nivel del desempeño individual de cada docente.

Gráficos 2- Resultados de la Observación de Clases



Fuente: Informe Visita de Evaluación

y Orientación de las Condiciones para el Aprendizaje (2022)

<https://agenciaorienta.gob.cl/estudiante/basica/4724>

El análisis de seis clases observadas revela que las dimensiones más desarrolladas en el contexto educativo son la Gestión del Tiempo y el Ambiente Socioafectivo para el Aprendizaje. Esto se manifiesta en el hecho de que, en todas las clases, las alumnas emplean el tiempo de manera efectiva en las actividades propuestas por sus profesores. Además, los docentes demuestran habilidades de gestión del tiempo al implementar rutinas y ser eficientes en las tareas administrativas. Asimismo, se destaca una comunicación respetuosa tanto entre los docentes y estudiantes como entre las propias alumnas, junto con una preocupación constante por parte del profesorado para atender las necesidades de las alumnas y fomentar su autoestima académica. Estos factores contribuyen a un ambiente de comodidad y confianza en las clases.

Por otro lado, la dimensión de Apoyo para el Aprendizaje Profundo muestra mayores debilidades. En la mayoría de las clases observadas, no se identifican actividades que promuevan el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, como la creatividad, el pensamiento crítico y la metacognición. Esto sugiere una limitación en la promoción de un aprendizaje profundo, que va más allá de la simple adquisición de conocimientos superficiales. Es importante destacar la importancia de fomentar el pensamiento crítico y creativo en las alumnas, así como brindar oportunidades para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

En resumen, las observaciones realizadas revelan fortalezas en la Gestión del Tiempo y el Ambiente Socioafectivo para el Aprendizaje, evidenciadas por el uso eficiente del tiempo por parte de las alumnas y los esfuerzos de los docentes para promover una comunicación respetuosa y una autoestima académica positiva. Sin embargo, se identifican debilidades en la dimensión de Apoyo para el Aprendizaje Profundo, ya que no se observan actividades que fomenten habilidades de pensamiento de orden superior y promuevan un aprendizaje profundo. Estos hallazgos resaltan la importancia de fortalecer las estrategias pedagógicas para promover un aprendizaje más profundo y significativo en el contexto educativo. En esta

sección se presentan los resultados de la evaluación de los Indicadores de la Visita de Evaluación de las Condiciones para el Aprendizaje realizada en su establecimiento.

“El equipo directivo y los docentes analizan débilmente los resultados educativos de las estudiantes, lo que limita la implementación de mejoras en las prácticas pedagógicas de las distintas asignaturas”.

En este contexto, la condición desfavorable identificada se sustenta en varios aspectos críticos revelados por el análisis educativo. En primer lugar, se destaca la limitación en el análisis de resultados educativos, que se lleva a cabo de manera restringida y poco exhaustiva. El enfoque se centra únicamente en algunos datos académicos y los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) en Lectura, mientras que se omite considerar los resultados en Matemáticas. Esta falta de un análisis integral de los resultados impide una comprensión completa de las fortalezas y debilidades en todas las áreas académicas, dificultando así la implementación de mejoras en las prácticas pedagógicas de todas las asignaturas. Adicionalmente, el mecanismo utilizado para analizar los resultados carece de una clara definición. No se establece el modelo, los responsables, los criterios de priorización de la información ni los instrumentos de recopilación y sistematización. Esta falta de claridad en el proceso de análisis dificulta la obtención de conclusiones sólidas y la identificación de acciones específicas para mejorar las prácticas pedagógicas.

Las acciones derivadas del análisis se centran exclusivamente en una iniciativa de fomento lector, que se limita a la integración de un ítem de lectura en las evaluaciones de aprendizaje. Sin embargo, estas acciones no están orientadas a mejorar una práctica pedagógica específica relacionada con un método de lectura en particular. Como resultado, las acciones implementadas no abordan el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas y desafiantes en las estudiantes, lo que se refleja en los porcentajes de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en todas las asignaturas.

Tabla 1- Porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro de Lectura.

Nivel	2.º básico	3.º básico	4.º básico	5.º básico	6.º básico	7.º básico	8.º básico	I medio	II medio
nivel I	6.25	8.57	28.57	30.3	28.0	19.23	12.2		
nivel II	56.25	65.72	52.38	54.55	60.0	76.92	63.41		
nivel III	37.5	25.71	19.05	15.15	12.0	3.85	24.39		

Nota: Si el establecimiento no cuenta con alguno de los grados presentados en la tabla o no ha cerrado un curso en la prueba de Lectura, no es posible mostrar los resultados de ese grado.

Fuente: Informe de resultados 2023

Diagnóstico Integral de Aprendizajes

Tabla 2- Porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro de Matemáticas.

Nivel	3.º básico	4.º básico	5.º básico	6.º básico	7.º básico	8.º básico	I medio	II medio
nivel I	28.57	61.9	51.85	39.29	50.0	53.85		
nivel II	62.86	19.05	48.15	53.57	50.0	46.15		
nivel III	8.57	19.05	0.0	7.14	0.0	0.0		

Nota: Si el establecimiento no cuenta con alguno de los grados presentados en la tabla o no ha cerrado un curso en la prueba de Matemática, no es posible mostrar los resultados de ese grado.

Fuente: Informe de resultados 2023

Diagnóstico Integral de Aprendizajes

Tabla 3- Porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro de Historia, Geografía y Cs. Sociales.

Nivel	5.º básico	6.º básico	7.º básico	8.º básico
nivel I	34.62	37.93	19.23	32.35
nivel II	61.53	62.07	76.92	67.65
nivel III	3.85	0.0	3.85	0.0

Nota: Si el establecimiento no cuenta con alguno de los grados presentados en la tabla o no ha cerrado un curso en la prueba de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, no es posible mostrar los resultados de ese grado.

Fuente: Informe de resultados 2023

Diagnóstico Integral de Aprendizajes

Tabla 4- Porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro de Cs. Naturales.

Nivel	5.º básico	6.º básico	7.º básico	8.º básico
nivel I	2.94	27.59	6.9	63.16
nivel II	85.3	62.07	89.65	36.84
nivel III	11.76	10.34	3.45	0.0

Nota: Si el establecimiento no cuenta con alguno de los grados presentados en la tabla o no ha cerrado un curso en la prueba de Ciencias Naturales, no es posible mostrar los resultados de ese grado.

Fuente: Informe de resultados 2023

Diagnóstico Integral de Aprendizajes

En resumen, la condición desfavorable se sustenta en la limitación del análisis de resultados educativos, la falta de claridad en el mecanismo utilizado para el análisis, la omisión de resultados en áreas específicas como Matemáticas y la implementación de acciones que no se enfocan en mejorar prácticas pedagógicas específicas ni fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas. Estos aspectos contribuyen a la debilidad en la implementación de mejoras en las prácticas pedagógicas en las distintas asignaturas.

Para superar esta condición desfavorable, es imperativo fortalecer el análisis de resultados, definir un mecanismo claro y participativo, considerar todas las áreas académicas y centrarse en acciones que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas y desafiantes.

Por otro lado, la evaluación detallada del desempeño estudiantil a través del DIA proporciona una visión integral que requiere una reflexión profunda desde la perspectiva pedagógica. Se destaca una evolución positiva, resaltando la efectividad de estrategias previas y generando un desafío inspirador para el próximo Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Sin embargo, la urgencia de intervención señala la necesidad de una revisión crítica de enfoques pedagógicos, subrayando la importancia de la adaptación y atención individualizada.

La distribución heterogénea de estudiantes en niveles intermedios resalta la importancia de la diferenciación instruccional. Este enfoque se vuelve esencial para abordar las diversas

necesidades de los estudiantes y garantizar un progreso equitativo. La mayoría de las estudiantes en nivel 2 destaca la necesidad de estrategias pedagógicas que promuevan un desarrollo más profundo de habilidades, especialmente en matemáticas.

Las áreas específicas de mejora identificadas subrayan la importancia de una transición educativa planificada y estrategias adaptadas a las necesidades específicas de estos niveles. La evaluación detallada del rendimiento proporciona una guía clara para diseñar intervenciones específicas y estrategias de enseñanza focalizadas en áreas críticas, como lectura, escritura y matemáticas.

En resumen, estos datos sirven como faros que iluminan áreas de logro y desafío en el panorama educativo. La conexión entre los resultados y acciones pedagógicas efectivas es esencial para traducir estos hallazgos en mejoras concretas. La adaptabilidad, la diferenciación y la atención a las transiciones educativas emergen como elementos clave para garantizar un progreso continuo y equitativo en las habilidades de las estudiantes. La pedagogía reflexiva, guiada por estos datos, se convierte en la brújula que orienta el camino hacia un entorno educativo más enriquecedor y exitoso.

“El equipo directivo implementa acciones aún incipientes de acompañamiento técnico al trabajo de aula, lo que dificulta conocer los aspectos a mejorar de las prácticas pedagógicas en todos los niveles educativos y brindar soportes técnicos para fortalecer los aprendizajes”.

Esta condición desfavorable se sustenta en diversos factores identificados en el análisis. En primer lugar, el equipo directivo implementa acciones de acompañamiento técnico al trabajo de aula de manera aún incipiente. Esto significa que el nivel de apoyo y seguimiento a las prácticas pedagógicas de los docentes es limitado, lo que dificulta la identificación de aspectos a mejorar y la provisión de soporte técnico para fortalecer los aprendizajes.

El acompañamiento del equipo directivo se realiza de manera informal y en situaciones específicas, como en casos de contingencia, por ejemplo, cuando un profesor de Educación

Media imparte clases en Educación Básica. Esta forma de acompañamiento limitada no permite una visión integral de las prácticas pedagógicas en todos los niveles educativos y dificulta la identificación de áreas de mejora en cada uno de ellos.

En relación con el Primer Ciclo básico, se menciona la existencia de un estudio de clases entre pares que tiene como objetivo la formación de comunidades de aprendizaje. Sin embargo, el equipo técnico solo se involucra a nivel organizacional y no se brindan soportes técnicos para la mejora de prácticas pedagógicas específicas. Además, es importante destacar que esta iniciativa aún no ha sido ampliada al Segundo Ciclo, lo que limita su alcance y potencial impacto en todas las etapas educativas.

Por último, la escuela carece de un instrumento o mecanismo acordado para la observación de clases en todos los niveles educativos. La falta de una herramienta comúnmente aceptada dificulta la realización de observaciones sistemáticas y consistentes, lo que a su vez limita la recopilación de información relevante sobre las prácticas pedagógicas y la posibilidad de brindar retroalimentación efectiva para la mejora.

Por ende, esta condición desfavorable se sustenta en la implementación incipiente de acciones de acompañamiento técnico al trabajo de aula por parte del equipo directivo. Esto se evidencia en el acompañamiento informal y limitado a situaciones específicas, así como en la falta de una herramienta o mecanismo acordado para la observación de clases en todos los niveles educativos. Además, la iniciativa de estudio de clases entre pares se limita al Primer Ciclo básico y no incluye soportes técnicos para la mejora de prácticas pedagógicas específicas ni se ha extendido al Segundo Ciclo. Para superar esta condición desfavorable, es necesario fortalecer el acompañamiento técnico, establecer instrumentos y mecanismos para la observación de clases y ampliar las iniciativas de formación de comunidades de aprendizaje a todos los niveles educativos.

En conclusión, los análisis realizados en las clases observadas han revelado tanto fortalezas como debilidades en el contexto educativo. Se destaca la gestión efectiva del tiempo y el

ambiente socioafectivo para el aprendizaje, donde las alumnas emplean el tiempo de manera eficiente y se establece una comunicación respetuosa entre docentes y estudiantes.

Sin embargo, se identifican limitaciones en el apoyo al aprendizaje profundo, ya que no se promueven actividades que desarrollen habilidades de pensamiento crítico, creativo y metacognitivo.

Además, se han identificado condiciones desfavorables en la forma en que se analizan los resultados educativos, lo que limita la implementación de mejoras en las prácticas pedagógicas. El análisis se realiza de manera limitada y no se consideran aspectos importantes, como los resultados en matemáticas. Asimismo, las acciones derivadas de estos análisis se centran principalmente en iniciativas de fomento lector, sin abordar de manera específica las prácticas pedagógicas ni el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas.

En cuanto al acompañamiento técnico al trabajo de aula, se evidencia que es incipiente y se realiza de manera informal y limitada. Existe una falta de instrumentos y mecanismos acordados para la observación de clases, lo que dificulta la identificación de aspectos a mejorar y la provisión de soporte técnico en todos los niveles educativos.

En general, estas condiciones desfavorables resaltan la importancia de fortalecer la implementación de mejoras en las prácticas pedagógicas y el análisis de resultados educativos, así como de establecer un acompañamiento técnico más sólido y sistemático. Es necesario promover actividades que estimulen el pensamiento crítico y creativo de las alumnas, así como establecer mecanismos claros para la observación de clases y la retroalimentación efectiva. Al abordar estas áreas de mejora, se podrá fomentar un aprendizaje más profundo y significativo en el contexto educativo.

1.4. Preguntas de investigación

1.4.1. Pregunta General de Investigación:

¿Cómo afecta la gamificación al trabajo colaborativo en el ámbito educativo, considerando las percepciones del profesorado sobre los beneficios, desafíos y factores determinantes que influyen en la efectividad de la colaboración entre docentes?

1.4.2. Preguntas Específicas de Investigación:

1. ¿Cómo valoran los docentes los beneficios de la gamificación en el trabajo colaborativo, considerando aspectos como la motivación y calidad pedagógica?
2. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los docentes en la colaboración gamificada, y cuáles son sus razones subyacentes a nivel individual o sistémico?
3. ¿Cuáles son los factores críticos identificados por los profesores para optimizar el trabajo colaborativo gamificado y cómo impactan en el éxito de la colaboración educativa?

1.5. Objetivos de la Investigación.

1.5.1. Objetivo General de Investigación:

Analizar el impacto de la gamificación en el trabajo colaborativo en el ámbito educativo, explorando las percepciones del profesorado sobre los beneficios, desafíos y factores determinantes que influyen en la efectividad de la colaboración entre docentes.

1.5.2. Objetivos Específicos:

1. Investigar cómo los docentes perciben los beneficios de la gamificación, enfocándose en motivación y mejora colaborativa.
2. Identificar y analizar desafíos destacados en la colaboración gamificada, explorando sus razones a nivel individual y organizativo.
3. Comprender los factores críticos que los profesores consideran esenciales para el éxito del trabajo colaborativo en un entorno gamificado y su impacto en la calidad educativa.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. TRABAJO COLABORATIVO

2.1.1. Aproximación al concepto

La cultura escolar que se vive en cada institución genera una poderosa influencia en el desarrollo de las prácticas educativas. El trabajo colaborativo es una de las principales estrategias organizacionales que, al ser utilizada, genera una mejora sustancial en los aprendizajes de los estudiantes (Rodríguez y Ossa, 2014).

Lourdes Montero (2011) plantea que una cultura de colaboración implica relaciones de "confianza" entre el profesorado, apoyo mutuo, auto revisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia, así como la coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente. Requiere condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto, pero también actitudes de compromiso profesional.

2.1.2. ¿Qué importancia tiene esta estrategia?, ¿Qué puedo obtener como resultado a partir del desarrollo de prácticas colaborativas?

El uso de prácticas pedagógicas como elemento de análisis y la experiencia de los docentes resultan ser fundamentales para obtener mejoras educativas. El aprendizaje activo en base a la experiencia, sumado a la reflexión crítica y socializada entre profesores, resulta ser la piedra angular de un Desarrollo Profesional Docente efectivo (Mineduc, 2018). Este tipo de trabajo logra movilizar creencias que permiten generar cambios sustanciales. Esta estrategia permite generar espacios en donde los docentes pueden intercambiar sus experiencias con otros docentes, ya sea a través de la observación directa cuando enseñan, la forma en que planifican y diseñan sus clases, cuando investigan y preparan material didáctico, etc. Cuando estas prácticas se sistematizan en el tiempo, las instituciones escolares se transforman en

escuelas, liceos y colegios que aprenden, es decir se transforman en Comunidades de Aprendizaje (González, 2014).

Krichesky y Murillo (2011) señalan que las conversaciones y los diálogos colaborativos docentes se desarrollan a través de serie de etapas:

1. Identificar y describir los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes.
2. Determinar las áreas a mejorar.
3. Seleccionar las estrategias o programas específicos que permitirán mejorar los aprendizajes del alumnado.
4. Establecer las necesidades de formación profesional docente.
5. Definir la formación profesional.
6. Implementar la estrategia escogida y su posterior evaluación, para finalmente establecer nuevas necesidades de mejora.

Si pensamos en las etapas descritas en el párrafo anterior, la colaboración entonces se convierte en un modelo que estimula el Desarrollo Profesional Docente en las escuelas, debido a que la formación entre pares comprende principios activos vinculados al aprendizaje en adultos, como, por ejemplo, el aprendizaje experiencial, activo y recíproco. La colaboración permitirá aprovechar al máximo la experiencia de los involucrados, de manera que los docentes aprendan a partir de sus propias experiencias y concepciones. Esto cobra bastante importancia, ya que, solo así se logrará la consiguiente movilización de creencias que permitirá un aprendizaje significativo y profundo.

De esta manera, el trabajo colaborativo se entiende como un proceso de aprendizaje en “feedback”, ya que, cada participante aporta conocimiento al grupo y a la red de la que forma parte. Así, las propuestas que se forman colectivamente vuelven de nuevo al grupo de trabajo para su puesta en común a través de prácticas consensuadas (Navarro, López y Hernández, 2017).

2.1.3. ¿Qué pasa en las escuelas con relación al trabajo colaborativo?

Este escenario ha supuesto en las escuelas y liceos la reivindicación de una forma de trabajar en educación de una manera diferente, esto es, trabajar entre pares, de manera complementaria y mancomunada, para trabajar mejor. En este sentido, es válido preguntarse: ¿cómo puede ayudar el trabajo colaborativo a la mejora de nuestra escuela? Si partimos del supuesto de que la colaboración representa un espacio de aprendizaje compartido, estaríamos en vías de desarrollar una cultura de la colaboración y a compartir conocimiento en comunidad, incorporando nuevas experiencias al trabajo por la mejora de la educación (Navarro et al., 2017). Con esto, los docentes obtendrían nuevas capacidades y habilidades, que posteriormente implementarían en el aula. De esta forma la escuela aprende desde adentro, sin la necesidad de asistencia técnica ni cursos de capacitación externos. Lamentablemente, muchos líderes y administradores educativos no generan las condiciones necesarias para que se gesté esta cultura de apoyo y colaboración mutua. Este contexto genera que el trabajo docente sea una tarea individualista y solitaria, con escasas oportunidades para la observación mutua, el intercambio de experiencias, compartir ideas y recursos, y obtener información sobre la competencia docente. Se requieren condiciones de tiempo, de espacio, así como de apoyo y refuerzo entre los miembros de la comunidad educativa. La idea es que la cultura de la escuela se transforme en una cultura que vuelca todos sus esfuerzos en el desarrollo del aprendizaje colectivo, la colaboración y en donde el apoyo esté al servicio del trabajo escolar. (Krichesky y Murillo, 2011; Montero, 2011).

Genera que el trabajo docente sea una tarea individualista y solitaria, con escasas oportunidades para la observación mutua, el intercambio de experiencias, compartir ideas y recursos, y obtener información sobre la competencia docente. Se requieren condiciones de tiempo, de espacio, así como de apoyo y refuerzo entre los miembros de la comunidad educativa. La idea es que la cultura de la escuela se transforme en una cultura que vuelca todos sus esfuerzos en el desarrollo del aprendizaje colectivo, la colaboración y en donde el apoyo esté al servicio del trabajo escolar. (Krichesky y Murillo, 2011; Montero, 2011).

2.1.4. ¿Por qué promover el trabajo colaborativo entre profesores?

La promoción de prácticas colaborativas entre educadores constituye una estrategia cardinal en la optimización de la labor pedagógica, presentando diversas ventajas sustantivas respaldadas por la literatura especializada.

1. **Eficiencia en la Resolución de Desafíos Pedagógicos:** La dinámica intrínseca de las experiencias en el aula plantea desafíos de índole compleja que, en muchas ocasiones, superan las capacidades individuales del profesorado. La colaboración entre docentes emerge como un recurso estratégico para abordar estos desafíos de manera más efectiva (Valliant, 2016). El trabajo colaborativo, al propiciar un proceso de co-construcción del conocimiento, favorece la integración y reelaboración de experiencias y saberes docentes, generando propuestas innovadoras respaldadas por el consenso del colectivo docente. Esta validación colectiva infunde a los profesores la confianza necesaria para implementar nuevas prácticas pedagógicas con fundamentos sólidos.
2. **Cohesión y Sinergia en el Equipo Docente:** La colaboración promueve la reflexión continua, el debate constructivo y la convergencia de perspectivas dentro del equipo docente, facilitando la consecución de acuerdos que armonizan criterios pedagógicos (Mineduc, s.f). Este enfoque fortalece la cohesión y la sinergia en el equipo, erigiendo una red de apoyo mutuo y potenciando el liderazgo pedagógico de todos los docentes.
3. **Incremento del Capital Social y Generación de Altas Expectativas en la Comunidad Educativa:** La instauración de redes colaborativas, donde la responsabilidad por los aprendizajes es compartida, constituye un factor determinante en el fortalecimiento del capital social de la institución educativa. Este enfoque fomenta la confianza y relaciones recíprocas entre los profesionales educativos (Hargreaves, 2001). Tal dinámica genera una cultura de mejora continua y altas expectativas en la comunidad,

cimentando la convicción colectiva en la capacidad de la escuela para incidir positivamente en el desarrollo de los estudiantes (Hattie, 2015; Mineduc, s.f).

4. **Optimización del Tiempo y Recursos:** A pesar de la percepción inicial de algunos docentes que asocian la colaboración con una mayor carga laboral, estudios corroboran que, a pesar de requerir tiempo que habitualmente se destinaría a otras actividades, la colaboración posibilita compartir la carga de trabajo y aprovechar de manera más eficiente los recursos y conocimientos existentes en la escuela (Elige Educar, s.f).

Las ventajas previamente delineadas, entre otras, ilustran la imperatividad del trabajo colaborativo entre educadores en el contexto de la política nacional docente. En sintonía con este enfoque, el Marco para la Buena Enseñanza (2008) establece como mandato dentro de las responsabilidades profesionales de los docentes la construcción de relaciones profesionales y de equipo con sus homólogos. Este precepto enfatiza la participación activa en diálogos concernientes a aspectos pedagógicos y didácticos, así como la inclusión en foros de reflexión e intercambio sistemático, con el propósito de enriquecer las prácticas docentes a partir de una diversidad de fuentes.

La legislación 20.903 refuerza este énfasis al asignar un papel crucial al trabajo colaborativo en el contexto del Acompañamiento Profesional Local. Se enfatiza la necesidad de que las instituciones educativas impulsen el Desarrollo Profesional Docente (DPD) mediante la formulación de Planes Locales que propicien la colaboración y la retroalimentación pedagógica. La formación local se concibe como un proceso iterativo en el cual los docentes, de manera colaborativa, preparan el terreno para la ejecución de sus labores en el aula, llevan a cabo una reflexión sistemática sobre sus prácticas, y son sometidos a procesos de evaluación y retroalimentación con miras a su mejora continua.

Consistente con estos antecedentes, la inclusión del trabajo colaborativo en la Evaluación Docente, particularmente en el Módulo III del Portafolio, evidencia un paradigma emergente.

En este módulo, los docentes deben detallar experiencias colaborativas entre pares y emprender una reflexión crítica sobre dichas experiencias. Dado que el Portafolio constituye un instrumento central en el Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional, la participación activa en prácticas colaborativas y la capacidad para describirlas y analizarlas emergen como factores determinantes para el avance en la carrera docente. Esta integración no solo refleja el reconocimiento institucional de la importancia estratégica del trabajo colaborativo, sino que también ilustra su condición como catalizador para el desarrollo y la evaluación rigurosa de los profesionales de la educación.

2.1.5. ¿Qué modalidades de trabajo colaborativo se pueden implementar?

Existen distintas modalidades de trabajo colaborativo que pueden implementarse en la escuela, la elección de qué modalidad de trabajo implementar, dependerá de las necesidades, motivaciones, experiencias, recursos y capacidades de cada escuela. En este proceso se pueden tomar en cuenta también los recursos y experiencias externos al establecimiento, pudiendo, por ejemplo, construir redes de apoyo con escuelas del territorio para potenciar los procesos de mejora de las capacidades docentes.

1. **Comunidades de Aprendizaje profesional:** Desde una visión centrada en los docentes, una Comunidad de Aprendizaje Profesional (en adelante, CAP) se define como un grupo de profesionales que comparten y cuestionan críticamente su práctica, de manera continua, reflexiva y colaborativa, con una orientación al aprendizaje de los alumnos y el crecimiento profesional (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006). El supuesto a la base de una CAP es que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas de enseñanza está situado en las experiencias cotidianas de las profesoras y los profesores, y que para alcanzar una mejor comprensión de dicho conocimiento se requiere de reflexiones críticas y socializadas (Krichesky y Murillo, 2011). Una CAP tiene como foco de trabajo el

aprendizaje de los estudiantes y se caracteriza por la presencia de valores y normas compartidas, la desprivatización de las prácticas, y la colaboración, reflexión y el diálogo como fuentes de aprendizaje. Asimismo, se basa en relaciones de confianza y respeto mutuo, junto con la apertura a redes y alianzas externas (Vescio, Ross y Adams, 2008; Mineduc, s.f).

2. **Estudio de clases:** Es una estrategia de DPD de origen japonés que permite a los docentes examinar y mejorar sistemáticamente sus prácticas a través del aprendizaje colaborativo entre colegas. Implica la conformación de grupos de docentes que se reúnen regularmente a planificar sus clases, y luego las observan y retroalimentan para la mejora. Considera un ciclo que incluye la planificación y preparación de la clase, luego la ejecución de esta, seguida de la observación, retroalimentación y el rediseño. Este ciclo se repite hasta lograr los objetivos de mejora propuestos en el grupo (Mineduc, s.f). Mediante esta modalidad, los docentes pueden compartir buenas prácticas, reflexionar con sus pares y profundizar colaborativamente en el mejoramiento de aspectos específicos del trabajo en aula.
3. **Club de Video:** Esta metodología busca desarrollar la visión profesional de los docentes a través del análisis colectivo de videos de sus clases (van Es & Sherin, 2008; Sherin, 2007). El trabajo se realiza en grupos de aprendizaje compuestos por alrededor de ocho profesoras y profesores con uno o dos mediadores. Los grupos se reúnen regularmente a analizar episodios de clases que los distintos participantes presentan. El mediador conduce la discusión, promoviendo el diálogo, sin hacer valoraciones de lo observado. Con el tiempo la participación del mediador tiende a disminuir y los docentes toman mayor protagonismo. El club de video ha demostrado tener un efecto en la forma en que los docentes observan interacciones de aula, pues inicialmente realizan observaciones genéricas y con juicios, y luego hacen observaciones más detalladas y basadas en evidencia. Otro cambio es que inicialmente se centran en el profesor y su metodología y después en el aprendizaje de los estudiantes. Respecto a las prácticas de aula, los participantes de los clubs de videos han mostrado una mayor flexibilización y un aumento en el repertorio de

prácticas de enseñanza centradas en los alumnos (van Es & Sherin, 2008; Sherin, 2007).

4. **Investigación Acción:** La finalidad de la Investigación Acción es resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas, a través de un proceso colaborativo en el cual se investiga y al mismo tiempo se interviene (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Bajo este modelo, los docentes participan de un proceso de investigación conjunta que les permite resolver problemas de sus prácticas pedagógicas y proponer acciones de mejora para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes. La Investigación Acción contempla un ciclo que se inicia con la definición del problema y el planteamiento de preguntas a indagar. A partir de esto, el equipo recolecta datos (evidencias de aprendizaje de los estudiantes y del desempeño docente) para aumentar la comprensión del problema y contestar las preguntas propuestas. Luego se realiza un análisis grupal de los datos, lo que se complementa con información de la literatura u otras fuentes. A partir de lo anterior, se proponen cambios en las metodologías de enseñanza, las que luego de implementarse, son evaluadas con base a la evidencia (Mineduc, s.f; Hernández et al., 2010). Esta modalidad incorpora elementos propios de la actividad científica en la escuela, enriqueciendo los debates docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y promoviendo la sistematización de buenas prácticas al interior de los establecimientos.

2.1.6. Facilitadores y obstaculizadores para implementar el trabajo colaborativo en la actualidad

En el escenario educativo chileno, las modificaciones políticas han impactado de manera significativa en los marcos de referencia de los profesionales de la educación, específicamente en la convergencia entre la educación especial y general. El Marco para la Buena Enseñanza, dentro de su dominio D: Responsabilidades Profesionales, subraya la obligación del docente de evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, abordando fortalezas y necesidades, y proporcionando apoyos pertinentes. Además, se destaca la

importancia de ser un participante constructivo en el entorno laboral, promoviendo la colaboración, el aprendizaje colectivo y el trabajo en equipo (MINEDUC, 2008).

El paradigma del trabajo colaborativo, considerado como una estrategia de índole organizacional y curricular fundamental en el enfoque inclusivo (Rodríguez, 2014), adquiere una relevancia singular en el contexto de la presente investigación, centrada en la colaboración entre profesores de aula regular y educación diferencial. Esta modalidad de trabajo se caracteriza por la co-construcción de conocimiento, la retroalimentación constante y la generación de propuestas innovadoras validadas por el colectivo docente.

Entre los beneficios del trabajo colaborativo se destaca el desarrollo de un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento profesional y satisfacción laboral (Rodríguez, 2014). Maldonado (2008) también señala que contribuye a fortalecer la seguridad en sí mismo de los profesores, estimulando el pensamiento crítico y fomentando la solidaridad y el respeto mutuo, al tiempo que reduce los sentimientos de aislamiento. Jiménez y Jiménez (2004) reconocen la colaboración como una forma de enriquecimiento mutuo y desarrollo de habilidades.

López (2011) identifica algunos facilitadores del trabajo colaborativo, destacando las relaciones personales afectuosas, la gestión eficiente de grupos más pequeños para agilizar la comunicación, la existencia de competencias comunes que promuevan el trabajo conjunto, y la actitud positiva de los docentes hacia la colaboración.

No obstante, diversas investigaciones señalan obstáculos y desafíos en la implementación efectiva del trabajo colaborativo en Chile. Rodríguez (2012) apunta a problemas de organización escolar que dificultan la sincronización de tiempos para el trabajo colaborativo.

Berrios, Calderón y Pizolty (2016) resaltan la tendencia a que el profesor de aula regular asuma un rol de liderazgo sobre el docente de educación diferencial, viéndolo únicamente como un apoyo, lo que puede derivar en la falta de reconocimiento y comprensión del rol específico del educador diferencial.

Sanhueza, Granada y Bravo (2013) identifican la escasez de recursos y tiempo como problemas centrales para los profesores de educación básica y diferencial, afectando la planificación y colaboración. Navarro, Arriagada, Osse y Burgos (2016) subrayan la falta de tiempo formal destinado a la planificación de adaptaciones curriculares como un deterioro en el proceso educativo.

En este contexto, Rodríguez y Ossa (2014) evidencian la limitación de horas disponibles para el trabajo colaborativo, obligando a los docentes a recurrir a tiempos informales. Las dificultades principales incluyen la falta de tiempo y coordinación entre profesores, escasez de recursos y la percepción de liderazgo predominante en el profesor de aula regular, relegando al educador diferencial a un papel más pasivo.

La aprehensión profunda de estos facilitadores y obstaculizadores resulta crucial para la formulación de estrategias y políticas que fortalezcan la eficacia del trabajo colaborativo en el ámbito educativo chileno.

2.2. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

2.2.1. Aproximación al concepto

Frente a la conceptualización del desarrollo profesional docente, diversos autores han destacado la importancia de considerarlo como un proceso continuo en el cual el docente reflexiona de manera individual y colectiva sobre sus prácticas profesionales, con el objetivo de tomar acciones de mejora constante. En este sentido, se destaca el aporte de Pavié (2011), quien señala que el desarrollo profesional docente implica un proceso reflexivo en el cual el docente analiza su trabajo con los estudiantes, las estrategias didácticas que utiliza y el contexto e intereses de sus estudiantes, todo ello con el propósito de buscar la mejora continua de su praxis educativa. Este enfoque subraya la importancia de la reflexión como elemento fundamental en el proceso de desarrollo profesional docente y enfatiza la necesidad de que los docentes sean agentes activos en la construcción de su propio conocimiento y en la mejora de su práctica pedagógica.

En este contexto, el desarrollo profesional docente se entiende como el proceso en el cual el docente reflexiona sobre su labor, las estrategias didácticas que utiliza, el contexto educativo y los intereses de sus estudiantes, con el objetivo de identificar aspectos a mejorar y potenciar su crecimiento profesional. Sin embargo, es común encontrar docentes que no realizan esta reflexión y se limitan a cumplir con los parámetros establecidos por el sistema educativo y su institución. Pavié (2011) plantea que esta situación crea un perfil de profesor que se convierte en una "máquina repetidora", capaz de responder a las demandas de los alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje, pero que no reflexiona sobre sus prácticas. Ante esta realidad, Pavié resalta la importancia de la práctica reflexiva en la enseñanza, que implica no solo el dominio de los contenidos y las estrategias didácticas, sino también el conocimiento de la profesión docente y de uno mismo. Es a través de la reflexión y el autoconocimiento que el docente puede fortalecer su desarrollo profesional y sentar las bases para una práctica pedagógica más efectiva.

El concepto de formación permanente del profesorado, abordado por Imbernon Muñoz (2007), destaca la importancia de desarrollar nuevas perspectivas de formación docente que promuevan la reflexión, el análisis y el conocimiento de la propia práctica. El autor plantea que la práctica formativa implica la producción y reproducción de formas de entender la formación, donde los docentes establecen relaciones mutuas y formas de interpretar la educación. En su libro "10 ideas claves. La formación permanente del profesorado", Imbernon explora la falta de avance en la formación docente en relación con los rápidos cambios sociales de las últimas décadas, y propone ideas desde el contexto de la labor docente, donde se debe analizar y reflexionar sobre el propio trabajo.

Por su parte, Beatriz Ávalos también enfatiza la importancia de la reflexión en la formación docente, pero agrega la necesidad de que los docentes posean conocimientos y habilidades para enseñar de diversas formas, así como la capacidad de pensar críticamente. Ávalos (2002) sostiene que los profesores deben estar preparados para demostrar su capacidad de enseñar y colaborar con otros colegas en la mejora de la enseñanza, lo cual requiere una base sólida de conocimientos y capacidad de reflexión crítica.

En ambos casos, los autores coinciden en que la formación docente está estrechamente relacionada con el análisis y la reflexión sobre la propia labor docente. Además de la adquisición de conocimientos y habilidades pedagógicas, el desarrollo profesional docente implica la capacidad del maestro para reflexionar tanto individualmente como en colaboración con otros docentes, con el fin de plantear planes de mejora que contribuyan a la profesionalización y a la calidad de la educación.

2.2.2. Funciones del Desarrollo Profesional Docente

El desarrollo profesional docente, según lo expuesto por Ávalos (2002), implica la capacidad de los profesores para demostrar su habilidad de enseñar de diversas formas, reflexionar sobre su labor y colaborar con otros colegas para mejorar la enseñanza. En este sentido, una de las funciones fundamentales del desarrollo profesional docente es mejorar las habilidades

de enseñanza, fomentar la reflexión constante sobre las prácticas propias y promover el trabajo colaborativo con otros docentes.

No obstante, Imbernon (2007), plantea una problemática relacionada con la falta de delimitación clara de las funciones del docente en muchas instituciones. Esta falta de claridad conlleva dificultades para abordar los problemas derivados del contexto social, así como el aumento de exigencias y competencias en el campo de la educación. La intensificación del trabajo educativo y las críticas sociales y educativas dirigidas a la educación agravan esta situación.

Es importante tener en cuenta que, aunque el docente debe considerar el contexto de los estudiantes al organizar sus prácticas, no es su responsabilidad resolver problemas como la desnutrición o los conflictos familiares, ya que corresponden al departamento de psicología de las instituciones y a las políticas públicas de atención integral para los estudiantes. Sin embargo, Imbernon agrega una dimensión adicional al desarrollo profesional docente, que consideramos de gran importancia en los contextos educativos actuales.

Imbernon (2007), destaca que las actitudes, la deliberación, el trabajo en grupo, la comunicación, el análisis de problemas y conflictos, y la colegialidad son factores mucho más importantes que simplemente establecer una formación en aspectos pedagógicos, didácticos y técnicos. Esto implica menos enfoque en nociones teóricas y más en humanidad. Imbernon enfatiza la necesidad de que el desarrollo profesional docente sea humanizador, profundizando en la reflexión sobre los valores personales y sociales del docente, y desde esta perspectiva, mejorar su práctica.

En línea con esto, Pavié (2011), también aporta que los docentes deberían tener un compromiso social abierto con los más necesitados. Esto implica que el proceso de desarrollo profesional docente implica una reflexión continua, tanto individual como colectiva, sobre

las prácticas, no solo para mejorar en métodos, técnicas y didácticas, sino también para humanizar cada día más la labor docente en los diversos contextos en los que se desarrolla.

2.2.3. Características del Desarrollo Profesional Docente

El desarrollo profesional docente se distingue de la formación inicial, ya que implica el crecimiento y mejora continua de docentes con experiencia. Se caracteriza por la capacidad de observar, analizar y adaptarse al contexto educativo. Los docentes reflexionan sobre sus prácticas, analizan los resultados de aprendizaje y ajustan sus enfoques pedagógicos. Además, consideran la diversidad de los estudiantes y establecen conexiones relevantes entre el currículo y la realidad. En resumen, el desarrollo profesional docente implica la observación, el análisis y la coherencia contextual para fortalecer la práctica y responder a los desafíos educativos.

Imbernon (2007), destaca algunas características heredadas de la formación permanente del profesorado del siglo pasado. Estas incluyen la crítica a la racionalidad técnica-formativa, el análisis de los modelos de formación, la descentralización de la formación desde la perspectiva institucional, el papel del asesor de proceso, la importancia de los procesos de investigación-acción, la reflexión sobre la práctica, los planes de formación institucionales y una mayor teorización sobre el tema. Estas características han contribuido a una visión más holística y crítica de la formación permanente del profesorado, promoviendo el cambio educativo y social.

A pesar de que las características tradicionales de la formación permanente del profesorado han contribuido en cierta medida a mejorar la educación, es crucial considerar nuevas perspectivas y características. Una de ellas es la necesidad imperante de tener en cuenta el contexto y los cambios constantes que este experimenta. En el enfoque basado en competencias, se reconoce la idea del aprendizaje permanente, donde es fundamental actualizarse continuamente para poder responder de manera adecuada a las demandas profesionales. Esta misma exigencia se aplica a los docentes, ya que deben estar en

constante capacitación y actualización para adaptarse a los cambios del mundo y satisfacer las necesidades que surgen como consecuencia de estos cambios. Es esencial que la educación evolucione en consonancia con las transformaciones del entorno y las demandas de la sociedad.

2.2.4. Estrategias para la formación Docente

Pavié (2011), expone un esquema detallado de las competencias docentes que guían el proceso de desarrollo profesional docente. Según su análisis, un profesional competente, incluyendo a los docentes, debe tener la capacidad de transferir y adaptar esquemas de actividad a diversas situaciones y problemas que se presenten en su trabajo. Las competencias no se adquieren de manera estática, sino que se crean y recrean constantemente en la práctica profesional, con un componente reflexivo y ético. Además, Pavié resalta la importancia de que los docentes ejerzan un compromiso social abierto con los más necesitados, adaptando la concepción de docente a las visiones cambiantes de la escuela y su papel social en cada momento histórico y en cada país. Estas competencias deben estar en constante mejora y reflexión a través de la práctica docente.

En conclusión, a través de las contribuciones de los autores Pavié e Imbernon, se han destacado aspectos fundamentales para el desarrollo profesional docente. Pavié enfatiza la importancia de las competencias docentes, que implican la capacidad de adaptarse y responder de manera efectiva a diversas situaciones en el contexto educativo, a la vez que resalta el compromiso social de los docentes. El compromiso social abierto con los más necesitados es una expectativa que se deriva de lo expuesto anteriormente. En última instancia, las perspectivas de la escuela y su función social evolucionan a lo largo del tiempo y varían de un país a otro, lo que también exige una reorientación de la noción de docente como base de la formación. (Pavié, 2011).

Por su parte, Imbernon introduce el concepto de portafolio docente como una estrategia innovadora para la mejora y reflexión de la práctica docente, promoviendo un enfoque de formación continua y desarrollo profesional reflexivo. El portafolio docente se destaca como una valiosa herramienta de evaluación formativa que busca mejorar e innovar la práctica docente a través de la autoevaluación y el autodescubrimiento. Su verdadero valor radica en su potencial como estrategia formativa y de desarrollo profesional del docente, ya que fomenta un nuevo enfoque profesional centrado en la reflexión sobre la práctica docente. El uso del portafolio favorece un profesionalismo renovado, orientado hacia la formación y el cultivo de una práctica docente reflexiva. (Imbernon, Bozu, 2012).

En última instancia, la reflexión constante sobre las propias prácticas docentes, tanto individualmente como en colaboración con colegas, se posiciona como la piedra angular para lograr una mejora continua y un perfeccionamiento acorde a las demandas contextuales.

2.3. LIDERAZGO EDUCATIVO

2.3.1. Aproximación al concepto

El liderazgo educativo desempeña un papel fundamental en el ámbito escolar, ya que implica la capacidad de movilizar e influenciar a otros para lograr las metas y objetivos compartidos de la escuela (Leithwood, 2009). La investigación en este campo se ha centrado en comprender las prácticas de liderazgo que conducen al logro de resultados deseados en el sistema educativo y en el aprendizaje de los estudiantes.

Diversos enfoques teóricos han contribuido a la comprensión del liderazgo educativo. Hersey y Blanchard (1993) resaltan la importancia del contexto y los factores específicos de cada organización, lo que implica que el liderazgo debe adaptarse a las particularidades de cada situación.

Por su parte, Blake y Mouton (1964) han desarrollado diferentes formas de liderazgo, destacando dos dimensiones clave: la gestión de personas y la eficacia en el trabajo. Además,

Fiedler (1994) ha aportado valiosas reflexiones sobre los recursos cognoscitivos del líder y su conexión con las situaciones en las que ejerce su dirección.

En esta perspectiva, Kotter (1998) propone una visión del liderazgo como un proceso que involucra a grupos de personas trabajando hacia un objetivo común, subrayando que el liderazgo no se limita a una característica individual, sino que es una dinámica grupal. En el contexto educativo, se han identificado dos tipos principales de liderazgo: el liderazgo distribuido y el liderazgo instruccional. El liderazgo distribuido implica interacciones y decisiones participativas con diferentes miembros de la comunidad educativa, buscando el bienestar y la mejora de la organización (Spillane, 2006; Hallinger y Heck, 2010; OCDE, 2013). En cambio, el liderazgo instruccional se enfoca en promover el crecimiento y el proceso de aprendizaje del estudiante, fomentando el compromiso y la colaboración en la comunidad educativa (Flath, 1989; OCDE, 2013).

La importancia del liderazgo escolar en el contexto educativo ha sido respaldada por diversas investigaciones. Estudios como los de Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) y Leithwood, Wahlstrom y Anderson (2010) han demostrado que el liderazgo escolar influye en los resultados académicos de los estudiantes. Los directores escolares juegan un papel fundamental al promover acciones que impactan en la comunidad educativa y en la consecución de metas compartidas (Bellei et al., 2014). Además, el liderazgo escolar debe adaptarse de manera efectiva a un entorno en constante cambio y resolver problemas para lograr el éxito organizacional (Kotter, 2002).

2.3.2. Liderazgo y Gestión Distribuida en Educación

El liderazgo educativo ha sido objeto de numerosos estudios que han abordado las prácticas cotidianas, como la enseñanza y el liderazgo, desde diversas perspectivas conceptuales. Spillane y Ortiz (2016) sostienen que diferentes enfoques han equiparado de manera implícita o explícita estas prácticas con las conductas y acciones de los miembros de una

comunidad educativa, considerándose como una función de sus conocimientos y habilidades.

Históricamente, los estudios sobre liderazgo escolar se han centrado en observar las acciones y comportamientos de los líderes escolares para informar sobre sus prácticas (Fiedler, 1967; Hemphill, 1949). Sin embargo, los autores argumentan que el enfoque exclusivo en las acciones individuales no permite comprender plenamente las prácticas de liderazgo, ya que estas implican interacciones y efectos en otros miembros de la comunidad educativa. Para evaluar la eficacia del liderazgo, es necesario considerar las consecuencias de las acciones sobre otros.

En este contexto, la perspectiva distribuida del liderazgo ha ganado relevancia en el ámbito educativo desde finales del siglo pasado hasta principios del siglo XXI. Esta perspectiva considera el liderazgo como un proceso interactivo y colaborativo que involucra a múltiples actores, más allá del director escolar. La labor de liderar en las escuelas abarca tanto a líderes formalmente designados como a personas sin cargos de liderazgo formales.

Los estudiosos de esta perspectiva enfrentan el desafío de definir rigurosamente los constructos básicos, ya que la diversidad en su conceptualización puede dificultar las comparaciones entre investigaciones. Aunque la variación en los constructos puede ser enriquecedora, la falta de definiciones claras puede dar lugar a investigaciones ambiguas.

Desde la perspectiva de Spillane y Ortiz (2016), la adopción de una perspectiva distribuida en el liderazgo escolar resalta la relevancia central de la docencia y su mejora como elementos fundamentales, en lugar de considerarlos como aspectos secundarios. Esta visión se basa en tres razones fundamentales:

Muchos análisis sobre liderazgo escolar se han centrado en el liderazgo en sí mismo, relegando a un segundo plano la labor primordial de la docencia en la escuela. Es esencial

reconocer que la docencia es el eje central de la institución educativa y, por lo tanto, debe ser considerada como parte esencial de cualquier investigación o intervención en el ámbito del liderazgo escolar.

Cuando se estudia el liderazgo escolar y su relación con la docencia, se tiende a tratar a la docencia como una variable dependiente o de resultado, en lugar de considerarla como una variable explicativa. Esta visión limitada no permite comprender completamente la influencia del liderazgo en la mejora de la docencia y, por ende, en los resultados educativos.

Cuando se incluye la docencia en los informes o investigaciones sobre liderazgo escolar, generalmente se aborda de manera genérica, sin una conceptualización profunda y específica. Es fundamental que la investigación y la formación en liderazgo escolar estén sólidamente ancladas en la comprensión de la docencia como sujeto y objeto de las prácticas de liderazgo y gestión.

Los trabajos que adhieren a la tradición del liderazgo docente, como mencionan Hallinger (2005) y Heck, Larsen y Morcoulides (1990), han otorgado un papel relevante al desarrollo del liderazgo en el ámbito docente. No obstante, aún falta una conceptualización más completa de la docencia en la literatura.

Desde la perspectiva distribuida del liderazgo, es importante tener en cuenta que las escuelas se encuentran en sistemas educativos diversos que influyen significativamente tanto en las prácticas docentes como en las prácticas de liderazgo. Algunos sistemas pueden ser centralizados o descentralizados, pero estas clasificaciones no abarcan todas las diferencias relevantes para la gestión de la docencia (Cohen y Spillane, 1992).

En conclusión, la perspectiva distribuida del liderazgo escolar destaca la importancia de considerar a la docencia como un componente esencial y activo en las prácticas de liderazgo y gestión. Cada escuela debe adaptar su infraestructura educativa de acuerdo con sus

características específicas, buscando reforzar la docencia y fomentar prácticas de liderazgo efectivas que impacten positivamente en los resultados educativos.

2.3.3. Liderazgo Distribuido en la Dirección Escolar para el Cambio

El liderazgo en la dirección escolar ha sido objeto de estudio en relación con los procesos de cambio y mejora en las instituciones educativas. Cayulef (2007) destaca que el desarrollo de estos procesos está estrechamente vinculado con la actitud y el comportamiento de quienes asumen roles directivos. Además de las competencias técnicas, se requiere la creación de condiciones basadas en la apertura, la participación y el establecimiento de relaciones más democráticas en el centro escolar. Estas condiciones son fundamentales para asegurar transformaciones permanentes con el objetivo de proporcionar una educación de calidad.

A lo largo del tiempo, el papel de los directores escolares ha experimentado cambios significativos, especialmente en las últimas décadas. Ahora, los directores deben equilibrar las presiones externas, como la rendición de cuentas, las evaluaciones externas y los resultados, con los desafíos planteados por su propia comunidad educativa y el entorno en el que operan. La función social de la educación también demanda adaptaciones en su rol. En este contexto, las capacidades de liderazgo deben trascender lo personal y permitir la distribución y adaptación del liderazgo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Surge así la noción del liderazgo distribuido, que se basa en el principio de que el liderazgo es compartido por todos los integrantes de la comunidad escolar (Spillane, Halverson y Diamond, 2001; 2004; Macbeath, 2005). Cayulef (2007) destaca que este modelo implica un cambio cultural dentro de la escuela, lo cual es un aspecto clave para los procesos de mejora. Sin una verdadera convicción interna de la necesidad del cambio, cualquier esfuerzo de transformación será superficial y destinado al fracaso. Por lo tanto, es esencial generar espacios de reflexión, participación y oportunidades para que todos los miembros de la comunidad educativa puedan contribuir con acciones de cambio.

El liderazgo distribuido implica la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar, quienes ponen en juego sus habilidades para alcanzar objetivos comunes. Este tipo de liderazgo se presenta horizontalmente en todos los niveles de la escuela (Harris y Chapman, 2002), lo que no diluye el compromiso, sino que genera sinergia en la comunidad, impulsando la transformación y la mejora como características distintivas de la organización (Bennet et al., 2003; Wood et al., 2004).

En resumen, según la perspectiva de Cayulef (2007), el liderazgo distribuido en la dirección escolar es coherente con las aspiraciones actuales. No se trata simplemente de delegar funciones o asignar tareas de manera arbitraria, sino que implica una coordinación efectiva por parte de los directivos para integrar el equipo de trabajo que conforma la comunidad escolar.

2.4. GESTIÓN DEL CAMBIO

2.4.1. Aproximación al concepto

En la época contemporánea, los entornos presentan características particularmente complejas, impredecibles y difíciles de gestionar, denominados como entornos VUCA (Volátil, Incierto (Uncertainty en inglés), Complejo y Ambiguo. Fadel et al. 2016). Ante esta situación, la gestión del cambio se vuelve una labor ineludible para cualquier profesional con aspiraciones de promover una mejora continua en su organización y transformarla en una "organización que aprende". Esto conlleva una inversión constante en el mejoramiento de la calidad, la capacidad de reflexión y el aprendizaje colaborativo. Asimismo, se busca desarrollar la habilidad para concebir visiones compartidas y conceptos comunes que posibiliten una interacción dinámica entre las instituciones y las personas que conforman dicha organización o sistema.

En referencia a Fullan (2002), se resalta la importancia de mantener un enfoque permanente en el progreso de las capacidades para lograr mejoras continuas y fomentar el aprendizaje reflexivo y colaborativo. Además, se hace hincapié en la relevancia de establecer una visión

compartida que facilite la interacción efectiva entre todos los actores involucrados en la organización o sistema.

El proceso de aprendizaje constante y gestión del cambio está fuertemente vinculado a la transformación de una cultura institucional, que implica la modificación de creencias arraigadas (Gather, 2004; Fullan, 2006; Schein, 2010). En el contexto de la gestión de cambios en un sistema educativo, es fundamental considerar ciertas características y respetar reglas específicas, como el reconocimiento del contexto necesario para implementar el cambio deseado (Elmore, 2004).

Desde esta perspectiva, el enfoque de pensamiento-acción de la teoría de cambio puede ser sumamente efectivo al organizar ideas y establecer las condiciones requeridas para lograr el cambio en un contexto particular (City et al., 2009; Fullan, 2006). A pesar de que el concepto de una "teoría de acción" pueda parecer paradójico, Elmore (2010) aclara que una teoría bien formulada puede ser altamente práctica, al establecer de manera clara las relaciones causales entre ciertas acciones en el aula y el entorno organizacional, lo cual se traduce en mejoras en el proceso de aprendizaje escolar.

Por lo tanto, una teoría de acción representa un guión o mapa de relaciones causales que conecta las acciones de líderes intermedios, líderes escolares, docentes y la comunidad escolar con resultados de aprendizaje específicos, demostrando cómo el trabajo individual de cada uno afecta, en última instancia, el núcleo pedagógico (Elmore, 2010).

En la actualidad, en un entorno educativo marcado por su volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (VUCA), la posibilidad de mejorar tanto el sistema educativo en su conjunto como el rendimiento en las aulas radica en la capacidad de adaptarse, aprender y cambiar. Esto implica procesos de reflexión, colaboración, compartir propósitos e interactuar de forma dinámica, entre otros aspectos (Gather Thurler, 2004; Fullan, 2006; Elmore, 2010).

Un elemento crítico para desarrollar esta capacidad de adaptación y cambio es la cultura organizacional. Según Schein (2010), la cultura se compone de tres niveles:

supuestos/creencias, valores declarados/normas y prácticas/artefactos. Estos tres niveles interactúan y conforman la cultura organizacional de manera conjunta. Los supuestos y creencias subyacentes, arraigados y profundos, suelen permanecer a nivel inconsciente, lo que dificulta su transformación. Los valores declarados, expresados como normas, representan un nivel de conciencia mayor. Por último, los artefactos y prácticas son los aspectos más visibles y tangibles.

La falta de consideración de estos niveles culturales en las organizaciones educativas puede explicar las limitaciones, la incompletitud y el fracaso de numerosas reformas educativas en todo el mundo (Gather Thurler, 2004; Fullan, 2006; Elmore, 2010).

Desde esta perspectiva, se vuelve imprescindible enfocarse en la cultura organizacional, prestando especial atención a sus dimensiones implícitas. Comprender la complejidad inherente de los sistemas educativos implica descubrir o reconocer progresivamente la parte oculta del iceberg, relacionada con los supuestos y creencias arraigadas en las comunidades escolares (Gather Thurler, 2004; Díez, 2006; Schein, 2010).

Las creencias juegan un papel fundamental en la estructura cognitiva de los individuos, afectando cómo perciben, interpretan y recuerdan los acontecimientos. A lo largo del tiempo, las creencias inicialmente fragmentadas e inconexas se organizan en estructuras que influyen en diversos procesos cognitivos, generando explicaciones coherentes (Bachmann et al., 2012). Estas creencias conforman elementos esenciales de actitudes, valores, ideologías y prejuicios, y ejercen una influencia significativa en cómo los individuos sienten y actúan, dando forma a su realidad (Schein, 2010).

En el contexto educativo, las creencias de los profesionales sobre la pedagogía, la inclusión, el currículum y las condiciones de trabajo afectarán su comprensión, interpretación y toma de decisiones en la práctica diaria (Bachmann et al., 2012).

Por consiguiente, cambiar creencias y construir culturas de mejora representa una estrategia fundamental para lograr una mejora sostenida tanto en el ámbito escolar como en el sistema educativo en general. No obstante, esta tarea es compleja, ya que la cultura, como destaca Elmore (2004), no se cambia simplemente por mandato. Se requiere un enfoque específico que implique desplazar normas, estructuras y procesos previos, y depende en gran medida del modelamiento de nuevos valores y comportamientos que reemplacen a los existentes.

Es esencial comprender que la resistencia al cambio por parte de las personas e instituciones no surge de un deseo malicioso de rechazar reformas, sino que se debe a que las creencias y prácticas arraigadas representan un estado de equilibrio y una narrativa comprensible para ellos (City et al., 2009). En este sentido, una teoría de acción bien desarrollada puede resultar valiosa al implementar una estrategia de cambio que ofrezca una nueva "narrativa para guiar a las personas a través de las complejidades y desafíos inherentes al núcleo pedagógico" (p. 40).

2.4.2. Proceso de gestión del cambio educativo

En este apartado, se aborda el concepto de cambio como un proceso continuo y no como una acción aislada, apoyándose en las contribuciones de diversos autores en el campo de la educación. Fullan (2002) enfatiza la relevancia de la gestión del cambio en la educación y propone un enfoque que comprende tres etapas clave: Iniciación, Implementación y Continuación. Según el autor, estas etapas tienen un impacto directo en los resultados obtenidos.

En consonancia con Murillo y Krichesky (2012), el proceso de cambio en el ámbito educativo no se desarrolla de manera lineal, ya que las acciones y decisiones en cada fase pueden tener efectos retroactivos o alterar el rumbo establecido en etapas anteriores.

A continuación, se detallan las etapas del cambio en el contexto educativo:

1. Iniciación:

Esta fase se centra en la identificación del origen del cambio y los factores que lo impulsan. Puede ser impulsado desde el exterior, como mandatos gubernamentales o programas externos, o desde el interior, en respuesta a necesidades internas de mejora y desarrollo. Es crucial considerar el origen del cambio para anticipar posibles resistencias que puedan surgir (Fullan, 2001).

En esta etapa, Fullan (2001) destaca tres aspectos fundamentales para prevenir resistencias iniciales al cambio:

Relevancia: Se refiere a la identificación de la necesidad de cambio y a la clarificación de los objetivos y prioridades para su implementación. Es esencial construir y socializar la necesidad de cambio para fomentar la motivación y reducir resistencias.

Disponibilidad: Implica contar con las capacidades prácticas y conceptuales necesarias para llevar a cabo el cambio. Siguiendo una analogía de Vygotski (1988) sobre la "Zona de Desarrollo Próximo" en el contexto del aprendizaje, Fullan (2001) aplica un concepto similar al ámbito institucional. Es decir, el cambio debe estar dentro de las posibilidades reales de la organización, con el apoyo adecuado para su desarrollo.

Recursos: Se refiere a la asignación concreta de recursos necesarios para llevar a cabo el cambio, incluyendo recursos humanos, materiales, financieros y logísticos.

Estas etapas y factores son fundamentales para comprender el proceso de cambio en la educación y cómo influyen en la efectividad de las intervenciones educativas.

2. Implementación:

La "Implementación" se refiere a las primeras experiencias de poner en práctica una idea o reforma (Fullan, 2001, p. 51). Antes de iniciar esta etapa, es esencial considerar tanto las características de la propuesta de cambio como los actores involucrados y el contexto en el que se llevará a cabo.

En relación con la propuesta, es importante revisar los siguientes aspectos:

- Claridad en los objetivos y métodos de implementación.
- Adecuación de la complejidad para los involucrados, tomando en cuenta sus capacidades y el grado de cambio que implicará en sus convicciones, comportamientos y relaciones, entre otros aspectos.
- Evaluación minuciosa de la calidad y factibilidad de la propuesta.

Por otro lado, al considerar los actores involucrados, se debe prestar atención a:

- Posibles resistencias que puedan manifestar, como la falta de modelos para cambiar, el temor a no ser capaces, sentirse sobrecargados o amenazados en su rol, entre otras.
- Historial de iniciativas de cambio, analizando experiencias anteriores para identificar facilitadores y obstáculos, lo que puede afectar las predisposiciones y el desempeño de las personas ante los cambios propuestos.

En este contexto, Fullan (2001) propone cinco pasos necesarios para iniciar una implementación efectiva del cambio:

- a. Co-Construcción de una visión: Es fundamental involucrar a los actores en la creación de una visión compartida, ya que esta guiará el proceso de cambio y favorecerá el compromiso y la comprensión de los objetivos planteados.
- b. Una estrategia dinámica: Se debe desarrollar un esquema paso a paso para alcanzar los objetivos, pero también estar abierto a adaptaciones y cambios en

función de las condiciones y datos que surjan durante la implementación. Esta flexibilidad permitirá una gestión efectiva del riesgo.

c. Capacitación del personal: Dado que los cambios requieren nuevas habilidades y conocimientos, una capacitación adecuada es esencial para comprender tanto los detalles técnicos como los fundamentos que sustentan el cambio.

d. Toma de iniciativas y empoderamiento: Facultar y preparar a las personas para tomar iniciativas, participar en la toma de decisiones y reflexionar durante la implementación, fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso con el proceso de cambio.

e. Monitoreo/manejo de problemas: El monitoreo participativo es clave para asegurar el cumplimiento de los objetivos y facilitar la detección temprana de problemas o inquietudes que puedan surgir en el camino, permitiendo una retroalimentación efectiva.

3. Continuación:

La etapa de "Continuación" representa un desafío en la gestión del cambio educativo, ya que implica asegurar la sostenibilidad de las acciones implementadas y evitar que se desvanezcan una vez finalizada la etapa de implementación. A pesar de que se emprenden numerosos proyectos de cambio, son pocos los que logran mantenerse en el tiempo.

Entre los factores que dificultan la continuidad del cambio, se encuentran:

- Dependencia de recursos externos: Algunas iniciativas de cambio requieren apoyo externo para su implementación, lo que puede generar vulnerabilidad cuando ese respaldo llega a su fin.
- Rotación de personal significativa: Cuando existe una alta rotación de docentes y personal clave en la organización, la continuidad de las acciones implementadas se ve amenazada.

En contraposición, algunos factores que favorecen la continuidad del cambio incluyen:

- Adaptación de la estructura organizativa: Es fundamental que la estructura de la organización se modifique y adapte para dar cabida a las nuevas acciones implementadas, de modo que se integren de manera orgánica en las prácticas institucionales.
- Generación de aprendizajes y convicciones: Cuando los miembros del equipo internalizan los objetivos del cambio y se sienten comprometidos con ellos, se fortalece la probabilidad de que se mantengan en el tiempo.
- Establecimiento de apoyo continuo: La implementación de procedimientos de asistencia constante y seguimiento es esencial para brindar apoyo a los actores involucrados durante el proceso de cambio.

Por otro lado, con relación a los "Resultados", estos están directamente relacionados con los objetivos planteados inicialmente y se refieren al grado de mejora en función de los criterios establecidos. Es importante que la gestión del cambio contemple cómo se evaluarán los resultados, lo cual exige objetivos claros y medibles desde un principio.

La evaluación de los resultados no solo se centra en el éxito, sino también en los resultados negativos o parciales. Estas evaluaciones proporcionan información valiosa para identificar qué aspectos no funcionaron, cómo mejorar y qué considerar en futuras implementaciones.

La fase de evaluación es un elemento clave dentro de la gestión del cambio, y su diseño debe ajustarse a los objetivos propuestos, permitiendo valorar el proceso llevado a cabo y el esfuerzo de los involucrados. Además, es una fuente de aprendizaje para futuras iniciativas de cambio (Murillo & Krichesky, 2012).

En línea con la perspectiva de Santos Guerra (2000), la escuela como institución debe mantener un proceso constante de aprendizaje y perfeccionamiento. Fullan (2001) hace referencia a esto como "Reestructuración", donde las escuelas deben transformar su estructura para mejorar continuamente sus prácticas educativas.

Dado el rol formativo de la escuela en la sociedad, es esencial que busque un desarrollo permanente. De la misma manera en que la escuela exige crecimiento y mejora a sus estudiantes, debe exigirse a sí misma ese mismo compromiso. Es necesario trabajar hacia las "Escuelas que Queremos".

En este proceso de cambio, es fundamental reflexionar sobre nuestras responsabilidades y cómo podemos unir fuerzas para apoyar los planes de mejora institucional.

2.4.3. Construcción Social de la Escuela y Gestión del Cambio Educativo

El presente apartado del marco teórico se centra en la temática de la Construcción Social de la Escuela y su relevancia en el contexto de la Gestión del Cambio Educativo. Esta perspectiva, respaldada por diversos estudios y expertos en educación, como Michael Fullan y otros autores, subraya la importancia de considerar el cambio educativo como un proceso significativo para los actores educativos, en lugar de una imposición externa. La incorporación de nuevas formas de pensar y actuar en la educación requiere abordar cómo la cultura profesional en la escuela, especialmente la de los docentes, influye y es influida por dicho cambio (Bolívar, 1996).

En este contexto, Hargreaves (1996) destaca la figura del profesor como clave en el proceso de cambio educativo. Es fundamental fomentar el compromiso y la implicación docente, no imponiéndolos, sino creando las condiciones para que puedan generarse de manera genuina. Asimismo, se reconoce que la resistencia al cambio por parte de los maestros no se debe únicamente al temor a lo desconocido, sino que a menudo está vinculada a intereses y recursos amenazados. Los docentes son actores estratégicos y, en muchos casos,

micropolíticas, lo que implica que su compromiso o resistencia al cambio educativo está determinado por intereses subyacentes en el proceso.

No obstante, la construcción social de la escuela va más allá de los docentes, ya que cada centro educativo posee características psicoculturales propias que se han desarrollado a lo largo de su historia. Estas características constituyen identidades colectivas construidas en procesos psicosociales y sociopolíticos, y no pueden ser tratadas como elementos "transportables" o instrumentalizados sin considerar su complejidad y proceso de construcción social (Redondo, 2005).

En el contexto del cambio educativo, se hace necesario abordar la reconstrucción cultural del centro educativo. La cultura escolar comprende los patrones de significado históricamente transmitidos, que se reflejan en valores y creencias arraigadas en la escuela (Peterson, 1990 citado en Stolp, 1994). Todos los miembros de la comunidad educativa deben apropiarse del cambio y lograr su institucionalización. La implementación del cambio educativo implica un proceso de construcción social, ya sea que provenga desde el exterior o surja internamente en la institución escolar. La clave radica en que el centro educativo internalice y articule el cambio dentro de su estructura, forjando nuevas actitudes y prácticas cotidianas a través de un proceso de resocialización.

Es importante destacar que la reconstrucción de la cultura escolar no sigue un patrón replicable; cada escuela se construye de manera única y particular, articulando sus historias locales, las formas de relación predominantes, las prioridades administrativas, las relevancias laborales y las tradiciones docentes (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Por tanto, el proceso de cambio educativo se adapta a la realidad y contexto específico de cada institución.

El estudio de la construcción social de la escuela no busca determinar la representatividad de las descripciones de escuelas específicas, sino generalizar las construcciones teóricas que emergen del análisis de múltiples estudios. La investigación tiene como objetivo conocer

cómo la comunidad educativa experimenta, reproduce, conoce y transforma la realidad escolar desde lo cotidiano, permitiendo identificar las intervenciones políticas y pedagógicas más adecuadas para promover un cambio educativo efectivo.

En resumen, la construcción social de la escuela es un elemento esencial en el contexto de la gestión del cambio educativo. Comprender la importancia del compromiso y la implicación docente, así como reconocer las características psicoculturales de cada escuela y su contexto local, permitirá desarrollar propuestas de mejora escolar contextualizadas y sostenibles en el tiempo.

2.5. GAMINIFACION

2.5.1. Aproximación al concepto

La gamificación, concepto arraigado en el término inglés "gamification," se origina en la raíz "games" (juegos), proponiendo un enfoque que va más allá del simple juego.

Alternativamente, se le ha denominado "ludificación" (Fúndeu, 2012), evidenciando su conexión con lo lúdico. La definición de Ramírez (2014) la describe como la aplicación de estrategias de juegos en entornos no lúdicos con el propósito de inducir comportamientos específicos en las personas.

Hunter y Werbach (2014) reconocen la dificultad de alcanzar una definición universal de gamificación, pero proponen su propia perspectiva: "El uso de elementos de juegos y técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos" (p.28). Este enfoque busca transformar ambientes no lúdicos en experiencias lúdicas, aprovechando elementos como desafíos, suerte, competición, cooperación, entre otros.

Aunque el término tiene raíces en prácticas empresariales desde la década de 1980, su significado actual se atribuye a Nick Pelling, un desarrollador de juegos británico (Hunter y Werbach, 2014). La gamificación ha evolucionado, aplicándose en diversos ámbitos, y su

estructura se basa en tres categorías interconectadas: Dinámicas, Mecánicas y Componentes (Hunter y Werbach, 2014).

Tabla 5- Jerarquía de elementos de juego. Tomado de Hunter y Werbach (2014. p.86)



Jerarquía de elementos del juego. Tomado de Hunter y Werbach, (2014. P.86)

Oliva (2016) destaca las dimensiones de "Mecánicas" y "Dinámicas" en la gamificación educativa. Este enfoque busca simplificar la implementación de estrategias gamificadas en entornos académicos, reconociendo la importancia de los procesos de juego y su impacto en la progresión del aprendizaje.

Tabla 6- Elementos de la gamificación para el contexto educativo. Tomado de Oliva (2016. p.39)

MECÁNICAS	DINÁMICA
La aplicación de mecánicas en la gamificación educativa trae consigo la potenciación de una motivación por aprender en el estudiante.	La aplicación de la dinámica en la gamificación educativa trae consigo el fomentar en el estudiantado la relación vinculante entre el conocimiento, el aprendizaje y los resultados.
El puntaje: es lo que le asigna el valor cuantitativo a la gamificación.	Busca una gratificación, retribución o recompensa, con el ánimo de diferenciar los posicionamientos alcanzados en forma individual o grupal.
Niveles: marcan el avance en el transcurso del camino del aprendizaje.	Consolidar el posicionamiento adentro de la acción de aprendizaje.
Posesiones virtuales: constituyen la materialización de las pertenencias que vamos obteniendo.	Obtener claridad en cual debe ser el logro a obtener.
Las clasificaciones: son las marcas o pautas que nos indican el nivel logrado en comparación con los demás estudiantes.	Marcar la pauta competitiva y de posicionamiento entre los participantes.
Los desafíos: estos nos indican los obstáculos que debemos afrontar durante la acción gamificadora, pero en forma de competencia.	Acá se estandariza la transformación del propósito elemental de la acción educativa gamificada.
Premios o retribuciones: estos representan el estímulo ganado al finalizar con éxito las pautas de juego establecidas (alcanzar los indicadores de logros o cumplir con los objetivos).	Busca una gratificación, retribución o recompensa, cuando se cumple fielmente el objetivo de aprendizaje.

Elementos de la gamificación para el contexto educativo. Tomado de Oliva (2016. P.39)

Dentro del contexto educativo, Teixes (2015) destaca la integración exitosa de la gamificación en el sistema educativo, permitiendo un aprendizaje interactivo. Gaitán (2013) identifica elementos populares, como la acumulación de puntos, escalado de niveles y obtención de premios, resaltando su función como recompensas en función de los objetivos docentes.

En resumen, la gamificación se configura como una estrategia integral que trasciende el ámbito de los juegos, aplicando elementos lúdicos en contextos no lúdicos con el fin de lograr compromiso y generar beneficios específicos, especialmente en el ámbito educativo.

2.5.2. Gamificación a través de TIC

La gamificación en el ámbito educativo ha surgido como respuesta a la transformación social impulsada por la revolución tecnológica y el uso generalizado de dispositivos móviles (Ferrer, 2012). Esta adaptación responde a las características únicas de las generaciones actuales de estudiantes, proponiendo un enfoque donde los alumnos desempeñen un papel activo en su

aprendizaje, en contraposición a ser meros receptores de conocimientos (Ferrer, 2012, p.137).

El informe Horizon (2014) y su revisión de 2017 destacan la gamificación como una tendencia educativa en crecimiento, vinculándola al aumento de juegos y tecnologías móviles. Marín-Díaz (2015) subraya que la gamificación, dentro del ámbito educativo, se posiciona como una herramienta poderosa, integrando componentes tecnológicos y ocupando un espacio vital en un entorno educativo cada vez más centrado en las tecnologías de la información y comunicación.

En el proceso de adoptar la gamificación en la educación, es fundamental comprender sus áreas de potenciación y los resultados que puede aportar en comparación con los métodos tradicionales. Marín-Díaz (2015) destaca el carácter lúdico de la gamificación, especialmente en el contexto educativo, utilizando elementos de videojuegos para potenciar la cohesión, integración, motivación, y creatividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Oliva (2016) aboga por la gamificación como un medio para sustituir metodologías convencionales, incrementando la motivación del alumnado y transformando las clases en momentos educativos atractivos y significativos. Además, estudios como el de Benítez-Porres et al. (2019) evidencian altos niveles de motivación y satisfacción entre los estudiantes participantes en propuestas gamificadas a través de las TIC, con impacto positivo en la asimilación de contenidos y calificaciones.

González (2020) destaca ventajas funcionales y motivacionales de la gamificación a través de las TIC, como la accesibilidad constante a los contenidos virtuales, la posibilidad de realizar actividades fuera del periodo lectivo, y el estímulo del aumento de actividad física y adherencia. En un contexto similar, Quintero et al. (2018) argumentan a favor del uso de las TIC y la gamificación para transformar el aprendizaje, subrayando su efecto positivo en la motivación y el apego a las clases.

En síntesis, la gamificación en la educación demuestra beneficios aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos beneficios no solo inciden positivamente en la actitud del alumnado hacia las tareas educativas, sino que también pueden extenderse al entorno cotidiano de los estudiantes, mejorando su aprendizaje y rendimiento académico, especialmente cuando se integra con el apoyo de las TIC.

2.5.3. Tipos de Jugadores en Gamificación: Consideraciones Esenciales

En el contexto de la gamificación, donde la motivación y la participación son elementos clave, resulta imperativo comprender las diversas motivaciones que impulsan a los participantes. Cada individuo responde de manera única a los estímulos del juego, lo que lleva a la necesidad de identificar y entender los distintos tipos de jugadores y sus motivaciones específicas.

La clasificación propuesta por Marczewski (2015) presenta una perspectiva valiosa al definir seis categorías fundamentales de jugadores en entornos gamificados:

1. **Jugadores (Players):** Este grupo se caracteriza por buscar principalmente la diversión intrínseca del juego y la obtención de recompensas. La motivación central de los jugadores radica en la experiencia lúdica y las gratificaciones asociadas.
2. **Disruptores (Disruptors):** Contrariamente a los jugadores, los disruptores tienen como objetivo principal influir en la dinámica del juego para alterarla o modificarla. Buscan cambiar activamente el sistema gamificado.
3. **Socializadores (Socialisers):** Para este tipo de jugador, la motivación primordial se encuentra en la interacción social. Están enfocados en establecer conexiones significativas con otros participantes durante la experiencia gamificada.

4. **Espíritus Libres (Free Spirits):** Estos jugadores buscan la creatividad y la exploración dentro del entorno del juego. Su motivación radica en descubrir las posibilidades del juego y ejercer autonomía en su participación.
5. **Triunfadores (Achievers):** La motivación central de los triunfadores se centra en los desafíos presentados. Mantienen su participación en la medida en que encuentran nuevos aprendizajes y experimentan progresos en los retos propuestos.
6. **Filántropos (Philanthropists):** Este grupo se distingue por su naturaleza altruista. Buscan ayudar a otros participantes sin esperar recompensas personales, contribuyendo al bienestar colectivo.

Es crucial reconocer que un individuo puede manifestar características de varios tipos de jugadores, pero generalmente predomina una motivación principal. Al diseñar sistemas gamificados, es esencial considerar el perfil predominante de los jugadores para adaptar dinámicas y mecánicas de juego que se alineen con sus motivaciones y preferencias individuales (Marczewski, 2015). Este enfoque personalizado no solo maximiza la efectividad de la gamificación, sino que también fomenta una participación más activa y significativa en la experiencia del juego.

2.5.4. Motivación en el Contexto de la Gamificación: Un Pilar Fundamental

La gamificación, como estrategia pedagógica, se erige sobre la capacidad intrínseca de sus métodos para estimular la motivación de los individuos con el fin de dirigir y fomentar conductas específicas. Dada la innegable influencia de la motivación en la productividad y, por ende, en el proceso de aprendizaje, resulta esencial explorar este componente fundamental en el contexto educativo.

La Real Academia Española (2014) define motivar como "influir en el ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo" y "estimular a alguien o despertar su interés". La gamificación, en su esencia, implica la aplicación de elementos lúdicos con el objetivo de influir en la motivación de los individuos para alcanzar objetivos específicos. Para lograr

resultados sólidos y duraderos, se hace necesario abordar la motivación desde sus dos perspectivas fundamentales: la intrínseca y la extrínseca.

La motivación intrínseca, según la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (1985), se manifiesta como la disposición natural hacia la búsqueda de innovación y desafío, impulsando a expandir capacidades, explorar y aprender por el simple deseo interno, sin esperar recompensas externas. En contraste, la motivación extrínseca se orienta hacia la obtención de recompensas externas, como elogios, premios o beneficios materiales, y puede, en algunos casos, reducir la motivación intrínseca.

La Teoría del Flujo, propuesta por Csikszentmihalyi (1975), destaca el concepto de "flujo" como un estado mental en el cual una persona se encuentra completamente inmersa y absorbida en la actividad que realiza. Este estado de completa atención y disfrute es crucial en el diseño de sistemas gamificados, ya que se vincula estrechamente con el rendimiento óptimo.

La motivación, clave en el proceso educativo, adquiere aún más relevancia en la gamificación, donde se busca maximizar la participación y el aprendizaje mediante elementos lúdicos. Estudios confirman que, si los juegos están bien diseñados, equilibrando habilidades y retos, se logra mantener la atención y aumentar la motivación, generando estados de flujo que favorecen la experiencia positiva y la continuación del juego (Kapp, 2012).

Montes (2018) destaca que la motivación es esencial en el proceso creativo y subraya la necesidad de estar motivado por la consecución de metas. En este sentido, la gamificación en el aula, especialmente en la Educación Infantil, se presenta como una herramienta para incorporar elementos que fomenten la participación, involucrando a los estudiantes a nivel cognitivo, afectivo y comportamental, mejorando así el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kapp, 2012).

CAPÍTULO N°3: MARCO METODOLOGICO

Este capítulo presenta el marco metodológico adoptado para abordar las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos propuestos en relación con el trabajo colaborativo entre docentes y su impacto en el proceso educativo. Para abordar estos objetivos, se optó por un diseño de investigación mixto que combina métodos cualitativos y cuantitativos. Esta elección metodológica busca proporcionar una comprensión profunda y matizada del impacto del trabajo colaborativo en el ámbito educativo.

Se emplearán cuestionarios estructurados para recoger datos cuantitativos de docentes, permitiendo una visión general sobre sus percepciones y experiencias en torno al trabajo colaborativo. Paralelamente, se llevarán a cabo grupos focales con docentes para obtener percepciones más detalladas y comprensivas sobre sus experiencias.

Adicionalmente, se incorporará el análisis del informe de la Visita de Evaluación y Orientación de las Condiciones para el Aprendizaje, proporcionando un contexto más amplio y una perspectiva externa sobre las condiciones educativas y la implementación del trabajo colaborativo.

La convergencia de estos métodos de recopilación y análisis de datos permitirá obtener una visión rica y fundamentada sobre el impacto y las implicaciones del trabajo colaborativo entre docentes en el entorno educativo, contribuyendo así al cuerpo de conocimiento existente y ofreciendo recomendaciones prácticas para la mejora continua en las prácticas educativas.

3.1. Diseño de Investigación

Para abordar las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos planteados, se propone un diseño de investigación mixto secuencial. Este enfoque implica una recopilación inicial de datos cualitativos, seguida por la recolección y análisis de datos cuantitativos. La elección de este diseño se fundamenta en la necesidad de obtener una comprensión exhaustiva de la

reflexión docente y su impacto en las prácticas pedagógicas, permitiendo simultáneamente la obtención de datos numéricos que fortalezcan y respalden los hallazgos cualitativos.

Los métodos mixtos han surgido como una tercera perspectiva investigativa importante en la segunda década del siglo XXI. Este enfoque se destaca por su capacidad para recopilar y analizar datos cuantitativos y cualitativos de manera integrada, propiciando la conjunción y discusión conjunta de ambos tipos de datos. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2008), los métodos mixtos son definidos como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, que involucran la recopilación y análisis conjunto de datos cuantitativos y cualitativos. Esto permite realizar inferencias derivadas de toda la información recopilada (meta inferencias) y lograr un entendimiento más profundo del fenómeno bajo estudio (p. 486).

Las características distintivas de los métodos mixtos incluyen la recopilación y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, su integración y discusión conjunta, lo que en conjunto contribuye a alcanzar un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Además, los métodos mixtos presentan una serie de ventajas que enriquecen la investigación, tales como la posibilidad de obtener una comprensión más profunda del fenómeno estudiado, la capacidad para superar las limitaciones inherentes a los enfoques puramente cuantitativos o cualitativos, y su aplicabilidad en diversos contextos y disciplinas.

Sin embargo, es crucial tener en cuenta que los métodos mixtos también conllevan algunas desventajas. Estas incluyen la potencial complejidad y costos mayores en comparación con enfoques exclusivamente cuantitativos o cualitativos, la necesidad de más tiempo y esfuerzo por parte de los investigadores, y la posible dificultad para publicar resultados en revistas académicas.

3.1.1. Detalles del Diseño de Investigación Mixto Propuesto

Fase cualitativa: En esta etapa, se llevará a cabo un análisis de documentos curriculares y pedagógicos, junto con la realización de grupos focales con docentes de educación básica. Posteriormente, se analizarán los resultados de los grupos focales. El análisis de estos datos cualitativos se realizará mediante un enfoque de análisis de contenido temático.

Fase cuantitativa: En la fase cuantitativa, se realizará una encuesta dirigida a docentes de educación básica. Los resultados de la encuesta se someterán a un análisis descriptivo y correlacional para obtener una comprensión cuantitativa más detallada del fenómeno bajo estudio.

3.2. Enfoque de investigación

El enfoque seleccionado para esta investigación se caracteriza principalmente como exploratorio, una elección metodológica que se justifica por el propósito central del estudio:

ahondar en el análisis del impacto de la reflexión docente en la optimización de las prácticas pedagógicas y en el fomento del desarrollo de habilidades cognitivas en el estudiantado. Según Creswell (2014), el enfoque exploratorio es particularmente apropiado cuando se busca comprender fenómenos complejos y poco explorados. Este método permite a los investigadores adentrarse en aspectos novedosos de la relación entre la reflexión docente y los resultados educativos, yendo más allá de la simple identificación de patrones conocidos.

La dimensión descriptiva, según Yin (2014), se alinea con la necesidad de proporcionar una visión detallada de los procesos y resultados relacionados con la reflexión docente. La recopilación meticulosa de datos sobre prácticas pedagógicas, métodos de reflexión docente y logros cognitivos de los estudiantes permitirá capturar la riqueza y complejidad de estas experiencias. La dimensión analítica, basada en las recomendaciones de Miles y Huberman (1994), busca interpretar y analizar las relaciones y conexiones subyacentes en el fenómeno

estudiado. Este enfoque analítico permitirá ir más allá de la simple identificación de tendencias, profundizando en la comprensión de las razones subyacentes a dichas tendencias y su impacto en el proceso educativo.

En resumen, la amalgama metodológica de enfoque exploratorio, descriptivo y analítico, respaldada por las contribuciones de reconocidos investigadores en el campo, persigue una comprensión integral y enriquecedora de la compleja relación entre la reflexión docente y los avances concretos en el aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque no solo captura la diversidad de fenómenos y prácticas, sino que también profundiza en su interpretación, proporcionando una base sólida para el análisis y la discusión de los resultados obtenidos.

3.3. Población y Muestra

La investigación se enfoca en el cuerpo docente de una única institución educativa seleccionada para este análisis. La muestra está compuesta por 30 profesores que, de manera voluntaria, participaron activamente en las diversas fases de la investigación. Esta elección estratégica se alinea con la perspectiva de Bisquerra (2004), quien destaca que estudiar contextos educativos individuales proporciona información valiosa sobre prácticas y procesos específicos, contribuyendo a mejorar las prácticas educativas en ese entorno particular.

La participación voluntaria de los profesores se ha llevado a cabo de manera ética, siguiendo los principios fundamentales de la investigación ética (Salkind, 2010). Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, los posibles riesgos y beneficios, así como sus derechos, y otorgaron su consentimiento informado antes de participar.

La estrategia de muestreo se ha diseñado de manera representativa, estratificada y voluntaria, incorporando consideraciones adicionales:

1. **Diversidad de Áreas de Especialización:** Se busca mantener la representación de diversas áreas de especialización, incluso con una muestra reducida, para obtener una visión integral de las prácticas pedagógicas presentes en la institución (Cohen, Manion y Morrison, 2007).
2. **Experiencia y Antigüedad Docente:** La estratificación según la experiencia y la antigüedad docente sigue siendo relevante, permitiendo capturar las variaciones en la reflexión docente a lo largo del tiempo (Bisquerra, 2004).
3. **Voluntariedad de Participación:** La participación voluntaria asegura una muestra comprometida, interesada en el proceso de mejora y dispuesta a contribuir activamente a la investigación (Salkind, 2010).

Adicionalmente, se explorarán las percepciones de los profesores sobre el entorno educativo, las necesidades específicas de los estudiantes y las oportunidades para el desarrollo profesional continuo (Bisquerra, 2004). En resumen, este enfoque de población y muestra se ajusta a las necesidades específicas de la investigación, garantizando la calidad y relevancia de los resultados para el contexto educativo en estudio.

3.4. Recopilación de Datos

Con el propósito de obtener una visión completa y detallada acerca del impacto de la reflexión docente en el entorno educativo, hemos implementado estratégicamente un conjunto de técnicas de recopilación de datos. La meticulosa selección de estas estrategias responde a la necesidad de maximizar tanto la profundidad como la amplitud en la obtención de información relevante. Este enfoque riguroso sienta las bases esenciales para fundamentar la propuesta de mejora educativa con datos sustantivos y contextualmente ricos.

3.4.1. Cuestionarios al Profesorado

El cuestionario al profesorado, meticulosamente adaptado de un instrumento estandarizado, representa una herramienta central en nuestra investigación. Diseñado para examinar de manera sistemática la interconexión entre las prácticas reflexivas de los docentes y el avance cognitivo de los estudiantes, este instrumento se ha sometido a un análisis exhaustivo.

Cada pregunta se formuló con precisión para abordar aspectos específicos de la reflexión docente, asegurando así la relevancia directa para nuestro contexto educativo. Tras la recopilación de datos, la evaluación de la consistencia interna se llevó a cabo utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, una medida reconocida de la fiabilidad de un instrumento. El impresionante resultado de 0.82 indica una consistencia adecuada en las respuestas, respaldando la confiabilidad de los datos recopilados (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

Este enfoque metodológico sólido nos proporciona no solo datos cuantitativos detallados, sino también una comprensión profunda de las percepciones y reflexiones individuales de los docentes.

3.4.2. Grupos Focales

La estrategia de grupos focales ha sido implementada de manera amplia y diversificada, abarcando un total de 7 grupos diferentes de profesores. Cada uno de estos grupos se constituyó como una unidad independiente, facilitando un espacio único para la expresión libre de ideas, experiencias y reflexiones de los participantes.

En cada sesión, se adoptó un enfoque semiestructurado para dirigir la discusión, permitiendo la flexibilidad necesaria para abordar la diversidad de perspectivas y experiencias docentes presentes. Estos grupos focales fueron diseñados para explorar a fondo las prácticas de trabajo colaborativo, así como para obtener percepciones específicas sobre la reflexión docente.

Es relevante destacar que la realización de múltiples grupos focales ha permitido capturar la heterogeneidad inherente a la comunidad docente, asegurando que las voces de diversos segmentos del profesorado sean representadas en nuestra investigación. Este enfoque estratégico enriquece la calidad y amplitud de los datos cualitativos recopilados, fortaleciendo la validez de nuestras conclusiones (Krueger y Casey, 2009).

Los resultados preliminares de estos grupos focales revelan patrones emergentes en las percepciones y prácticas de reflexión docente, proporcionando una visión más completa y representativa de la realidad educativa bajo estudio.

3.4.3. Análisis del Informe de la Visita de Evaluación

El minucioso análisis del informe de la Visita de Evaluación, proporcionado por la agencia de calidad educativa, ha enriquecido nuestra investigación con una perspectiva institucional clave. Este documento ofrece una visión detallada de los logros y desafíos dentro del entorno educativo específico bajo estudio.

Los resultados preliminares han destacado áreas de fortaleza que coinciden con las prácticas reflexivas identificadas por los docentes y han señalado posibles mejoras alineadas con los objetivos de nuestra investigación. Este análisis contextual contribuye a una comprensión más profunda de la relación entre la reflexión docente y el entorno educativo en su conjunto (Bowen, 2009).

En conjunto, estas estrategias metodológicas han permitido una recopilación de datos integral y enriquecedora, sentando las bases para un análisis más profundo y conclusiones robustas. La triangulación de datos, al combinar métodos cuantitativos y cualitativos, fortalece la validez y confiabilidad de nuestros hallazgos.

La combinación estratégica de estos métodos de recopilación de datos nos coloca en una posición sólida para construir una imagen completa del impacto de la reflexión docente. Estos resultados preliminares establecen las bases para un análisis más profundo y la formulación de conclusiones robustas, respaldando así nuestra propuesta de mejora educativa.

La triangulación de datos, mediante la utilización de múltiples métodos de recopilación, es esencial para reducir el sesgo y aumentar la validez de los resultados (Denzin y Lincoln, 2000). Este enfoque integral refleja nuestro compromiso con una propuesta informada y eficaz para el avance educativo en nuestro contexto específico.

3.5. Análisis de Datos

En el intrincado proceso de desentrañar el impacto de la reflexión docente, la clave reside en el análisis de datos que no solo sea meticuloso, sino que garantice la fiabilidad y validez de las conclusiones. Para este propósito, se ha optado por una estrategia esencial: la triangulación.

La triangulación, según Denzin y Lincoln (2000), es una estrategia de investigación que amalgama múltiples métodos de recopilación de datos, logrando así una comprensión más holística y precisa del fenómeno en cuestión. Esta metodología se erige como un pilar sólido que busca contrastar, complementar y validar los resultados obtenidos, reduciendo potenciales sesgos y elevando la validez de los hallazgos. En consonancia con esta premisa, la triangulación para este estudio implica la integración y análisis conjunto de datos cuantitativos y cualitativos. Los cuestionarios al profesorado, ricos en datos estadísticos, se combinan con la profundidad contextual de los grupos focales, que proporcionan una comprensión detallada y enriquecida de las experiencias y reflexiones docentes.

Bryman (2008) respalda la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos como estrategia eficaz para mejorar la validez y fiabilidad de los resultados de investigación. Mientras los datos cuantitativos brindan una visión general y tendencias, los cualitativos añaden capas de información sobre experiencias y perspectivas individuales.

Adicionalmente, se incorpora el análisis del Informe de la Visita de Evaluación y Orientación de las Condiciones para el Aprendizaje como fuente contextual. Esta adición no solo valida los hallazgos, sino que también amplía la comprensión, aportando un contexto más amplio sobre las condiciones educativas de la institución.

Neuman (2011) enfatiza la importancia de fuentes contextuales en la triangulación, aportando información valiosa sobre el entorno de investigación. Este enfoque contextual no solo ayuda a interpretar los resultados de manera precisa, sino que también mejora la validez interna del estudio.

La triangulación, además de aumentar la validez interna, promueve una mayor coherencia y convergencia en los hallazgos al mostrar la consistencia desde diversos ángulos. La convergencia de resultados de diferentes fuentes refuerza la credibilidad del estudio, generando confianza en los resultados obtenidos.

En síntesis, la triangulación, como estrategia metodológica, se revela como un instrumento valioso. La integración de datos cuantitativos, cualitativos y contextuales permite un análisis más robusto del impacto de la reflexión docente en el ámbito educativo. Esta metodología reafirma el compromiso del estudio con la excelencia académica y la generación de conocimiento riguroso y aplicable al contexto educativo.

Tabla 7- Ideas fuerza Marco Metodológico.

N.º	Idea Fuerza	Justificación
1	Diseño de Investigación Mixto Secuencial	La combinación de datos cualitativos y cuantitativos permite una comprensión integral y detallada de la reflexión docente y su impacto en la educación.
2	Métodos Mixtos como Tendencia Investigativa	La tendencia actual hacia métodos mixtos destaca su capacidad para abordar fenómenos complejos desde perspectivas complementarias.
3	Enfoque Exploratorio, Descriptivo y Analítico	La amalgama de enfoques permite explorar, describir y analizar la relación entre la reflexión docente y los resultados educativos de manera profunda.
4	Población y Muestra Representativas	La selección estratégica de profesores de una institución específica garantiza resultados relevantes para el contexto educativo en estudio.
5	Estrategias de Recopilación de Datos	La meticulosa combinación de cuestionarios, grupos focales y análisis contextual garantiza una visión completa y rica del impacto de la reflexión docente.
6	Triangulación de Datos	La combinación de métodos y fuentes fortalece la validez y confiabilidad de los hallazgos, proporcionando una perspectiva holística.
7	Limitaciones Reconocidas	La honestidad sobre las limitaciones, como la representatividad de la muestra, asegura la interpretación adecuada de los resultados.
8	Ética Rigurosa en la Investigación	La observancia de principios éticos garantiza la integridad de la investigación y el respeto hacia los participantes.
9	Instrumentos de Medición Confiables y Válidos	La validez y confiabilidad del cuestionario aseguran la calidad de los datos recopilados, respaldando la solidez de las conclusiones.

10	Rol Activo del Investigador	La participación activa del investigador se destaca para enfatizar la objetividad y la reflexividad durante todo el proceso.
11	Plan Estructurado de Análisis de Datos	La claridad en el plan de análisis asegura la rigurosidad y sistematicidad en la interpretación de los resultados.
12	Resultados Esperados e Impacto Práctico y Teórico	Anticipar los resultados y destacar la relevancia práctica y teórica subraya el propósito y la contribución del estudio.

CAPÍTULO N°4: ANÁLISIS

El presente trabajo de grado busca fortalecer la reflexión del profesorado para mejorar sus prácticas pedagógicas y promover el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento en el estudiantado. Durante la investigación, se recopiló información mediante cuestionarios, grupos focales y análisis documental para obtener una visión integral del fenómeno estudiado.

El capítulo de análisis es fundamental, ya que procesa y sistematiza los datos recopilados para responder a los objetivos planteados y validar las hipótesis. Se presentarán los resultados obtenidos, apoyándonos en herramientas estadísticas y técnicas cualitativas, examinando las respuestas de los participantes, hallazgos de entrevistas y revisión de literatura especializada.

Este análisis contribuirá al conocimiento académico, enriqueciendo el campo de estudio con nuevas perspectivas. Se garantizará la validez y confiabilidad de los resultados, presentando la información de forma clara y concisa con gráficos y tablas para una mejor comprensión.

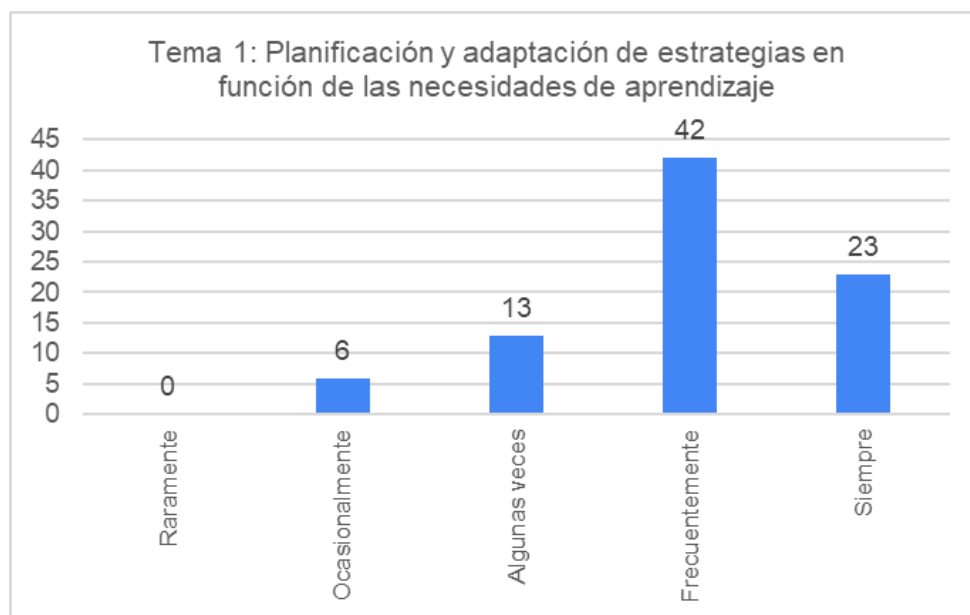
Invitamos al lector a adentrarse en este capítulo, esperando que los resultados sean un valioso aporte para la comunidad académica e interesados en el tema. Además, se vislumbra este trabajo como punto de partida para futuras investigaciones y discusiones que enriquezcan el conocimiento en esta área.

4.1. Resultados cuestionario al profesorado

Un cuestionario es un instrumento de recogida de datos utilizado en investigaciones y estudios para obtener información específica de los participantes. Se trata de un conjunto de preguntas diseñadas para recopilar datos y obtener respuestas estructuradas de los encuestados.

4.1.1. Planificación y adaptación de estrategias en función de aprendizajes

Gráficos 3- Planificación y Adaptación de estrategias en función de los aprendizajes.



Fuente: Elaboración propia

En el contexto educativo actual, la planificación y adaptación de estrategias pedagógicas son elementos fundamentales para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La capacidad de los docentes para ajustar sus enfoques de enseñanza en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes puede marcar una diferencia significativa en

la calidad y efectividad de la educación. Este análisis se enfoca en examinar la actitud y práctica docente respecto a la adaptación de estrategias y la priorización de necesidades de aprendizaje, con el propósito de identificar oportunidades de mejora y resaltar aquellas

prácticas que contribuyen a una experiencia educativa más enriquecedora y significativa para los estudiantes.

En la pregunta N°1 se observa que la mayoría de los docentes (15 de 28) demuestra una actitud positiva y consciente al adaptar frecuentemente sus estrategias pedagógicas durante el desarrollo de la clase. Esta adaptabilidad en tiempo real les permite abordar de manera más efectiva las dificultades y particularidades de cada alumno, lo que contribuye a una experiencia de aprendizaje más significativa y efectiva. Sin embargo, se ha identificado un grupo reducido de docentes (7 de 28) que solo adapta sus estrategias algunas veces u ocasionalmente. Esto sugiere la necesidad de fomentar una mayor sensibilidad hacia las demandas de los estudiantes para maximizar su aprendizaje y potenciar la calidad educativa en todos los niveles.

En la pregunta N°13 se observa que la mayoría de los docentes (15 de 28) prioriza siempre o frecuentemente las necesidades y demandas de aprendizaje al diseñar la planificación anual. Este enfoque pedagógico es esencial para asegurar que la planificación se ajuste a las características y requerimientos específicos de cada estudiante, lo que puede optimizar

el proceso educativo y potenciar el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento. Sin embargo, un número significativo de docentes (7 de 28) solo prioriza estas necesidades algunas veces u ocasionalmente. Aquí se resalta la importancia de fortalecer el enfoque en el diagnóstico y la adaptación constante en la planificación educativa, ya que esto garantizará una mayor personalización de la enseñanza y un aprendizaje más efectivo y relevante para los estudiantes.

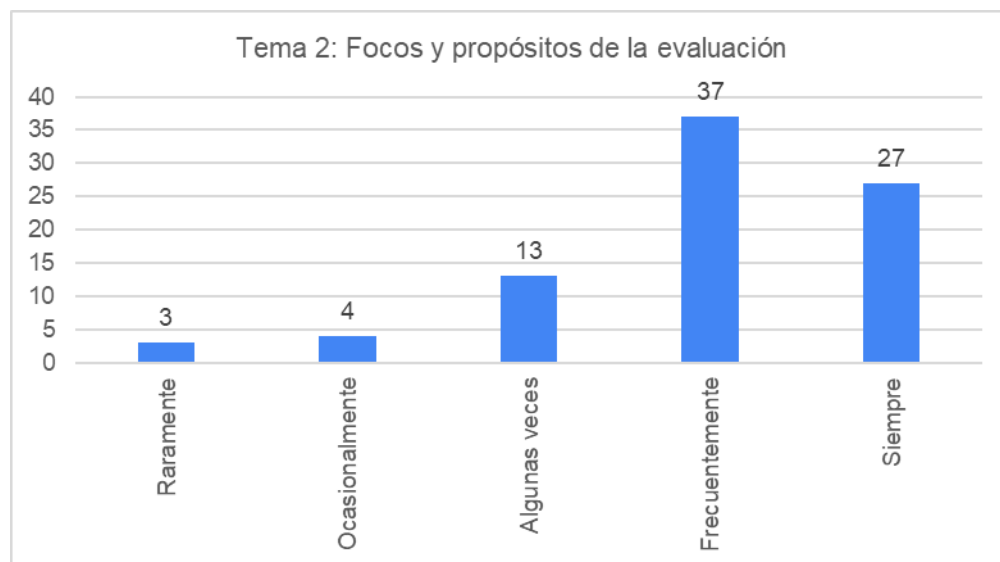
En la pregunta N°15 se observa que la mayoría de los docentes (20 de 28) frecuentemente o siempre prioriza las necesidades de aprendizaje de los estudiantes según la situación significativa al planificar las experiencias de aprendizaje. Esta actitud pedagógica es crucial para establecer conexiones relevantes entre los contenidos académicos y la vida real de los

estudiantes, lo que puede aumentar su motivación y compromiso con el aprendizaje. No obstante, un grupo menor de docentes (5 de 28) solo prioriza estas necesidades algunas veces u ocasionalmente. Aquí se enfatiza la importancia de potenciar la relevancia y pertinencia de las experiencias educativas para crear un ambiente de aprendizaje más significativo y enriquecedor.

En resumen, los resultados muestran una tendencia positiva en cuanto a la adaptación y priorización de necesidades de aprendizaje en la práctica docente. Los docentes muestran una actitud positiva hacia la adaptabilidad y personalización en el proceso de enseñanza, lo que puede mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. Sin embargo, también se identifican oportunidades de mejora en algunos casos, especialmente en cuanto a la adaptación constante de estrategias y la priorización de necesidades en la planificación educativa. Estos hallazgos subrayan la importancia de fortalecer la conciencia pedagógica sobre la relevancia de considerar las necesidades y demandas de los estudiantes para optimizar el proceso de enseñanza y promover un aprendizaje más significativo y efectivo. Es fundamental proporcionar apoyo y capacitación a los docentes para fomentar una mayor adaptabilidad y sensibilidad hacia las necesidades de los estudiantes y así continuar mejorando la calidad educativa. Además, en la pregunta N°13 se destaca la necesidad de seguir promoviendo la personalización de la enseñanza y la inclusión educativa como pilares fundamentales para garantizar una educación equitativa y de excelencia para todos los estudiantes.

4.1.2. Focos y propósitos de la evaluación.

Gráficos 4- Focos y Propósitos de la Evaluación.



Fuente: Elaboración propia

El análisis de las respuestas proporcionadas por los docentes en las preguntas relacionadas con la adaptación de estrategias, la priorización de necesidades y demandas de aprendizaje, y la planificación de experiencias significativas de aprendizaje revela información relevante sobre la práctica docente en función de la personalización del proceso educativo.

En la pregunta N°1, se destaca que la mayoría de los docentes (15 de 28) demuestran una actitud positiva y consciente al adaptar frecuentemente sus estrategias pedagógicas durante la clase para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Esta adaptabilidad en tiempo real refleja una práctica pedagógica efectiva, ya que les permite abordar de manera más eficiente las dificultades y particularidades de cada alumno. La adaptación constante de las estrategias puede mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje, facilitando una mayor comprensión y asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Sin embargo, se identifica un grupo reducido de docentes (7 de 28) que solo adaptan sus estrategias ocasionalmente o algunas veces, lo que sugiere oportunidades para mejorar la

práctica docente en este aspecto. Es relevante fomentar una mayor conciencia sobre la importancia de la flexibilidad y adaptabilidad en la enseñanza, alentando a los docentes a estar más receptivos a los cambios y necesidades emergentes de sus estudiantes.

En la pregunta N°13, se resalta que la mayoría de los docentes (15 de 28) siempre o frecuentemente prioriza las necesidades y demandas de aprendizaje al elaborar su planificación anual. Esta actitud pedagógica es esencial para asegurar que la planificación se adapte a las características y requerimientos específicos de cada estudiante, lo que puede optimizar el proceso educativo y potenciar el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento. Un enfoque basado en el diagnóstico permite identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, lo que facilita la creación de experiencias de aprendizaje más relevantes y significativas.

Además, se destaca un grupo significativo de docentes (10 de 28) que siempre prioriza estas necesidades, lo que demuestra un alto compromiso con la personalización de la enseñanza y la búsqueda de una educación más inclusiva y centrada en el estudiante. Esta actitud pedagógica puede fomentar un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y efectivo, al garantizar que los contenidos y estrategias de enseñanza se ajusten a las particularidades de cada alumno.

No obstante, también se identifica que algunos docentes (7 de 28) solo priorizan estas necesidades algunas veces. Este resultado resalta la importancia de fortalecer la relación entre el diagnóstico y la planificación curricular para garantizar una adaptación constante y coherente en el proceso educativo.

En la pregunta N°15, se encuentra que la mayoría de los docentes (20 de 28) frecuentemente o siempre prioriza las necesidades de aprendizaje de los estudiantes según la situación significativa al planificar experiencias de aprendizaje. Esto indica una actitud positiva hacia un enfoque centrado en el estudiante, donde las actividades y contenidos se diseñan

considerando la relevancia y pertinencia para la vida de los estudiantes. La incorporación de situaciones significativas en el proceso de enseñanza puede aumentar la motivación y el interés de los alumnos hacia el aprendizaje, al relacionar los contenidos con sus intereses y contextos.

Algunos docentes (5 de 28) mencionan que solo algunas veces priorizan estas necesidades, lo que sugiere oportunidades para incrementar la consideración de situaciones significativas en su planificación.

En resumen, el análisis refleja una tendencia positiva hacia la adaptación de estrategias pedagógicas, la priorización de necesidades de aprendizaje y la planificación de experiencias significativas para los estudiantes. Estas prácticas pedagógicas son fundamentales para garantizar una educación personalizada y centrada en el desarrollo integral de los alumnos. Sin embargo, se identifican oportunidades para fortalecer la adaptabilidad constante de las estrategias y la consideración más regular de situaciones significativas para maximizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

4.1.3. Estrategias didácticas

Gráficos 5 - Estrategias Didácticas.



Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las respuestas de los docentes revela información relevante sobre su actitud y práctica pedagógica en tres aspectos clave: adaptación de estrategias durante la clase, inclusión de variedad de estrategias didácticas y planificación acorde a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

En la pregunta 2, sobre la adaptación de estrategias durante la clase, la mayoría de los docentes (15 de 28) muestra una disposición positiva al adaptar frecuentemente sus enfoques para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Esta adaptabilidad en tiempo real refleja una práctica pedagógica efectiva, permitiendo abordar de manera más eficiente las dificultades y particularidades de cada alumno. La adaptación constante de las estrategias puede mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje, facilitando una mayor comprensión y asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Sin embargo, también se identifica un grupo reducido de docentes (7 de 28) que solo adaptan sus estrategias ocasionalmente o algunas veces, lo que sugiere oportunidades para mejorar la práctica docente en este aspecto. Es relevante fomentar una mayor conciencia sobre la importancia de la flexibilidad y adaptabilidad en la enseñanza, alentando a los docentes a estar más receptivos a los cambios y necesidades emergentes de sus estudiantes.

En la pregunta 16, sobre la inclusión de variedad de estrategias didácticas para promover el desarrollo del pensamiento complejo, se destaca que un gran número de docentes (24 de 28) menciona que siempre o frecuentemente incluye en la planificación curricular dicha variedad de enfoques. Esta actitud pedagógica es fundamental para fomentar habilidades superiores del pensamiento, como el análisis crítico y la resolución de problemas. La inclusión de estrategias variadas puede enriquecer la experiencia de aprendizaje y proporcionar a los estudiantes oportunidades para desarrollar habilidades cognitivas avanzadas.

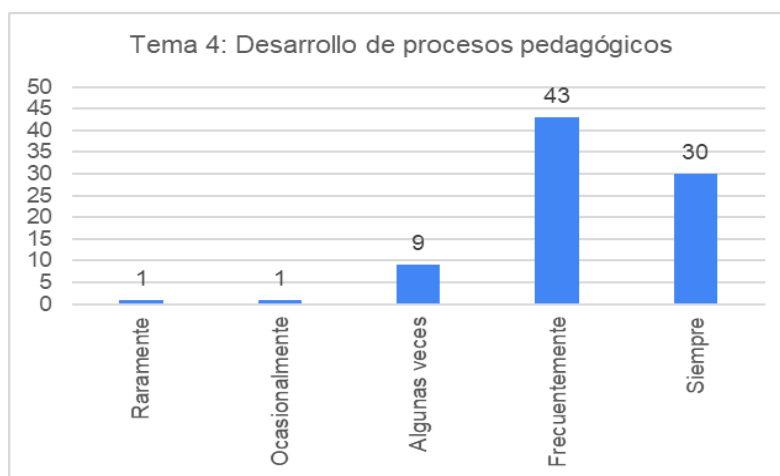
Finalmente, en la pregunta 17, sobre la planificación acorde a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, se observa que la mayoría de los docentes (25 de 28) frecuentemente

planifica estrategias didácticas apropiadas y pertinentes. Esta actitud demuestra una conciencia de la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje presentes en el aula, y una disposición para adaptar las estrategias pedagógicas en función de las necesidades individuales de los estudiantes.

En conclusión, el análisis revela una tendencia positiva hacia prácticas pedagógicas adaptativas, personalizadas y centradas en el estudiante. La adaptación constante de estrategias, la inclusión de variedad de enfoques didácticos y la planificación acorde a los ritmos de aprendizaje son prácticas fundamentales para asegurar una educación efectiva y significativa para todos los estudiantes. Estas prácticas están en línea con enfoques educativos contemporáneos que enfatizan la individualización del aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Para asegurar la implementación exitosa de estas estrategias en el aula, es relevante fomentar una formación docente continua y el desarrollo profesional, así como promover una cultura institucional que valore la adaptabilidad y reflexión en la enseñanza. De esta manera, se podrá proporcionar una educación más relevante y significativa, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI con habilidades y competencias pertinentes para su éxito personal y académico.

4.1.4. Desarrollo de procesos pedagógicos

Gráficos 6- Desarrollo de Procesos Pedagógicos.



Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las respuestas proporcionadas por los docentes en tres preguntas relacionadas con sus prácticas pedagógicas muestra patrones interesantes en cuanto a la forma en que desarrollan los procesos pedagógicos para lograr el propósito de aprendizaje, la adecuación de los procesos didácticos al propósito de aprendizaje y el uso de la retroalimentación como un medio formativo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

En la pregunta N°4, se observa que la mayoría de los docentes (19 de 28) demuestra una actitud positiva al desarrollar frecuentemente los procesos pedagógicos para lograr el propósito de aprendizaje de la clase. Esta disposición refleja un enfoque comprometido con el logro de los objetivos educativos y la importancia de aplicar una variedad de estrategias pedagógicas para maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, un grupo menor de docentes (9 de 28) menciona que lo hace algunas veces u ocasionalmente, lo que sugiere oportunidades para mejorar la consistencia y profundidad de los procesos pedagógicos en el aula.

En la pregunta N°6, se destaca que la mayoría de los docentes (21 de 28) siempre o frecuentemente desarrolla los procesos didácticos de acuerdo con el propósito de aprendizaje de la clase. Esto demuestra una práctica pedagógica efectiva, donde los docentes seleccionan y diseñan actividades y recursos de enseñanza que se alinean con los objetivos educativos y las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, un grupo menor de docentes (7 de 28) menciona que lo hace algunas veces, lo que resalta la importancia de fomentar una mayor conciencia sobre la relevancia de alinear los procesos didácticos con los propósitos de aprendizaje para una enseñanza más efectiva.

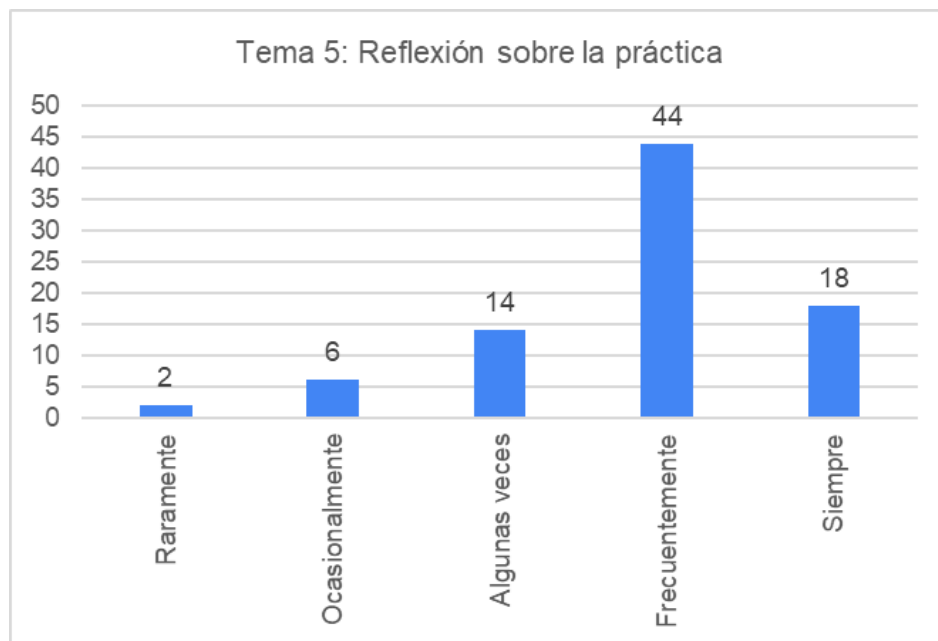
En la pregunta N°7, se evidencia que la mayoría de los docentes (21 de 28) utiliza siempre o frecuentemente la retroalimentación como medio formativo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. La retroalimentación es una herramienta valiosa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, ya que les proporciona información sobre su progreso y les ayuda a identificar áreas de mejora. La práctica de proporcionar retroalimentación constante

y significativa es fundamental para impulsar el crecimiento académico y el desarrollo de habilidades. Sin embargo, un grupo menor de docentes (7 de 28) menciona que lo hace algunas veces, lo que indica la importancia de fortalecer la implementación de la retroalimentación como parte integral del proceso educativo.

En conclusión, es alentador observar que la mayoría de los docentes muestra una actitud positiva hacia el desarrollo de procesos pedagógicos alineados con el propósito de aprendizaje de la clase y la utilización de la retroalimentación como medio formativo. Sin embargo, se destaca la necesidad de fortalecer la consistencia en estas prácticas para garantizar una educación más efectiva y significativa para los estudiantes. Fomentar una mayor reflexión y conciencia entre los docentes sobre la importancia de la adaptabilidad y la personalización en el aula puede contribuir a mejorar la experiencia de aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

4.1.5. Reflexión sobre la práctica

Gráficos 7- Reflexión sobre la práctica.



Fuente: Elaboración propia.

En el ámbito educativo, la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje depende en gran medida de la práctica pedagógica implementada por los docentes. Es fundamental que los educadores se autoevalúen y reflexionen constantemente sobre su desempeño en el aula, reconociendo tanto sus aciertos como las áreas de mejora. En este sentido, el presente análisis se enfoca en tres preguntas clave planteadas a un grupo de 28 docentes, con el objetivo de examinar su enfoque pedagógico y nivel de autorreflexión en diversas dimensiones de su labor educativa.

En la pregunta N°8, se destaca que la mayoría de los docentes (19 de 28) reflexiona frecuentemente o siempre sobre su práctica pedagógica al finalizar una sesión de aprendizaje. Esta actitud de autoevaluación y autorreflexión es esencial para mejorar la enseñanza, ya que permite identificar dificultades y áreas de mejora en la práctica docente. La disposición de reconocer las dificultades encontradas demuestra un enfoque proactivo hacia el crecimiento profesional y la búsqueda de estrategias para mejorar en futuras ocasiones.

En la pregunta N°9, se evidencia que la mayoría de los docentes (22 de 28) reflexiona siempre o frecuentemente sobre los aspectos más relevantes de su práctica pedagógica, incluyendo tanto las fortalezas como las dificultades identificadas. Esta actitud reflexiva y analítica es fundamental para potenciar las fortalezas y abordar las áreas de mejora en la enseñanza. La capacidad de reconocer tanto los logros como los desafíos permite un crecimiento profesional continuo y una adaptación constante de la práctica docente para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

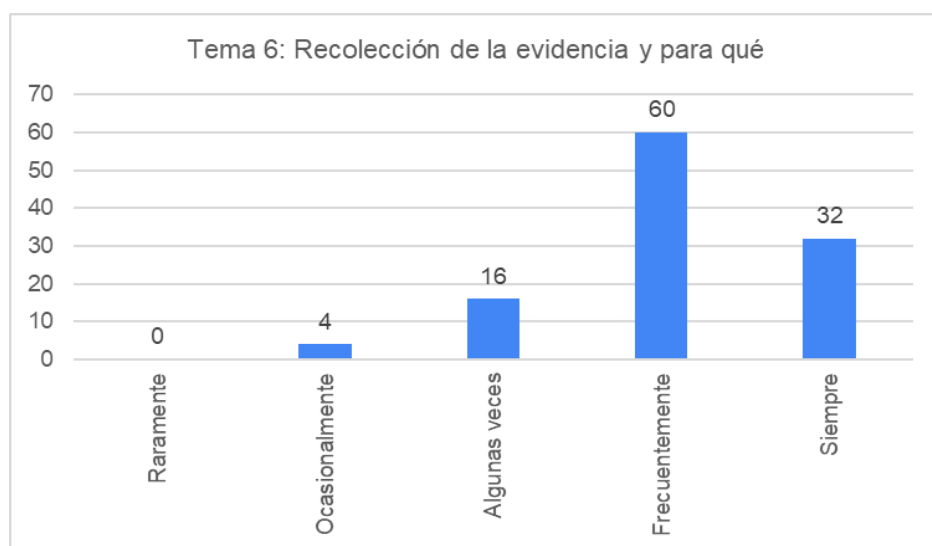
En la pregunta N°10, se investiga la medida en que los docentes reflexionan siempre sobre la relación entre los objetivos de aprendizaje de su área, los objetivos y los enfoques transversales aplicados. Esta actitud demuestra un enfoque coherente y alineado con los objetivos educativos, lo que puede contribuir a una enseñanza más integrada y significativa. Sin embargo, también se identifica un grupo significativo de docentes (13 de 28) que lo hacen

algunas veces o frecuentemente, lo que sugiere oportunidades para fomentar una mayor conciencia sobre la importancia de la relación entre los objetivos y enfoques transversales en la planificación y desarrollo de las actividades de aprendizaje.

En resumen, los datos revelan una tendencia positiva en cuanto a la reflexión y autorreflexión de los docentes sobre su práctica pedagógica. La disposición para reconocer dificultades, analizar fortalezas y considerar la relación entre los objetivos educativos demuestra un enfoque profesional orientado al crecimiento y mejora constante. Fomentar y fortalecer estas prácticas de reflexión en el ámbito educativo puede contribuir significativamente a una enseñanza más efectiva y al logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

4.1.6. Recolección de la evidencia y para qué

Gráficos 8- Recolección de la Evidencia y para qué.



Fuente: Elaboración propia.

En el análisis que sigue, se examinan las respuestas proporcionadas por los docentes en relación con su práctica pedagógica. Se destaca la importancia de evidenciar los procesos de enseñanza, reflexionar sobre la práctica y utilizar evidencias para mejorar el aprendizaje. Se exploran aspectos como la planificación curricular, la adaptabilidad en el aula y el dominio

de los contenidos. El objetivo es identificar fortalezas y áreas de mejora en la recolección de evidencia y su aplicación en el proceso educativo.

En la pregunta N°3 se observa que la mayoría de los docentes (13 de 28) evidencia constantemente los procesos pedagógicos durante el desarrollo de la clase, lo que refleja una práctica pedagógica efectiva y consciente. Esta actitud de constante evidencia de los procesos pedagógicos puede contribuir a una mayor comprensión de los avances y desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo una retroalimentación oportuna y la implementación de mejoras para optimizar la experiencia educativa de los estudiantes.

Sin embargo, también se identifica un grupo significativo de docentes (10 de 28) que evidencia los procesos pedagógicos solo algunas veces, lo que sugiere la necesidad de fortalecer el seguimiento y la reflexión continua sobre la práctica docente. Es relevante fomentar una mayor conciencia sobre la importancia de la constante evidencia y monitoreo de los procesos pedagógicos para promover un aprendizaje más efectivo y significativo. Proporcionar apoyo y capacitación a los docentes en técnicas de evaluación formativa y estrategias para evidenciar los avances de los estudiantes puede ser beneficioso para mejorar la calidad de la enseñanza y el logro de los objetivos educativos.

En la pregunta N°11, se indaga sobre la medida en que los docentes recolectan evidencia sobre el aprendizaje de sus estudiantes en función de la planificación curricular. Se observa que la mayoría de los docentes (20 de 28) siempre o frecuentemente recolecta evidencia. Esto es fundamental para evaluar el progreso de los estudiantes y asegurar que los objetivos educativos se estén alcanzando. La recolección de evidencia brinda información valiosa para la toma de decisiones pedagógicas y la adaptación de estrategias de enseñanza.

No obstante, un grupo menor de docentes (8 de 28) menciona que lo hace algunas veces u ocasionalmente. Para mejorar en este aspecto, es relevante fomentar una mayor conciencia

sobre la importancia de la recolección sistemática de evidencia y su papel en el proceso educativo.

En la pregunta N°12, se explora si los docentes adaptan sus estrategias pedagógicas en función de la evidencia recolectada sobre el aprendizaje de los estudiantes. Se destaca que la mayoría de los docentes (22 de 28) siempre o frecuentemente lo hace, lo que indica una actitud proactiva hacia la adaptabilidad y la mejora continua. La capacidad de ajustar las estrategias en función de la evidencia es clave para optimizar el proceso de enseñanza y asegurar que las necesidades de los estudiantes sean atendidas de manera efectiva.

Sin embargo, un grupo menor de docentes (6 de 28) menciona que lo hace algunas veces u ocasionalmente, lo que sugiere oportunidades para fortalecer la relación entre la recolección de evidencia y la adaptación de estrategias pedagógicas.

En la pregunta N°14, se investiga si los docentes demuestran un dominio de los contenidos que enseñan. Se destaca que la mayoría de los docentes (23 de 28) siempre o frecuentemente muestra un dominio de los contenidos. Esto es esencial para brindar una enseñanza de calidad y asegurar que los estudiantes reciban información precisa y actualizada.

No obstante, un grupo menor de docentes (5 de 28) menciona que lo hace algunas veces, lo que resalta la importancia de continuar fortaleciendo el conocimiento y dominio de los contenidos por parte de los docentes.

En conclusión, el análisis refleja una tendencia positiva hacia la recolección de evidencia y su aplicación en el proceso educativo. La mayoría de los docentes recolecta evidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes y utiliza esta información para adaptar sus estrategias pedagógicas y mejorar la calidad de la enseñanza. Asimismo, se destaca un dominio adecuado de los contenidos que enseñan, lo que es fundamental para brindar una educación

de calidad. No obstante, se identifican oportunidades para fortalecer la recolección sistemática de evidencia y el dominio de los contenidos para maximizar el impacto del proceso educativo y garantizar el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Alentar una cultura institucional de reflexión y mejora continua puede ser un factor clave para el éxito en estos aspectos.

En resumen, el análisis de los resultados del cuestionario aplicado al profesorado revela información valiosa sobre diversos aspectos de la práctica docente y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes muestran una actitud positiva y consciente hacia la adaptación de estrategias pedagógicas y la priorización de necesidades de aprendizaje, así como una disposición favorable para la reflexión y autorreflexión sobre su práctica. La mayoría de los docentes demuestra una actitud proactiva hacia la recolección de evidencia y su aplicación en el proceso educativo, lo que sugiere una práctica pedagógica fundamentada en la reflexión y la mejora continua.

Sin embargo, también se identifican oportunidades de mejora en algunos casos, especialmente en cuanto a la adaptación constante de estrategias y la relación entre la recolección de evidencia y la adaptación de la enseñanza. Asimismo, se destaca la importancia de fortalecer el dominio de los contenidos que se enseñan para asegurar una educación de calidad. Para optimizar la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje, es relevante fomentar una cultura institucional que promueva la reflexión y el desarrollo profesional de los docentes, así como brindar oportunidades para fortalecer sus competencias pedagógicas y didácticas.

Cabe mencionar que estos hallazgos son una instantánea de la práctica docente en un momento específico y que pueden variar en función de diferentes contextos y realidades educativas. Por tanto, es importante que los resultados sean considerados como un punto de partida para la implementación de acciones y estrategias específicas de mejora, basadas en las necesidades y características particulares de la institución educativa y sus docentes.

4.2. Resultados Grupos Focales

4.2.1. Análisis Pregunta N°1

¿Cuál es la relevancia de la información proporcionada por los datos obtenidos en los resultados de la evaluación DIA en relación con las habilidades que demuestran los estudiantes?

La evaluación DIA proporciona una radiografía detallada del desempeño estudiantil, desvelando matices que demandan una reflexión profunda desde la perspectiva pedagógica. La identificación de una evolución positiva en el Grupo 1 resalta la efectividad de estrategias previas, generando un desafío inspirador para el próximo Plan Mejoramiento Educativo (PME). Sin embargo, la urgencia de intervención evidenciada en el Grupo 2 insta a una revisión crítica de enfoques pedagógicos, subrayando la necesidad de adaptación y atención individualizada.

La distribución heterogénea de estudiantes en niveles intermedios, señalada en el Grupo 5, subraya la importancia de la diferenciación instruccional. Este enfoque se vuelve esencial para abordar las diversas necesidades de los estudiantes y garantizar un progreso equitativo. El Grupo 3, que revela que la mayoría de las estudiantes están en nivel 2, nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de estrategias pedagógicas que promuevan un desarrollo más profundo de habilidades, especialmente en matemáticas.

Las áreas específicas de mejora identificadas en el Grupo 4, con énfasis en los niveles 7° y 8°, resaltan la importancia de una transición educativa planificada y estrategias adaptadas a las necesidades específicas de estos niveles. La evaluación detallada del rendimiento en áreas específicas (Grupo 6) proporciona una guía clara para diseñar intervenciones específicas y estrategias de enseñanza focalizadas en áreas críticas, como lectura, escritura y matemáticas.

En resumen, estos datos sirven como faros que iluminan áreas de logro y desafío en el panorama educativo. La conexión entre los resultados y acciones pedagógicas efectivas es esencial para traducir estos hallazgos en mejoras concretas. La adaptabilidad, la diferenciación y la atención a las transiciones educativas emergen como elementos clave para garantizar un progreso continuo y equitativo en las habilidades de las estudiantes. La pedagogía reflexiva, guiada por estos datos, se convierte en la brújula que orienta el camino hacia un entorno educativo más enriquecedor y exitoso.

4.2.2. Análisis Pregunta N°2

¿Cuáles son las instancias que podemos establecer para llevar a cabo el acompañamiento y fomentar el desarrollo de habilidades tanto en estudiantes como en docentes?

La evaluación DIA ha arrojado luz sobre las complejidades y matices de nuestro entorno educativo. En la reflexión conjunta de los grupos, emerge un panorama enriquecedor que nos invita a repensar nuestras prácticas y a trazar estrategias pedagógicas eficaces para el acompañamiento y desarrollo tanto de estudiantes como de docentes.

La propuesta de nivelación y lineamientos consensuados (Grupo n°1) nos sumerge en la importancia de personalizar el proceso educativo. Este enfoque sugiere que la mejora no es una meta estática, sino un viaje adaptativo donde las necesidades específicas de cada estudiante son consideradas y abordadas con atención.

La implementación de talleres y sesiones de reforzamiento (Grupo n°2) nos lleva a considerar el valor del tiempo en la jornada educativa. Al alinear estratégicamente talleres con los objetivos y aprovechar la jornada única, se presenta una oportunidad única para optimizar el aprendizaje.

Las encuestas a estudiantes y las capacitaciones sistemáticas para docentes (Grupo n°3) destacan la participación activa y la importancia de considerar las perspectivas y necesidades

de aquellos directamente implicados en el proceso educativo. Este enfoque participativo crea un espacio donde los intereses individuales se entrelazan con objetivos transversales, alimentando así un proceso de aprendizaje más significativo. La asignación de tiempo establecido para la colaboración entre docentes y organismos pertinentes (Grupo n°4) nos lleva a reflexionar sobre la colaboración como clave para la mejora. La sinergia entre docentes y otros recursos educativos demuestra la importancia de trabajar juntos para abordar las complejidades y desafíos de manera más eficaz.

La propuesta de talleres asociados a asignaturas y desarrollo integral (Grupo n°5) nos sumerge en la idea de que el aprendizaje no es un compartimento estanco. Al abordar habilidades académicas junto con aspectos artísticos y físicos, se promueve un desarrollo integral que va más allá de las métricas académicas tradicionales.

La activación de recursos como la biblioteca CRA y la planificación estratégica por niveles (Grupo n°6) nos lleva a considerar la riqueza de recursos a nuestra disposición. La integración de la biblioteca como un espacio activo para fomentar habilidades específicas y la planificación organizada por niveles señala una visión estratégica que maximiza los recursos disponibles.

En última instancia, estas estrategias no son solo respuestas a datos, sino reflexiones en acción. Son un testimonio de nuestra capacidad colectiva para adaptarnos, innovar y colaborar en pro del desarrollo educativo. En el tejido de estas propuestas, se encuentra una invitación a la reflexión continua y a la acción conjunta. El camino hacia la mejora educativa es dinámico, y estas reflexiones nos orientan hacia un futuro donde cada estudiante y docente pueda alcanzar su máximo potencial.

4.2.3. Análisis Pregunta N°3

¿Cuáles son los elementos que requieren transformación para empoderar a las estudiantes y permitir que asuman un papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje?

La exploración detallada de las propuestas presentadas por cada grupo revela una panorámica rica y compleja sobre los elementos que requieren transformación para empoderar a las estudiantes y permitirles asumir un papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje.

Desde el compromiso con los apoderados hasta la implementación de estrategias pedagógicas y actividades prácticas, cada sugerencia se entreteje para crear un tapiz educativo que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. El reconocimiento unánime de la importancia del compromiso familiar resalta la necesidad de construir puentes sólidos entre la escuela y el hogar. Motivar a las estudiantes mediante estrategias desafiantes y la gamificación refleja una comprensión profunda de que la motivación intrínseca es un catalizador poderoso para el aprendizaje significativo.

La resistencia a disminuir los niveles de exigencia cognitiva es un llamado a reconocer y cultivar el potencial intelectual de cada estudiante. La propuesta de talleres de expresión artística y debates semestrales resalta la importancia de fomentar habilidades creativas y comunicativas como componentes fundamentales del empoderamiento.

La necesidad de que las estudiantes sientan un vínculo con la escuela mediante grupos propios revela la importancia del sentido de pertenencia. La participación en actividades grupales, como coro o equipo deportivo, no solo fortalece este sentido de comunidad, sino que también ofrece oportunidades para el desarrollo personal.

La propuesta de decidir un método de enseñanza como escuela y la inclusión de estrategias basadas en neurodidáctica y neurociencia reflejan un compromiso con la coherencia y la adaptación continua a las mejores prácticas educativas. Aumentar los tiempos para

actividades socioemocionales y retomar talleres extraescolares subraya la importancia de equilibrar el crecimiento académico con el desarrollo integral.

La atención a la motivación académica y el trabajo colaborativo con la familia destaca la influencia del entorno familiar en el aprendizaje. El énfasis en desarrollar la autoestima académica muestra una comprensión clara de que el empoderamiento va de la mano con la confianza en las propias capacidades.

La propuesta de realizar actividades significativas y aprender haciendo refleja la comprensión de que el aprendizaje se fortalece cuando se conecta con la vida real. Las salidas a terreno y visitas educativas no solo enriquecen el contenido académico, sino que también fomentan un aprendizaje experiencial que perdura en la memoria de las estudiantes.

En conclusión, el empoderamiento estudiantil no es simplemente un objetivo, sino un proceso dinámico y continuo que requiere un compromiso constante de la comunidad educativa. Cada propuesta ofrece una pieza esencial en este rompecabezas, tejiendo un entorno donde cada estudiante no solo adquiera conocimientos, sino que también se sienta capacitado y motivado para asumir un papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje. La verdadera transformación educativa, como se vislumbra en estas reflexiones, se forja en la intersección entre la pedagogía, la participación activa y el desarrollo integral de las estudiantes.

4.2.4. Análisis Pregunta N°4

¿De qué manera podemos fortalecer relaciones de convivencia inclusivas y respetuosas dentro de nuestra comunidad educativa? ¿Qué estrategias hemos implementado para integrar la formación en convivencia digital entre las estudiantes?

La exploración de estrategias para fortalecer relaciones de convivencia inclusivas revela un enfoque integral de la comunidad educativa. Se destaca la importancia de crear espacios seguros de reflexión y colaboración, alinearse hacia valores comunes y establecer protocolos claros para gestionar conflictos y el uso de tecnología.

La propuesta de talleres de autocuidado, días dedicados a la inclusión, y la atención a la convivencia digital demuestran una comprensión profunda de la necesidad de abordar aspectos emocionales y sociales. Además, la sugerencia de reforzar vínculos con estudiantes resalta la importancia de construir relaciones interpersonales sólidas.

La diversidad de enfoques presentados subraya la complejidad del tema y la necesidad de adaptarse continuamente a las dinámicas cambiantes de la comunidad educativa. En resumen, estas estrategias colectivas son un testimonio del compromiso por construir un entorno educativo donde la convivencia inclusiva sea el cimiento para el crecimiento y bienestar de cada estudiante.

4.2.5. Análisis Pregunta N°5

¿Cuáles habilidades profesionales necesitamos integrar o fortalecer para abordar de manera efectiva las necesidades de formación integral de las estudiantes?

El análisis de las habilidades profesionales necesarias para abordar las necesidades de formación integral destaca la importancia de estrategias transversales y capacitaciones adecuadas. Además, se enfatiza en el fortalecimiento del aspecto socioemocional como un componente esencial para comprender y atender las complejidades del desarrollo de los estudiantes. La propuesta de conocer el trabajo de profesionales como psicólogos y fonoaudiólogos subraya la necesidad de colaboraciones interdisciplinarias.

En el ámbito de la formación integral, se resalta la importancia de conocimientos especializados, como trastornos ansiosos y depresión, así como la implementación de estrategias provenientes de la neurociencia y la neurodidáctica. Estas propuestas indican una conciencia creciente de la importancia de abordar la salud mental y el aprendizaje desde una perspectiva más holística.

La llamada al compromiso activo de profesionales especialistas, junto con el fortalecimiento del trabajo en equipo y la articulación de actividades entre asignaturas, refuerza la necesidad de una participación integral y colaborativa en la educación. Este enfoque multidisciplinario destaca la comprensión de que la formación integral va más allá de la transmisión de conocimientos académicos y requiere un abordaje integral de las diversas dimensiones del desarrollo estudiantil.

En resumen, la formación integral de las estudiantes demanda un cuerpo docente capacitado y comprometido, con habilidades que abarcan desde la gestión emocional hasta el conocimiento especializado, y la capacidad de colaborar efectivamente en un entorno educativo dinámico.

4.2.6. Análisis Pregunta N°6

¿Cuáles consideran que son los desafíos al intentar fomentar habilidades de pensamiento avanzadas en los estudiantes y de qué manera han abordado estos desafíos hasta ahora?

El análisis de los desafíos para fomentar habilidades de pensamiento avanzadas en los estudiantes revela diversas preocupaciones y estrategias en la comunidad educativa. Entre estos desafíos, se destaca la discrepancia entre la planificación y la realidad en el aula, proponiendo potenciar habilidades inferiores como base para las superiores. Otro grupo reconoce directamente el desafío principal: promover habilidades avanzadas, aunque sin proporcionar detalles específicos sobre su abordaje.

La propuesta de proporcionar espacios físicos y recursos de aprendizaje para estudiantes avanzadas destaca la importancia de crear ambientes propicios para el desarrollo de habilidades fuera del horario regular. Por otro lado, el desafío de vincular los objetivos del currículo con la vida diaria de las estudiantes resalta la necesidad de una enseñanza más relevante y práctica.

Un grupo identifica el desafío de descubrir las habilidades e intereses individuales, proponiendo actividades de aprendizaje personalizado para conectar los intereses personales con el desarrollo de habilidades avanzadas. Además, la propuesta de capacitación en el área socioemocional para docentes subraya la importancia de abordar el desarrollo emocional y cognitivo de manera integral.

En resumen, los desafíos en el fomento de habilidades de pensamiento avanzadas requieren enfoques adaptativos y variados. Desde estrategias prácticas en el aula hasta la capacitación en el área socioemocional, cada propuesta refleja la complejidad de abordar las necesidades y potenciales diversos de los estudiantes. La superación de estos desafíos implica un enfoque colectivo, la flexibilidad en las metodologías educativas y un compromiso continuo con la mejora.

4.2.7. Análisis Pregunta N°7

¿Cómo perciben ustedes el impacto de la colaboración con otros docentes en el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas en las estudiantes?

El análisis sobre el impacto de la colaboración docente en el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas revela una variedad de perspectivas en la comunidad educativa. En general, se destaca la potenciación mutua, el intercambio de ideas y la búsqueda conjunta de estrategias innovadoras como aspectos positivos de la colaboración.

Un grupo resalta la importancia de nutrirse con diferentes estrategias desde etapas tempranas, haciendo hincapié en la planificación como clave desde prekínder. Otro reconoce desafíos en la institucionalización del trabajo colaborativo y la falta de lineamientos claros. Proponen retomar instancias específicas para mejorar la colaboración.

La colaboración es considerada buena en general, aunque se sugiere retomar instancias específicas para mejorar la estructura del trabajo colaborativo. Algunos grupos destacan el impacto positivo en la búsqueda de estrategias innovadoras, mientras que otro enfatiza el aprendizaje continuo entre pares mediante la modificación de procesos de enseñanza basándose en experiencias compartidas.

En conjunto, las percepciones subrayan la importancia de la colaboración como elemento clave para fortalecer las prácticas educativas y avanzar hacia metas específicas. Aunque existen desafíos, la búsqueda activa de mejorar la colaboración refleja un compromiso continuo con la mejora educativa.

4.3. Resultados del Informe de la Agencia de la Calidad de la Educación

En el análisis pedagógico realizado en este informe, se exploraron diversas dimensiones fundamentales que influyen en el proceso educativo. Estas dimensiones incluyen la Gestión del Tiempo, el Ambiente Socioafectivo para el Aprendizaje y el Apoyo para el Aprendizaje Profundo. Cada una de ellas desempeña un papel crucial en la creación de un ambiente educativo propicio para el desarrollo integral de las alumnas. A través de la observación de las prácticas docentes y las interacciones en el aula, se pudo identificar fortalezas y oportunidades de mejora en cada una de estas dimensiones. Este análisis ofrece una visión profunda de las estrategias pedagógicas implementadas y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de los hallazgos, se busca destacar la importancia de un enfoque integral que promueva la inclusión, la participación activa y el aprendizaje

significativo de todas las estudiantes. En este sentido, el presente informe busca proporcionar percepciones valiosas para la mejora continua de las prácticas educativas y la construcción de un entorno de aprendizaje enriquecedor, equitativo y efectivo.

4.3.1. Dimensión Gestión del Tiempo

En el análisis de la información relacionada con la dimensión de Gestión del Tiempo en el contexto pedagógico, se destaca el uso eficiente del tiempo por parte de los docentes observados. Durante todas las clases, se evidencia que los profesores optimizan el tiempo destinado al trabajo pedagógico mediante la implementación de rutinas que facilitan el inicio de la sesión, como el saludo inicial y el establecimiento de normas para la participación, como levantar la mano para preguntar. También se menciona la asignación de un lugar específico para desechar las mascarillas, lo que indica una preocupación por la seguridad y la organización en el aula.

Además de las tareas administrativas, se aprecia que los docentes gestionan hábilmente el tiempo destinado al aprendizaje de los estudiantes. Utilizan diferentes recursos y estrategias, como videos, guías de aprendizaje, actividades de pintura y preguntas-respuestas, para mantener a las alumnas involucradas en la tarea y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta variedad de enfoques pedagógicos contribuye a mantener el interés y la atención de las estudiantes, lo que puede potenciar su comprensión y retención de los contenidos.

Además de mantener a las alumnas trabajando de manera activa, se destaca que el profesorado también se ocupa de reinvolucrar a aquellas estudiantes que puedan estar distraídas o desatentas durante la clase. El docente proporciona indicaciones claras y directas, como pedirles que se sienten, trabajen o guarden los materiales inapropiados para la clase, lo que refleja una estrategia efectiva para mantener el orden y la disciplina en el aula.

En general, el análisis revela que los docentes muestran habilidades en la gestión del tiempo, tanto para las actividades administrativas como para el tiempo destinado al aprendizaje. El uso eficiente del tiempo y la implementación de diversas estrategias pedagógicas contribuyen a un ambiente de aprendizaje efectivo y organizado, lo que puede impactar positivamente en el rendimiento académico y la participación activa de las alumnas. Sin embargo, es importante considerar que la gestión del tiempo también debe adaptarse a las necesidades individuales de las estudiantes, permitiendo espacios para el desarrollo de habilidades de autorregulación y autonomía en su aprendizaje.

En conclusión, la dimensión de Gestión del Tiempo en el ámbito pedagógico juega un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La optimización del tiempo para actividades pedagógicas y la variedad de estrategias utilizadas por los docentes son elementos clave para mantener el interés y el compromiso de las alumnas en el proceso educativo. Al mantener un ambiente organizado y disciplinado, los docentes pueden maximizar el tiempo de aprendizaje efectivo y fomentar el desarrollo integral de las estudiantes. No obstante, es fundamental seguir reflexionando sobre la gestión del tiempo y considerar enfoques personalizados que se ajusten a las necesidades individuales de las alumnas, con el fin de promover una educación inclusiva y de calidad. La gestión eficiente del tiempo en el aula es un desafío constante para los docentes, pero también es una oportunidad para generar un impacto positivo y significativo en el proceso educativo de las alumnas.

4.3.2. Dimensión Ambiente Socioafectivo para el Aprendizaje

El análisis de la información relacionada con la dimensión de Ambiente Socioafectivo para el Aprendizaje destaca la importancia de una comunicación respetuosa tanto por parte de los docentes como de las alumnas. En todas las clases observadas, se evidencia una comunicación respetuosa entre el profesor y sus estudiantes, donde se emplea un lenguaje apropiado y se muestra una escucha atenta. Los docentes utilizan el nombre de las alumnas, expresan agradecimiento y solicitan con cortesía, lo que crea un ambiente de confianza y respeto en el aula. Por su parte, las alumnas también se escuchan mutuamente y atienden

con interés las explicaciones del docente, lo que favorece la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento.

Otro aspecto relevante observado en todas las clases es la sensibilidad docente hacia las necesidades físicas, emocionales y cognitivas de las alumnas. Los docentes demuestran estar atentos a las demandas de las estudiantes, permitiéndoles ir al baño cuando lo necesiten y brindándoles el apoyo necesario en la entrega de materiales. Esta actitud empática y comprensiva por parte del profesorado contribuye a generar un ambiente seguro y acogedor en el aula, donde las alumnas se sienten respetadas y valoradas.

A su vez, las alumnas muestran comodidad y confianza en el entorno escolar, lo que se refleja en su comportamiento al desplazarse por la sala, utilizar los lockers y los materiales de desinfección, e incluso participar en pausas activas con cantos y bailes. Esta actitud relajada y participativa de las alumnas sugiere que se sienten cómodas en el aula y en la relación con el docente, lo que puede favorecer un clima propicio para el aprendizaje y el bienestar emocional.

Es importante destacar que la retroalimentación positiva por parte del docente hacia el desempeño de las alumnas también es una práctica común en todas las clases observadas. El profesorado utiliza expresiones como "muy bien" y "te felicito" para reconocer y valorar el esfuerzo y logros de las estudiantes, lo que refuerza su autoestima y motivación para seguir aprendiendo.

En resumen, la dimensión de Ambiente Socioafectivo para el Aprendizaje en el contexto pedagógico se caracteriza por una comunicación respetuosa y empática entre docentes y alumnas, así como por un ambiente de confianza y comodidad en el aula. Estos aspectos socioafectivos son fundamentales para crear un entorno propicio para el aprendizaje significativo, donde las alumnas se sientan seguras, valoradas y motivadas para participar activamente en el proceso educativo. La sensibilidad docente hacia las necesidades

individuales de las estudiantes y la retroalimentación positiva son estrategias efectivas para promover el bienestar emocional y el desarrollo integral de las alumnas. Sin embargo, es importante continuar fortaleciendo estos aspectos socioafectivos en la práctica docente, ya que contribuyen de manera significativa a la formación integral de las estudiantes y al logro de resultados académicos exitosos. Asimismo, la creación de un ambiente socioafectivo positivo en el aula puede sentar las bases para una cultura escolar inclusiva y respetuosa, donde todas las alumnas se sientan acogidas y motivadas para aprender y crecer como individuos.

4.3.3. Dimensión Apoyo para el aprendizaje profundo

El análisis de la información relacionada con la dimensión de Apoyo para el Aprendizaje Profundo muestra diversos aspectos pedagógicos relevantes. En cuanto al apoyo para la construcción de sentido, la mayoría de las clases observadas reflejan que los docentes realizan actividades que instan a las alumnas a establecer conexiones con sus experiencias y entorno. Se les solicita ejemplos relacionados con su contexto o se asocian los contenidos con la pandemia mundial, lo que permite una comprensión más significativa y aplicada de los temas. Además, las alumnas practican lo aprendido a través de lecturas, ejemplos y guías de trabajo, lo que refuerza su aprendizaje y habilidades de aplicación.

En cuanto al proceso de monitoreo y retroalimentación, en la mayoría de las clases observadas, los docentes realizan un seguimiento de los aprendizajes de las alumnas. Recorren los puestos para verificar que las actividades se estén llevando a cabo, realizan preguntas y ejercicios, y entregan tickets de salida. Sin embargo, en el análisis se destaca que, aunque se evidencia el proceso de monitoreo, la retroalimentación proporcionada por los docentes no siempre es detallada ni específica. Las expresiones como "bien" o "te quedó hermoso" brindan una valoración general, pero no describen las razones o el feedback constructivo para el aprendizaje.

Con relación a la promoción del pensamiento de orden superior, los resultados indican que, en la mayoría de las clases observadas, el docente no promueve activamente este tipo de pensamiento. Las actividades propuestas se caracterizan por la transcripción de contenidos, lectura de lo proyectado, respuestas dicotómicas y pintura. Estas prácticas pedagógicas no propician el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico ni la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de las alumnas. Es relevante destacar que el pensamiento de orden superior es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas, como el análisis, la síntesis y la resolución de problemas, y su falta de promoción en el aula puede limitar el potencial de aprendizaje de las alumnas.

En conclusión, la dimensión de Apoyo para el Aprendizaje Profundo muestra aspectos pedagógicos que requieren atención y mejora. Aunque se observa un esfuerzo por construir sentido y realizar un seguimiento de los aprendizajes, es importante fortalecer la retroalimentación proporcionada a las alumnas, brindando comentarios más detallados y constructivos para su crecimiento académico. Asimismo, es fundamental promover activamente el pensamiento de orden superior en el aula, diseñando actividades que estimulen la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión en las estudiantes. Estos aspectos pedagógicos son clave para favorecer un aprendizaje profundo y significativo, potenciando las habilidades cognitivas y el desarrollo integral de las alumnas. Es relevante proporcionar a los docentes herramientas y estrategias para enriquecer su práctica pedagógica y así promover un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y efectivo.

4.3.4. Condiciones Favorables

El análisis de las condiciones favorables en el contexto pedagógico destaca dos aspectos clave que contribuyen significativamente al desarrollo educativo de las alumnas. En primer lugar, se destaca la implementación eficiente de mecanismos de reemplazo docente por parte del equipo directivo. La disponibilidad de una amplia dotación docente permite que, ante ausencias tanto emergentes como por licencias médicas extensas, se realicen reemplazos de manera inmediata, garantizando así la continuidad del proceso educativo

planificado y la atención adecuada a los cursos. Además, el hecho de contar con planificaciones de clases y recursos educativos previamente diseñados para atender a los cursos que requieren cobertura asegura que las alumnas no se vean afectadas negativamente por las ausencias de los docentes.

Esta condición favorable se sustenta en una gestión proactiva del equipo directivo, que se anticipa a las posibles ausencias y cuenta con planes de contingencia para asegurar un ambiente de aprendizaje constante y sin interrupciones. La capacidad de asignar a un docente sustituto según su disponibilidad horaria y brindarle los materiales necesarios para desarrollar la clase programada muestra una organización eficiente y un compromiso con la calidad educativa. En este sentido, la implementación de estos mecanismos de reemplazo permite que las alumnas puedan continuar su proceso de aprendizaje de manera fluida y sin mayores inconvenientes, lo que contribuye a un ambiente educativo estable y propicio para el desarrollo académico.

En cuanto a la segunda condición favorable, se resalta la identificación y apoyo adecuado a las alumnas que presentan vacíos de aprendizaje o necesidades educativas especiales. La escuela realiza un proceso sistemático y exhaustivo al inicio de cada año escolar para detectar a las estudiantes que requieren apoyo adicional. Se utilizan diversas herramientas, como evaluaciones diagnósticas, informes de cierre del año anterior, índices de asistencia, calificaciones y observación directa, para identificar a las alumnas que necesitan apoyo específico.

Esta condición favorable se sustenta en un enfoque inclusivo y diferenciado que busca atender las necesidades individuales de cada estudiante. La intervención del equipo PIE (Programa de Integración Escolar) desempeña un papel fundamental en el diagnóstico y diseño de estrategias de apoyo acordes a las necesidades identificadas. Se brinda reforzamientos en Lenguaje y Matemática para aquellas alumnas con vacíos de aprendizaje, y para aquellas con necesidades educativas especiales, se implementan adecuaciones

curriculares, se utiliza el aula de recursos, se brinda apoyo especializado con profesionales como psicólogos y fonoaudiólogos, y se cuenta con el acompañamiento de una educadora diferencial en la sala de clases.

En conclusión, el análisis de las condiciones favorables en el ámbito pedagógico destaca la importancia de una gestión eficiente y proactiva por parte del equipo directivo para garantizar la continuidad y calidad del proceso educativo. La disponibilidad de mecanismos de reemplazo docente y la planificación anticipada aseguran un ambiente de aprendizaje estable y sin interrupciones. Asimismo, el enfoque inclusivo y diferenciado para identificar y apoyar a las alumnas con necesidades educativas especiales demuestra un compromiso con el desarrollo integral de todas las estudiantes. Estas condiciones favorables contribuyen a crear un ambiente educativo propicio para el aprendizaje significativo y equitativo, donde cada alumna recibe el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial académico y personal. Es relevante continuar fortaleciendo estas prácticas pedagógicas y asegurar su implementación constante para promover una educación de calidad y una formación integral de todas las alumnas.

4.3.5. Condiciones Desfavorables N°1

El análisis de la información revela un aspecto pedagógico crítico: la débil implementación del análisis de resultados educativos y su impacto en la mejora de las prácticas docentes. Esta situación afecta el desarrollo y el aprendizaje de las alumnas, ya que no se identifican y abordan adecuadamente las áreas de mejora y los desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para solucionar esta condición desfavorable, se propone un enfoque centrado en fortalecer el análisis de resultados y la definición de estrategias de mejora en las prácticas pedagógicas, involucrando al equipo directivo, al jefe de UTP y a todos los docentes.

El equipo directivo tiene un rol crucial en el proceso de mejora pedagógica. Para fortalecer el análisis de resultados educativos, se sugiere rediseñar las instancias de evaluación y revisión de datos. Aumentar la frecuencia de los Consejos de Profesores destinados al trabajo

técnico-pedagógico permitirá un análisis más sistemático y profundo. La designación de un responsable para coordinar estos consejos facilitará la organización y seguimiento de las acciones acordadas.

Además, es importante seleccionar los datos académicos y de aprendizaje más relevantes, incluyendo los resultados DIA de Lenguaje y Matemática. La presentación digital de los resultados, junto con tablas que muestren los porcentajes de estudiantes con promedios superiores e inferiores a 5,0, permitirá un análisis más efectivo y contextualizado. Este enfoque contribuirá a identificar las áreas que necesitan mayor atención y las asignaturas con desafíos específicos.

Por otro lado, el jefe de UTP desempeña un papel clave en el desarrollo de instancias de análisis de resultados educativos. Organizar talleres de análisis con docentes y asistentes de educación, inspirados en herramientas como "Uso de los resultados educativos para la mejora de los aprendizajes", permitirá un análisis más profundo y significativo. Definir preguntas orientadoras para guiar el análisis en grupos, considerando los resultados del DIA de Lenguaje y Matemática, impulsará una reflexión más completa y fundamentada.

Además, se enfatiza en la importancia de abordar el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas y desafiantes en las alumnas. El fomento de un pensamiento de orden superior es esencial para el aprendizaje profundo y significativo. Los talleres de análisis deben considerar esta dimensión para proponer estrategias pedagógicas que promuevan la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Finalmente, el equipo directivo debe liderar el proceso de definición de acciones de mejoramiento en las prácticas pedagógicas de todas las asignaturas y niveles. La revisión de los resultados, reflexiones y conclusiones de los grupos de análisis será fundamental para levantar propuestas contextualizadas de mejora. La priorización de acciones basada en su urgencia y relevancia asegurará una implementación más efectiva y eficiente.

En resumen, el análisis de la información resalta la necesidad de fortalecer el análisis de resultados educativos para impulsar la mejora de las prácticas pedagógicas. Con un enfoque participativo y sistemático, liderado por el equipo directivo y el jefe de UTP, se podrán identificar y abordar los desafíos en el aprendizaje de las alumnas, promoviendo un ambiente educativo más enriquecedor y equitativo. La implementación de estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas asegurará un aprendizaje más profundo y significativo para todas las estudiantes.

4.3.6. Condiciones Desfavorables N°2

El análisis de la información revela diversas limitaciones en los aspectos pedagógicos del establecimiento educativo que impactan negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas limitaciones se relacionan con el análisis de resultados educativos, el acompañamiento técnico al aula y la retroalimentación docente.

En cuanto al análisis de resultados educativos, se identifica que el equipo directivo y los docentes llevan a cabo un análisis débil y poco estructurado de los resultados académicos y del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) de Lectura. La ausencia de análisis de los resultados DIA de Matemática y la falta de un mecanismo claro para el análisis son factores críticos que obstaculizan la identificación precisa de fortalezas y debilidades en los aprendizajes de las estudiantes.

Esta situación impide una toma de decisiones fundamentada y la definición de acciones concretas para mejorar las prácticas pedagógicas en las distintas asignaturas y niveles. Como consecuencia, se opta por acciones superficiales, como integrar un ítem de lectura en las evaluaciones, sin enfocarse en abordar metodologías específicas que fomenten el pensamiento de orden superior y el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas.

La falta de un análisis profundo y detallado de los resultados también dificulta la identificación adecuada de alumnas con vacíos de aprendizaje o necesidades educativas especiales. Si bien se implementan mecanismos de detección, la falta de un análisis riguroso puede derivar en intervenciones inadecuadas o insuficientes para apoyar a las estudiantes que más lo necesitan.

Otra limitación en el ámbito pedagógico es la deficiente implementación de acciones de acompañamiento técnico al aula por parte del equipo directivo. El acompañamiento docente es escaso, ocasional y limitado a situaciones de contingencia. Esto indica una falta de enfoque en el desarrollo profesional continuo de los docentes y la mejora sistemática de sus prácticas pedagógicas.

La ausencia de un estudio de clases entre pares en el Segundo Ciclo y la falta de soportes técnicos para mejorar prácticas específicas reflejan una falta de estrategias institucionales para el desarrollo profesional. El análisis y la retroalimentación focalizada en fortalezas y aspectos a mejorar son elementos esenciales para el crecimiento y la reflexión de los docentes, y su carencia impide un avance significativo en la calidad educativa.

La ausencia de un instrumento o pauta acordada para la observación de clases también afecta negativamente el proceso de acompañamiento técnico al aula. La falta de una guía estandarizada dificulta la identificación objetiva de áreas de mejora y la provisión de recomendaciones concretas para el perfeccionamiento pedagógico.

Para abordar estas limitaciones, se propone un plan de acción que destaca la importancia de sensibilizar a los docentes y el equipo directivo sobre la relevancia del acompañamiento técnico y la retroalimentación para el crecimiento profesional. Se sugiere la incorporación de descriptores de los Estándares de la Profesión Docente en una pauta de observación, lo que permitiría una evaluación más objetiva y contextualizada de las prácticas pedagógicas.

Asimismo, la implementación de un proceso sistemático de observación y retroalimentación, liderado por el jefe de UTP, facilitaría el monitoreo y seguimiento del desarrollo profesional de los docentes en todos los niveles educativos. La retroalimentación constructiva y formativa generaría un ambiente propicio para la reflexión y el compromiso de mejora continua.

En conclusión, el análisis de la información revela desafíos significativos en los aspectos pedagógicos del establecimiento educativo. La falta de un análisis exhaustivo de resultados educativos, un acompañamiento técnico limitado y la ausencia de un instrumento para la observación de clases constituyen barreras para el desarrollo profesional y la mejora de las prácticas docentes. La implementación de un plan de acción centrado en el fortalecimiento del análisis, acompañamiento y retroalimentación permitiría avanzar hacia una educación de mayor calidad y un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo y significativo para todas las estudiantes.

4.4. Interpretación de los resultados

En el siguiente análisis, se examinan detalladamente los resultados obtenidos a partir de encuestas y entrevistas aplicadas al cuerpo docente, con el propósito de interpretar y comprender las prácticas pedagógicas en el contexto educativo actual. El enfoque se centra en aspectos clave como la adaptación de estrategias, la priorización de necesidades de aprendizaje, el uso de estrategias didácticas, la planificación acorde a los ritmos de aprendizaje y la reflexión sobre la práctica docente. Asimismo, se exploran las estrategias empleadas por los docentes para recolectar y utilizar evidencia en su labor educativa. A través de este análisis, se busca identificar fortalezas y oportunidades de mejora en la práctica docente, con el objetivo de promover una experiencia educativa más enriquecedora y significativa para los estudiantes.

4.4.1 Interpretación de los resultados del cuestionario

En el presente informe, se presenta un análisis detallado sobre la práctica pedagógica de los docentes en un contexto educativo específico. El objetivo del estudio fue examinar la adaptabilidad de los docentes en el aula, su capacidad para priorizar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, el uso de estrategias didácticas variadas, la planificación acorde a los ritmos de aprendizaje, y la reflexión sobre su práctica docente. Asimismo, se evaluó la relación entre los objetivos de aprendizaje y los enfoques transversales, así como el uso de evidencia para adaptar las estrategias pedagógicas. Los datos fueron recopilados a través de encuestas y entrevistas con los docentes, y posteriormente fueron analizados para identificar patrones y tendencias en su enfoque educativo. Los resultados ofrecen una visión detallada de las actitudes y prácticas docentes, así como oportunidades para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Adaptabilidad de los docentes: Los resultados muestran que la gran mayoría de los docentes demuestra una actitud positiva y proactiva hacia la adaptación de estrategias pedagógicas durante la clase. Esto significa que son capaces de ajustarse en tiempo real a las necesidades de los estudiantes, lo que es fundamental para mejorar la experiencia de aprendizaje y tener un mayor impacto educativo. Sin embargo, hay un pequeño grupo de docentes que muestra una menor disposición para adaptar sus enfoques, lo que sugiere oportunidades para fomentar una mayor sensibilidad hacia las demandas de los estudiantes y la importancia de la adaptabilidad en la enseñanza.

Priorización de necesidades en la planificación anual: Es alentador ver que la mayoría de los docentes muestra un enfoque positivo y consciente al priorizar las necesidades y demandas de aprendizaje al diseñar la planificación anual. Esto es esencial para asegurar que la planificación curricular se ajuste a las características y requerimientos específicos de cada estudiante, lo que puede optimizar el proceso educativo y promover el desarrollo de habilidades de pensamiento avanzadas. Sin embargo, también se identifica un grupo significativo de docentes que solo prioriza estas necesidades algunas veces u

ocasionalmente. Aquí se enfatiza la importancia de fortalecer el enfoque en el diagnóstico y la adaptación constante en la planificación educativa.

Priorización de necesidades según situaciones significativas: En este punto, es gratificante observar que la mayoría de los docentes muestra una actitud favorable hacia la priorización de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes según situaciones significativas al planificar las experiencias de aprendizaje. Esto puede aumentar la motivación y el compromiso de los alumnos al relacionar los contenidos con su vida real. Sin embargo, un grupo menor de docentes menciona que solo prioriza estas necesidades algunas veces u ocasionalmente. Aquí se resalta la importancia de potenciar la relevancia y pertinencia de las experiencias educativas.

Uso de estrategias didácticas variadas: Los resultados son alentadores, ya que la mayoría de los docentes incluye siempre o frecuentemente una variedad de enfoques didácticos para promover el desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes. Esto es muy positivo, ya que demuestra un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas, lo que puede enriquecer significativamente la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, también se identifica un grupo menor de docentes que solo incluye variedad de enfoques algunas veces u ocasionalmente, lo que sugiere oportunidades para fomentar una mayor diversidad en las estrategias pedagógicas.

Planificación acorde a los ritmos de aprendizaje: Aquí encontramos que la mayoría de los docentes muestra una actitud positiva y consciente al planificar acorde a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Esto es fundamental para atender la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje presentes en el aula, lo que puede facilitar una experiencia educativa más inclusiva y efectiva. No obstante, también se identifica un grupo menor de docentes que solo planifica estrategias didácticas apropiadas algunas veces u ocasionalmente, lo que sugiere oportunidades para fortalecer la adaptación constante de la enseñanza según las necesidades individuales de los estudiantes.

Reflexión sobre la práctica docente: Los resultados son alentadores, ya que la mayoría de los docentes muestra una actitud favorable hacia la reflexión y autorreflexión de su práctica pedagógica al finalizar una sesión de aprendizaje. Esta actitud de autoevaluación es esencial para mejorar la enseñanza, identificando tanto los aciertos como las áreas de mejora en la práctica docente. La disposición de reconocer las dificultades encontradas demuestra un enfoque proactivo hacia el crecimiento profesional y la búsqueda de estrategias para mejorar en futuras ocasiones.

Reflexión sobre aspectos relevantes de la práctica pedagógica: En este punto, se destaca una actitud positiva y consciente por parte de la mayoría de los docentes. Esto es fundamental para potenciar las fortalezas y abordar las áreas de mejora en la enseñanza. La capacidad de reconocer tanto los logros como los desafíos permite un crecimiento profesional continuo y una adaptación constante de la práctica docente para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Relación entre objetivos de aprendizaje, objetivos transversales y enfoques aplicados: Si bien la mayoría de los docentes muestra una actitud positiva hacia esta relación, se identifican oportunidades para fortalecer la conciencia sobre la relevancia de alinear los objetivos educativos y los enfoques transversales en la planificación y desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Uso de evidencia en la adaptación de estrategias pedagógicas: Los resultados son mayoritariamente positivos, ya que la mayoría de los docentes recolecta evidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes y utiliza esta información para adaptar sus enfoques de enseñanza y mejorar la calidad de la enseñanza. Esto demuestra una práctica pedagógica fundamentada en la reflexión y la mejora continua. Sin embargo, se identifican oportunidades para fortalecer la recolección sistemática de evidencia y su aplicación más consistente en el proceso educativo.

Dominio de los contenidos enseñados: La mayoría de los docentes muestra un nivel adecuado de dominio de los contenidos, lo cual es esencial para brindar una enseñanza de calidad y asegurar que los estudiantes reciban información precisa y actualizada. Sin embargo, también se identifica un grupo menor de docentes que menciona que lo hace algunas veces, lo que resalta la importancia de continuar fortaleciendo el conocimiento y dominio de los contenidos por parte de los docentes.

En resumen, el análisis de datos revela una imagen positiva de la práctica pedagógica de los docentes, con actitudes favorables hacia la adaptabilidad, la reflexión y el uso de evidencia para mejorar la enseñanza. Sin embargo, también se identificaron áreas de mejora, como la necesidad de fortalecer la adaptabilidad, la planificación basada en necesidades, la diversificación de las estrategias pedagógicas y la aplicación sistemática de la evidencia en el proceso educativo. Abordar estas áreas de mejora puede contribuir a una educación de mayor calidad y a un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo y significativo para todos los estudiantes.

4.4.2. Interpretación de los resultados de los Grupos Focales

Evaluación DIA y Desempeño Estudiantil:

- Resultados Revelados: La evaluación DIA ha proporcionado una visión clara sobre cómo las estudiantes han progresado en sus niveles de aprendizaje. Además, destaca las áreas específicas donde las estudiantes necesitan mejorar.
- Distribución Estudiantil: La presencia de estudiantes en niveles intermedios muestra que no todas las estudiantes están en el mismo punto de aprendizaje. Esto resalta la necesidad de una enseñanza adaptada y personalizada para atender a cada estudiante según sus necesidades individuales.

Estrategias Pedagógicas:

- **Acciones Propuestas:** Se sugieren diversas iniciativas, como talleres y capacitaciones, dirigidas tanto a estudiantes como a docentes. Estas actividades están diseñadas para reforzar habilidades clave, como la lecto-escritura y las matemáticas.
- **Aprendizaje Personalizado:** La promoción de actividades personalizadas destaca la importancia de adaptar el proceso educativo a las necesidades específicas de cada estudiante, incentivando el desarrollo de habilidades más avanzadas y de orden superior.

Desafíos y Estrategias para el Desarrollo Estudiantil:

- **Desafíos Identificados:** Se han reconocido barreras y desafíos, como las discrepancias entre la planificación educativa y su implementación efectiva en el aula. Además, se enfatiza la necesidad de una enseñanza práctica que sea relevante para la vida real de los estudiantes.
- **Enfoque Interdisciplinario:** La propuesta de trabajar en equipo y coordinar actividades entre diferentes áreas curriculares resalta la importancia de una formación integral que no solo se centre en contenidos académicos, sino también en habilidades y competencias transversales.

Reflexión Docente y Desarrollo Profesional:

- **Reflexión Sugerida:** Los resultados de la evaluación DIA no solo ofrecen datos sobre el rendimiento estudiantil, sino que también invitan a los docentes a reflexionar sobre sus métodos y enfoques pedagógicos.
- **Componente Socioemocional:** La mención del aspecto socioemocional subraya que el bienestar emocional y social de los estudiantes es crucial para su desarrollo integral. Esto resalta la necesidad de estrategias educativas que no solo se centren en lo académico, sino también en el bienestar emocional de los estudiantes.

La información presentada destaca la complejidad y la multifacética naturaleza de la educación. Resalta la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas, enfrentar desafíos identificados y fomentar el desarrollo profesional docente para garantizar una educación de calidad que atienda las necesidades integrales de los estudiantes.

4.4.3. Interpretación de los resultados de la Agencia de la Calidad de la Educación

La interpretación de todos los resultados expuestos conlleva una evaluación crítica del estado general del establecimiento educativo en relación con los aspectos pedagógicos. Se evidencia que existen diversas debilidades en el enfoque y la implementación de estrategias pedagógicas, lo que afecta negativamente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, el logro de los objetivos educativos.

En primer lugar, la falta de un análisis riguroso y exhaustivo de los resultados educativos refleja una carencia en la cultura de evaluación y mejora continua en el establecimiento. El análisis de los resultados académicos y del DIA es insuficiente y no abarca todas las áreas relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta falta de análisis profundo limita la capacidad del equipo directivo y docente para identificar con precisión las áreas de mejora y tomar decisiones fundamentadas para fortalecer las prácticas pedagógicas.

La ausencia de un enfoque centrado en el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas y el pensamiento de orden superior sugiere que las estrategias pedagógicas pueden estar enfocadas principalmente en contenidos y evaluaciones sumativas. Esta limitación puede reducir el potencial de las estudiantes para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y creatividad, lo que es fundamental para su éxito en el futuro.

En segundo lugar, la falta de un acompañamiento técnico al aula adecuado y sistemático señala una carencia en el enfoque de desarrollo profesional de los docentes. El hecho de que el acompañamiento se realice de manera ocasional y solo en situaciones de contingencia

sugiere que no existe una cultura institucional que valore y promueva el crecimiento y la mejora continua de los docentes.

La ausencia de un estudio de clases entre pares en el Segundo Ciclo y la falta de soportes técnicos específicos para mejorar prácticas pedagógicas refuerzan esta percepción de falta de enfoque en el desarrollo profesional. Sin mecanismos adecuados para observar y retroalimentar a los docentes, se dificulta la identificación de fortalezas y debilidades específicas, lo que impide un crecimiento significativo en las prácticas pedagógicas.

En consecuencia, se puede concluir que el establecimiento educativo enfrenta desafíos importantes en sus aspectos pedagógicos. Se requiere un enfoque más sólido y sistemático en el análisis de resultados educativos, el acompañamiento técnico al aula y la retroalimentación docente para impulsar una mejora significativa en las prácticas pedagógicas y, por ende, en los aprendizajes de las estudiantes.

Para abordar estas limitaciones, el plan de acción propuesto muestra una dirección prometedora. La sensibilización de todos los docentes sobre la importancia del acompañamiento técnico y la retroalimentación podría fomentar una cultura de desarrollo profesional y mejora continua en el establecimiento. La incorporación de descriptores de los Estándares de la Profesión Docente en la pauta de observación proporcionaría un enfoque más objetivo y orientado a la mejora de prácticas específicas.

Además, la implementación de un proceso sistemático de observación y retroalimentación liderado por el jefe de UTP brindaría un seguimiento más estructurado del desarrollo profesional de los docentes. La retroalimentación formativa y constructiva generaría un ambiente propicio para la reflexión y el compromiso de mejora continua.

En conclusión, los resultados muestran una necesidad clara de fortalecer los aspectos pedagógicos del establecimiento educativo. Mediante la implementación del plan de acción propuesto y un enfoque más sólido en la mejora continua, el establecimiento puede avanzar hacia una educación de mayor calidad y un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo y significativo para todas las estudiantes.

CAPITULO N°5: PROPUESTA DE MEJORA


5.1. Propuesta para la Implementación de Talleres Pedagógicos y Gamificación para Docentes

En el Capítulo N°5, se presenta una propuesta para la Implementación de Talleres Pedagógicos y Gamificación dirigida a los docentes. La esencia de esta propuesta se fundamenta en la estrecha colaboración entre docentes y la implementación cuidadosa de estrategias de gamificación, ambos elementos cruciales para catalizar una mejora sustancial en el entorno educativo. En este contexto, se presenta una serie de talleres pedagógicos meticulosamente diseñados, con el objetivo de dotar a los educadores de las herramientas esenciales para una integración eficaz de la gamificación en sus prácticas docentes. Estos talleres no solo se centran en la teoría, sino que ofrecen orientación práctica, fomentando un enfoque participativo y activo por parte de los educadores, con miras a potenciar el impacto positivo de la gamificación en el proceso educativo.

El enfoque de la propuesta es integral, ya que no solo busca enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, sino también potenciar las habilidades pedagógicas de los docentes. Se reconoce que la calidad de la educación depende directamente de la formación y competencias de los educadores, por lo que los talleres se orientan a capacitarlos en el uso efectivo de estrategias innovadoras.

La colaboración entre docentes se establece como un pilar clave en esta propuesta. Se cree que la participación activa y compartida en talleres pedagógicos crea una red de aprendizaje

continuo. Este enfoque colaborativo propicia la creación de una comunidad educativa unida y comprometida con la mejora constante.


 objetivos de la propuesta son claros: capacitar a los educadores en el uso práctico y efectivo de la gamificación, con miras a introducir nuevas dinámicas en el aula y proporcionar herramientas que fortalezcan la pedagogía, abriendo así un abanico de posibilidades para personalizar la enseñanza.

La implementación de los talleres pedagógicos se plantea a lo largo de un periodo académico (marzo- julio), permitiendo que los educadores integren gradualmente las nuevas estrategias en su práctica diaria. Este enfoque secuencial posibilita una asimilación profunda de las herramientas y fomenta la consolidación de la gamificación como parte integral del entorno educativo.

En resumen, la propuesta no solo se limita a la introducción de técnicas de gamificación, sino que abraza una perspectiva más amplia al integrar formación pedagógica y estrategias innovadoras. Con ello, se aspira a transformar la experiencia educativa, impulsando un cambio significativo en la dinámica de enseñanza y aprendizaje.


5.1.1. Justificación de la Propuesta de Mejora Educativa

En el contexto actual, se reconoce la necesidad crítica de que los docentes se involucren en grupos pedagógicos para desarrollar habilidades y estrategias innovadoras que complementen y enriquezcan el currículo. La propuesta se apoya en las ideas de Richard F. Elmore, destacando la importancia de un liderazgo efectivo compartido entre todos los miembros de la comunidad educativa. Cada docente debe sentirse comprometido y responsable de contribuir al progreso institucional. Spillane refuerza esta perspectiva, señalando que las circunstancias cambiantes y las demandas de la sociedad moderna

requieren un enfoque de liderazgo distribuido, que no solo impacta la dinámica de liderazgo en las escuelas, sino que también facilita la evolución de las prácticas educativas. La propuesta también se basa en la premisa de que la mejora continua en el ámbito educativo se logra mediante un entendimiento compartido de los desafíos y oportunidades que enfrenta el sistema educativo. Así, se destaca que el éxito de cualquier iniciativa de mejora depende tanto de las estrategias implementadas como de un liderazgo efectivo y distribuido que fomente la participación activa y la colaboración 

Para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, es crucial revisar y ajustar las estructuras y dinámicas actuales. Los líderes educativos tienen la responsabilidad de crear ambientes propicios que fomenten la enseñanza de calidad, reconceptualizando y redefiniendo las prácticas y relaciones dentro de la institución.

5.1.2. Implementación de Talleres Pedagógicos sobre Gamificación

La etapa de implementación de la propuesta se focaliza en la ejecución de talleres pedagógicos cuidadosamente diseñados para abordar la integración efectiva de la gamificación en el entorno educativo. Estos talleres están estructurados con el objetivo primordial de dotar a los docentes de habilidades y estrategias prácticas directamente aplicables en sus clases. 

Objetivo General de los Talleres:

- Explorar, comprender y aplicar los principios de la gamificación en el proceso educativo para potenciar la participación y el rendimiento académico de los estudiantes, todo ello a través de la capacitación y colaboración activa de los docentes.

Objetivos Específicos de los Talleres:

- Fortalecer las competencias pedagógicas y digitales de los docentes con el objetivo de mejorar el desarrollo de habilidades en los estudiantes.
- Integrar estrategias de gamificación de manera efectiva, alineadas con el currículo nacional sobre el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Seguimiento y Comunidad de Práctica: Tras la conclusión de los talleres, se implementará un seguimiento estructurado para garantizar la aplicación efectiva de las estrategias aprendidas en las clases cotidianas. En este contexto, se fomentará la creación de una comunidad de práctica que actúe como un espacio colaborativo donde los docentes puedan compartir experiencias, éxitos y desafíos relacionados con la gamificación. Este intercambio continuo de conocimientos y mejores prácticas promoverá un ambiente de aprendizaje continuo y enriquecedor.

En resumen, esta fase de implementación no solo se concentra en la transferencia de conocimientos teóricos, sino que también se compromete con el respaldo activo y continuo a los educadores, asegurando que las estrategias de gamificación se arraiguen de manera efectiva en sus prácticas educativas diarias.

5.1.3. Recursos Necesarios.

Recursos Humanos:

1. **Facilitadores Especializados:** Expertos en gamificación y pedagogía digital para liderar los talleres. Deben tener habilidades didácticas y experiencia en la implementación de estrategias gamificadas.

2. **Equipo de Apoyo Técnico:** Profesionales capaces de brindar asistencia técnica durante los talleres para garantizar un funcionamiento sin problemas de las herramientas digitales utilizadas.
3. **Coordinador del Programa:** Responsable de la planificación general, coordinación y seguimiento de los talleres, asegurando que se alcancen los objetivos propuestos.
4. **Expertos en Tecnología Educativa:** Especialistas en el manejo de las plataformas digitales y herramientas específicas utilizadas en la gamificación.
5. **Grupo de Apoyo Colaborativo:** Docentes con experiencia en gamificación dispuestos a colaborar y compartir buenas prácticas durante los talleres y en la comunidad de práctica.

Recursos Materiales:

1. **Equipamiento Tecnológico:** Asegurar la disponibilidad de computadoras, proyectores, pizarras digitales u otros dispositivos necesarios para la presentación y demostración de herramientas digitales.
2. **Licencias de Software:** Adquirir licencias para las herramientas digitales específicas utilizadas en los talleres, como CLASSROOM, QUIZZZ y MAGIC SCHOOL.
3. **Material Didáctico:** Crear material impreso y digital que respalde los contenidos presentados en los talleres, proporcionando a los docentes recursos para revisar y aplicar lo aprendido.
4. **Espacio Adecuado:** Garantizar la disponibilidad de aulas o salones bien equipados para llevar a cabo los talleres de manera cómoda y eficiente.
5. **Conexión a Internet Confiable:** Asegurar una conexión a Internet estable y de alta velocidad para facilitar la participación en actividades en línea y la exploración de herramientas digitales.
6. **Certificados de Participación:** Preparar certificados para los docentes que completen con éxito los talleres, reconociendo su esfuerzo y dedicación.

7. **Herramientas de Comunicación:** Implementar plataformas de comunicación efectiva, como correos electrónicos, mensajería instantánea o foros en línea, para mantener la interacción entre los participantes incluso después de los talleres.
8. **Encuestas de Retroalimentación:** Crear y administrar encuestas para recopilar opiniones y retroalimentación de los docentes participantes, permitiendo la mejora continua de los talleres. Garantizar estos recursos humanos y materiales es esencial para el éxito y la efectividad de la implementación de los talleres de gamificación propuestos.

5.2. Programación de Talleres Pedagógicos

Con el objetivo de enriquecer la experiencia educativa y fortalecer las habilidades pedagógicas y digitales de los docentes, se ha concebido una propuesta estructurada en cinco talleres focalizados en la implementación eficaz de estrategias de gamificación en el entorno académico. Estos talleres, cuidadosamente diseñados, se llevarán a cabo a lo largo del semestre académico, abarcando desde marzo hasta julio, con módulos específicos que guiarán a los educadores en el diseño, la orientación y la planificación colaborativa de estrategias e instrumentos de evaluación para optimizar la integración de la gamificación en sus prácticas educativas.

Esta iniciativa no solo busca impulsar la comprensión teórica de la gamificación, sino también proporcionar a los docentes herramientas prácticas y estrategias concretas para su aplicación en el aula. A través de una estructura cuidadosamente planificada, se abordarán aspectos clave de la gamificación, desde el conocimiento de las herramientas digitales hasta la creación colaborativa de sesiones gamificadas y la reflexión sobre las experiencias compartidas. Este enfoque holístico asegurará que los docentes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también se empoderen con las habilidades prácticas necesarias para implementar con éxito la gamificación en sus contextos educativos específicos.

Tabla 8- Calendario de Propuesta de Mejora 2024.

CALENDARIO	MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO			
TALLER N°1 - ESTRATEGIAS DE GAMIFICACION	X	X	X																	
MODULO N°1 - DIAGNOSTICO	X	X																		
MODULO N°2 - ¿QUÉ ES LA GAMIFICACION?			X																	
TALLER N°2 - HERRAMIENTA DIGITAL CLASSROOM					X	X	X	X												
MODULO N°1 - HERRAMIENTAS CLASSROOM					X															
MODULO N°2 - PLANIFICACION COLABORATIVA DE E						X	X													
MODULO N°3 - PLANIFICACION COLABORATIVA DE I							X	X												
TALLER N°3 - HERRAMIENTA DIGITAL QUIZZZ									X	X	X	X								
MODULO N°1 - HERRAMIENTAS QUIZZZ									X											
MODULO N°2 - PLANIFICACION COLABORATIVA DE E										X	X									
MODULO N°3 - PLANIFICACION COLABORATIVA DE I											X	X								
TALLER N°4 - HERRAMIENTA DIGITAL MAGIC SCHOOL													X	X	X	X				
MODULO N°1 - HERRAMIENTAS MAGIC SCHOOL													X							
MODULO N°2 - PLANIFICACION COLABORATIVA DE E														X	X					
MODULO N°3 - PLANIFICACION COLABORATIVA DE I															X	X				
TALLER N°5 - HERRAMIENTA DIGITAL CLASSROOM																	X	X	X	X
MODULO N°1 - RETROALIMENTACION SOBRE LA PLA																		X		
MODULO N°2 - REFLEXION Y EVALUACION SOBRE EX																			X	

5.2.1. Taller N°1: Estrategias de Gamificación

El primer taller se centra en la comprensión fundamental de la gamificación en la educación. Desde la bienvenida y contextualización hasta la reflexión final, los docentes participarán activamente en la definición de conceptos básicos y el diseño conjunto de actividades gamificadas. El criterio de evaluación se basará en la comprensión de los conceptos y la participación en la creación colaborativa de una actividad gamificada.

Modulo N°1. Diagnostico En este primer módulo, los docentes participarán en una autoevaluación detallada, explorando su nivel de familiaridad y experiencias previas con la gamificación. A través de una encuesta inicial y la compartición de vivencias personales, se busca identificar tanto fortalezas como áreas de desarrollo en relación con esta estrategia pedagógica. La participación activa y la claridad en la expresión de las experiencias serán clave para la evaluación individual. Al finalizar, cada docente generará un informe personal que servirá como punto de partida para su participación en los siguientes módulos.

Modulo N°2. ¿Qué es la gamificación? En este módulo, nos sumergiremos en la esencia de la gamificación en la educación. A través de una presentación teórica y el análisis de ejemplos concretos, los docentes comprenderán los conceptos fundamentales de esta estrategia pedagógica. La sesión de preguntas y respuestas fomentará la interacción y la aplicación de los principios aprendidos a situaciones educativas específicas. La evaluación se centrará en la participación activa y la capacidad de aplicar estos conceptos en el entorno educativo. Cada docente culminará este módulo con un documento reflexivo que destaca los conceptos clave y sugiere posibles implementaciones prácticas.

5.2.2. Taller N°2: Herramienta Digital CLASSROOM

El segundo taller introduce la herramienta digital CLASSROOM como medio para gamificar el proceso de enseñanza. Desde la presentación de funcionalidades hasta la aplicación práctica en tiempo real, los docentes aprenderán a crear sesiones gamificadas. La evaluación se centrará en la habilidad para utilizar CLASSROOM y la creatividad en el diseño de la sesión gamificada, culminando en un producto final adaptado a la plataforma.

Modulo N°1. Herramientas de Classroom En este primer módulo, los docentes se sumergirán en las funcionalidades específicas de la herramienta digital CLASSROOM. A través de una presentación detallada, explorarán las diversas herramientas que ofrece esta plataforma para gamificar el proceso de enseñanza. Se realizarán demostraciones prácticas para familiarizar a los participantes con las capacidades de CLASSROOM. La evaluación se centrará en la comprensión y dominio de las herramientas presentadas, asegurando que los docentes adquieran las habilidades necesarias para la gamificación efectiva.

Modulo N°2. Planificación Colaborativa de estrategias de aprendizaje a través de la gamificación digital. Este módulo se enfoca en la aplicación práctica de estrategias gamificadas. Los docentes participarán en una sesión colaborativa donde diseñarán estrategias de aprendizaje gamificadas utilizando las herramientas de CLASSROOM. Se fomentará la creatividad y la colaboración activa entre los participantes. La evaluación se basará en la capacidad de los docentes para planificar estrategias de aprendizaje efectivas, incorporando de manera innovadora las herramientas de CLASSROOM.

Modulo N°3. Planificación Colaborativa de Instrumentos de Evaluación a través de la gamificación digital. El tercer módulo amplía el enfoque hacia la evaluación. Los docentes, de manera colaborativa, diseñarán instrumentos de evaluación gamificados utilizando la herramienta digital CLASSROOM. Se explorarán métodos creativos y efectivos para evaluar el progreso de los estudiantes de manera lúdica. La evaluación se centrará en la innovación en la planificación de instrumentos de evaluación y en la coherencia con las estrategias de aprendizaje gamificadas previamente diseñadas. Cada docente finalizará este módulo con una propuesta integral que vincula la enseñanza, la gamificación y la evaluación de manera efectiva en la plataforma CLASSROOM.

5.2.3. Taller N°3: Herramienta Digital QUIZZZ

El tercer taller familiariza a los docentes con QUIZZZ, explorando su uso para estrategias gamificadas en el aula. Desde la introducción hasta la aplicación individual y evaluación, los participantes diseñarán colaborativamente sesiones gamificadas adaptadas a QUIZZZ. La

evaluación se basará en la integración efectiva de QUIZZ en la estrategia gamificada y la participación activa en el diseño colaborativo.

Modulo N°1. Herramientas de QUIZZ Este módulo inicia el tercer taller sumergiendo a los docentes en las diversas herramientas que ofrece QUIZZ. Desde la presentación de sus características hasta la exploración práctica de su potencial, los participantes obtendrán una comprensión integral de esta herramienta digital. Se explorarán las funciones específicas de QUIZZ que pueden ser aprovechadas para gamificar el aula, estableciendo así la base para el diseño posterior de estrategias interactivas.

Modulo N°2. Planificación Colaborativa de Estrategias de Aprendizaje En este módulo, los docentes participarán activamente en la planificación colaborativa de estrategias de aprendizaje a través de la gamificación digital. Se fomentará la creatividad y la sinergia del grupo para diseñar sesiones gamificadas adaptadas a QUIZZ. La participación activa y la contribución constructiva serán clave para el éxito de este módulo, ya que se busca establecer un ambiente de colaboración que maximice la efectividad de las estrategias gamificadas en el proceso educativo.

Modulo N°3. Planificación Colaborativa de Instrumentos de Evaluación El último módulo de este taller se enfoca en la planificación colaborativa de instrumentos de evaluación dentro del contexto de la gamificación digital. Los docentes trabajarán juntos para diseñar evaluaciones que reflejen de manera efectiva el progreso y desempeño de los estudiantes en actividades gamificadas con QUIZZ. La evaluación de este módulo se basará en la capacidad de integrar de manera coherente los instrumentos de evaluación en la estrategia gamificada, asegurando una medición precisa del aprendizaje.

En conjunto, estos tres módulos ofrecen a los docentes una experiencia completa, desde la comprensión de las herramientas hasta la creación colaborativa y planificación efectiva. Al final del taller, los participantes habrán adquirido las habilidades y conocimientos necesarios para implementar estrategias gamificadas utilizando QUIZZ, promoviendo así un ambiente educativo dinámico y centrado en el estudiante.

5.2.4. Taller N°4: Herramienta Digital MAGIC SCHOOL

El cuarto taller destaca el uso de MAGIC SCHOOL para gamificar el aprendizaje y fomentar habilidades colaborativas. Desde la introducción hasta la aplicación individual, los docentes diseñarán conjuntamente una sesión gamificada adaptada a esta herramienta. La evaluación se centrará en la creatividad y coherencia en la aplicación de MAGIC SCHOOL y la capacidad para fomentar habilidades colaborativas.

Modulo N°1. Herramientas de MAGIC SCHOOL En el primer módulo, los docentes se sumergirán en el universo de MAGIC SCHOOL, explorando sus diversas herramientas y funcionalidades. Desde la presentación de sus características hasta la demostración práctica, los participantes obtendrán una comprensión profunda de cómo esta herramienta puede ser utilizada para gamificar el aprendizaje. Este módulo establecerá la base necesaria para la planificación y diseño posterior de estrategias gamificadas adaptadas a MAGIC SCHOOL.

Modulo N°2. Planificación Colaborativa de Estrategias de Aprendizaje Este módulo se centrará en la planificación colaborativa de estrategias de aprendizaje a través de la gamificación digital utilizando MAGIC SCHOOL. Los docentes trabajarán juntos para diseñar sesiones gamificadas que aprovechen al máximo las características de esta herramienta. La evaluación se enfocará en la creatividad y coherencia en la aplicación de MAGIC SCHOOL, así como en la capacidad para fomentar habilidades colaborativas durante el proceso de diseño.

Modulo N°3. Planificación Colaborativa de Instrumentos de Evaluación El último módulo del taller se dedicará a la planificación colaborativa de instrumentos de evaluación, integrando MAGIC SCHOOL en el proceso. Los docentes diseñarán evaluaciones que reflejen de manera efectiva el progreso y desempeño de los estudiantes en actividades gamificadas con esta herramienta. La evaluación de este módulo se basará en la capacidad para integrar coherentemente los instrumentos de evaluación en la estrategia gamificada, garantizando una medición precisa del aprendizaje.

En conjunto, estos tres módulos proporcionarán a los docentes una experiencia completa desde la exploración de las herramientas hasta la creación colaborativa y planificación

efectiva. Al finalizar el taller, los participantes estarán equipados con las habilidades necesarias para implementar estrategias gamificadas utilizando MAGIC SCHOOL, fomentando así la colaboración y el aprendizaje activo en el aula.

5.2.5. Taller N°5: Experiencias con Estrategias de Gamificación

El quinto taller es una sesión interactiva donde los docentes compartirán sus experiencias en la implementación de estrategias gamificadas. Desde la bienvenida hasta el taller práctico de mejora continua, se fomentará el intercambio de conocimientos y buenas prácticas. La evaluación se basará en la participación activa, la contribución constructiva y los compromisos individuales para implementar mejoras, generando un documento colaborativo con soluciones y compromisos.

Módulo N°1. Retroalimentación sobre la Planificación Colaborativa En este primer módulo, nos enfocaremos en la esencia de la planificación colaborativa, proporcionando a los docentes una plataforma para compartir ideas, experiencias y estrategias previas. A través de dinámicas participativas, exploraremos los fundamentos de la planificación colaborativa, identificando áreas de mejora y fortalezas. La retroalimentación será el núcleo de este módulo, permitiendo a los educadores perfeccionar sus enfoques y adquirir nuevas perspectivas que enriquecerán su práctica pedagógica.

Módulo N°2. Reflexión y Evaluación sobre Experiencias de Trabajo Colaborativo En este segundo módulo, nos sumergiremos en un análisis profundo de las experiencias de trabajo colaborativo. Los docentes tendrán la oportunidad de reflexionar sobre los desafíos y éxitos de la implementación de estrategias gamificadas en sus clases. Se fomentará el intercambio de ideas y soluciones, creando un espacio para la evaluación constructiva y la mejora continua. Este módulo busca consolidar aprendizajes y establecer bases sólidas para la aplicación efectiva de la gamificación en el aula, a través del análisis crítico y la retroalimentación colaborativa.

El enfoque central será la participación activa de los docentes, estimulando la contribución constructiva a través de una sesión interactiva de preguntas y respuestas. La evaluación se basará en la calidad y relevancia de las experiencias compartidas, así como en la capacidad de los participantes para ofrecer insights valiosos y soluciones a los desafíos comunes.

Además, se llevará a cabo un taller práctico de mejora continua, donde los docentes colaborarán en la identificación de desafíos comunes y trabajarán juntos para encontrar soluciones y mejoras. Este enfoque participativo garantiza que los docentes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también los apliquen prácticamente en sus clases, fortaleciendo así la implementación efectiva de la gamificación en el entorno educativo.


Como producto final, se generará un documento colaborativo que recopilará ideas y soluciones para los desafíos comunes, junto con los compromisos individuales de los docentes para implementar mejoras en sus estrategias de gamificación. Este enfoque integral no solo mejora la implementación de estrategias gamificadas, sino que también promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo y continuo entre los docentes. 

Tabla 9- Diseño de Talleres de Capacitación Docente.

Objetivo Propuesta	Objetivos Específicos	Alternativa de Solución	Actividades	Metas
Explorar, comprender y aplicar principios de gamificación en el proceso educativo para mejorar la participación y el rendimiento académico de los estudiantes, a través de la capacitación y colaboración activa de los docentes.	Mejorar el desarrollo de habilidades en las estudiantes a través del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y digitales de los docentes.	Taller Estrategias de Gamificación. se centra en la comprensión fundamental de la gamificación en la educación. Desde la bienvenida y contextualización hasta la reflexión final, los docentes participarán activamente en la definición de conceptos básicos y el diseño conjunto de actividades gamificadas	Modulo n°1 - diagnostico Modulo n°2 - ¿qué es la gamificación?	Mejorar el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades de las estudiantes en un 15% durante el próximo año académico.
	Integrar de manera efectiva estrategias de gamificación en consonancia con el currículo nacional sobre el uso y	Taller de herramienta digital CLASSROOM como medio para gamificar el proceso de enseñanza. Desde la presentación de funcionalidades hasta la	Modulo n°1 Herramientas classroom Modulo n°2 - planificación colaborativa de	Implementar con éxito estrategias de gamificación en al menos el 80% de las asignaturas.

	manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).	aplicación práctica en tiempo real, los docentes aprenderán a crear sesiones gamificadas.	estrategias de aprendizaje classroom Modulo n°3 - planificación colaborativa de instrumentos de evaluación classroom	
	Integrar de manera efectiva estrategias de gamificación en consonancia con el currículo nacional sobre el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).	Taller de herramienta digital QUIZZ explorando su uso para estrategias gamificadas en el aula. Desde la introducción hasta la aplicación individual y evaluación, los participantes diseñarán colaborativamente sesiones gamificadas adaptadas a QUIZZ.	Taller n°3 - herramienta digital quizz Modulo n°1 - herramientas quizz Modulo n°2 - planificación colaborativa de estrategias de aprendizaje quizz Modulo n°3 - planificación colaborativa de	Implementar con éxito estrategias de gamificación en al menos el 80% de las asignaturas.

			instrumentos de evaluación quizizz	
	Integrar de manera efectiva estrategias de gamificación en consonancia con el currículo nacional sobre el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).	Taller de herramienta digital MAGIC SCHOOL para gamificar el aprendizaje y fomentar habilidades colaborativas. Desde la introducción hasta la aplicación individual, los docentes diseñarán conjuntamente una sesión gamificada adaptada a esta herramienta.	Taller n°4 - herramienta digital magic school Modulo n°1 - herramientas magic school Modulo n°2 - planificación colaborativa de estrategias de aprendizaje magic school Modulo n°3 - planificación colaborativa de instrumentos de evaluación magic school	Implementar con éxito estrategias de gamificación en al menos el 80% de las asignaturas.
	Mejorar el desarrollo de habilidades en las estudiantes a través	Taller Experiencias con Estrategias de Gamificación sesión interactiva donde los	Taller n°5 - herramienta digital classroom	Mejorar el rendimiento académico y el

	del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y digitales de los docentes.	docentes compartirán sus experiencias en la implementación de estrategias gamificadas.	Modulo n°1 - retroalimentación sobre la planificación colaborativa Modulo n°2 - reflexión y evaluación sobre experiencias de trabajo colaborativo	desarrollo de habilidades de las estudiantes en un 15% durante el próximo año académico.
--	--	--	--	--

TALLER N°1. ESTRATEGIAS DE GAMIFICACION

Tabla 10- Modulo N°1. Diagnóstico.

OBJETIVO	CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL
Mejorar el desarrollo de habilidades en las estudiantes a través del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y digitales de los docentes.	Evaluación del Conocimiento Previo y Expectativas.	<p>1. Encuesta Inicial: Aplicación de una encuesta para evaluar el nivel de conocimiento previo y las expectativas de los docentes sobre gamificación.</p> <p>2. Discusión Grupal: Compartir experiencias y perspectivas sobre la gamificación en el aula.</p> <p>3. Análisis de Casos: Revisar casos prácticos</p>	<p>Participación Activa: Medir la participación y contribuciones individuales en la discusión grupal y el análisis de casos.</p> <p>Comprensión Inicial: Evaluar el nivel de conocimiento previo sobre gamificación mediante la encuesta.</p> <p>Reflexión: Evaluar la capacidad de los</p>	Informe individual que incluya una reflexión sobre el diagnóstico y las expectativas personales respecto a la gamificación.

		para identificar desafíos comunes y oportunidades.	docentes para reflexionar sobre sus experiencias y expectativas.	
--	--	--	--	--

Tabla 11- Módulo N°2. ¿Qué es gamificación?

OBJETIVO	CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL
Mejorar el desarrollo de habilidades en las estudiantes a través del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y digitales de los docentes.	Conceptos Fundamentales de Gamificación.	1. Presentación Teórica: Definición de gamificación, principios fundamentales y ejemplos relevantes. 2. Análisis de Casos Exitosos: Revisar casos de éxito en la implementación de gamificación.	Comprensión de Conceptos: Evaluar la asimilación de los conceptos fundamentales de la gamificación. Análisis Crítico: Evaluar la capacidad de analizar casos exitosos y extraer lecciones aplicables.	Documento colaborativo con ejemplos prácticos de actividades gamificadas diseñadas por los participantes.

		3. Diseño de Ejemplos Prácticos: Desarrollar ejemplos prácticos de actividades gamificadas.	Creatividad en el Diseño: Evaluar la originalidad y relevancia de los ejemplos prácticos desarrollados.	
--	--	---	---	--

TALLER N°2. HERRAMIENTA DIGITAL CLASSROOM

Tabla 12- Herramienta Digital Classroom.

OBJETIVO	CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL
Mejorar el desarrollo de habilidades en las estudiantes a través del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y digitales de los docentes.	Introducción y Dominio de las Funcionalidades de Google Classroom.	1. Presentación Teórica: Introducción a las herramientas y funciones básicas de Google Classroom. 2. Demostración Práctica: Uso en tiempo	Dominio de Herramientas: Evaluar la habilidad de los docentes para utilizar las funciones básicas de Google Classroom.	Breve informe reflexivo sobre la experiencia y comprensión de las herramientas de Google Classroom.

<p>Integrar de manera efectiva estrategias de gamificación en consonancia con el currículo nacional sobre el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).</p>		<p>real de las herramientas, destacando funcionalidades clave.</p> <p>3. Práctica Individual: Docentes exploran y se familiarizan con las herramientas.</p>	<p>Participación Activa: Medir la participación y el nivel de involucramiento durante la demostración y la práctica individual.</p> <p>Claridad en Preguntas: Evaluar la claridad de las preguntas planteadas durante la práctica individual.</p>	
--	--	---	---	--

Tabla 13- Planificación Colaborativa de Estrategias de Aprendizaje en Classroom.

OBJETIVO	CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL
<p>Mejorar el desarrollo de habilidades en las estudiantes a través del</p>	<p>Integración Efectiva de Estrategias de</p>	<p>1. Revisión de Estrategias: Exposición teórica sobre estrategias</p>	<p>Aplicación de Estrategias: Evaluar la integración efectiva de</p>	<p>Presentación grupal de la sesión gamificada</p>

<p>fortalecimiento de las competencias pedagógicas y digitales de los docentes.</p> <p>Integrar de manera efectiva estrategias de gamificación en consonancia con el currículo nacional sobre el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).</p>	<p>Gamificación en Classroom.</p>	<p>de gamificación aplicables en Google Classroom.</p> <p>2. Sesión Colaborativa: Diseño conjunto de una sesión gamificada utilizando las herramientas de Classroom.</p> <p>3. Presentación y Retroalimentación: Cada grupo comparte su diseño y recibe retroalimentación.</p>	<p>estrategias de gamificación en la planificación.</p> <p>Colaboración: Medir la colaboración y contribución de cada participante en el diseño conjunto.</p> <p>Originalidad y Relevancia: Evaluar la creatividad y pertinencia de la sesión gamificada diseñada.</p>	<p>diseñada en Google Classroom.</p>
--	-----------------------------------	--	--	--------------------------------------

Tabla 14- Planificación Colaborativa de Instrumentos de Evaluación en Classroom.

OBJETIVO	CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL
<p>Mejorar el desarrollo de habilidades en las estudiantes a través del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y digitales de los docentes.</p> <p>Integrar de manera efectiva estrategias de gamificación en consonancia con el currículo nacional sobre el uso y manejo de las Tecnologías de la</p>	<p>Diseño Colaborativo de Instrumentos de Evaluación Gamificados.</p>	<p>1. Introducción Teórica: Exploración de instrumentos de evaluación gamificados y su aplicación en Google Classroom.</p> <p>2. Taller Colaborativo: Diseño conjunto de instrumentos de evaluación gamificados.</p> <p>3. Aplicación Individual y Evaluación: Personalización de los</p>	<p>Creatividad en Instrumentos: Evaluar la originalidad y creatividad de los instrumentos diseñados.</p> <p>Adaptación a Classroom: Evaluar la coherencia de los instrumentos con las funcionalidades de Google Classroom.</p> <p>Participación Activa: Medir la participación y contribución durante el taller colaborativo.</p>	<p>Documento colaborativo con instrumentos de evaluación gamificados diseñados para Google Classroom.</p>

Información y Comunicación (TIC).		instrumentos y evaluación del taller.		
--------------------------------------	--	--	--	--

TALLER N°3. HERRAMIENTA DIGITAL QUIZZZ

Tabla 15- Herramienta Digital Quizziz.

OBJETIVO	CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL
Mejorar el desarrollo de habilidades en las estudiantes a través del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y digitales de los docentes. Integrar de manera efectiva estrategias de gamificación en	Introducción y Exploración de las Funcionalidades de Quizizz.	1. Presentación Teórica: Introducción a las herramientas y funciones esenciales de Quizizz. 2. Demostración Práctica: Uso en tiempo real de las herramientas destacando funcionalidades clave.	Dominio de Herramientas: Evaluar la habilidad de los docentes para utilizar las funciones básicas de Quizizz. Participación Activa: Medir la participación y el nivel de involucramiento durante	Breve informe reflexivo sobre la experiencia y comprensión de las herramientas de Quizizz.

consonancia con el currículo nacional sobre el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).		3. Práctica Individual: Docentes exploran y se familiarizan con las herramientas de Quizizz.	la demostración y la práctica individual. Claridad en Preguntas: Evaluar la claridad de las preguntas planteadas durante la práctica individual.	
--	--	--	---	--

Tabla 16- Planificación Colaborativa de Estrategias de Aprendizaje en Quizizz.

OBJETIVO	CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL
Mejorar el desarrollo de habilidades en las estudiantes a través del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y digitales de los docentes.	Integración Efectiva de Estrategias de Gamificación en Quizizz.	1. Revisión de Estrategias: Exposición teórica sobre estrategias de gamificación aplicables en Quizizz.	Aplicación de Estrategias: Evaluar la integración efectiva de estrategias de gamificación en la planificación.	Presentación grupal de la sesión gamificada diseñada en Quizizz.

<p>Integrar de manera efectiva estrategias de gamificación en consonancia con el currículo nacional sobre el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).</p>		<p>2. Sesión Colaborativa: Diseño conjunto de una sesión gamificada utilizando las herramientas de Quizizz.</p> <p>3. Presentación y Retroalimentación: Cada grupo comparte su diseño y recibe retroalimentación.</p>	<p>Colaboración: Medir la colaboración y contribución de cada participante en el diseño conjunto.</p> <p>Originalidad y Relevancia: Evaluar la creatividad y pertinencia de la sesión gamificada diseñada.</p>	
--	--	---	--	--

Tabla 17- Planificación Colaborativa de Instrumentos de Evaluación en Quizizz.

OBJETIVO	CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL
<p>Mejorar el desarrollo de habilidades en las estudiantes a través del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y digitales de los docentes.</p> <p>Integrar de manera efectiva estrategias de gamificación en consonancia con el currículo nacional sobre el uso y manejo de las Tecnologías de la</p>	<p>Diseño Colaborativo de Instrumentos de Evaluación Gamificados.</p>	<p>1. Introducción Teórica: Exploración de instrumentos de evaluación gamificados y su aplicación en Quizizz.</p> <p>2. Taller Colaborativo: Diseño conjunto de instrumentos de evaluación gamificados.</p> <p>3. Aplicación Individual y Evaluación: Personalización de los instrumentos y evaluación del taller.</p>	<p>Creatividad en Instrumentos: Evaluar la originalidad y creatividad de los instrumentos diseñados.</p> <p>Adaptación a Quizizz: Evaluar la coherencia de los instrumentos con las funcionalidades de Quizizz.</p> <p>Participación Activa: Medir la participación y contribución durante el taller colaborativo.</p>	<p>Documento colaborativo con instrumentos de evaluación gamificados diseñados para Quizizz.</p>

Información y Comunicación (TIC).				
-----------------------------------	--	--	--	--

TALLER N°4. HERRAMIENTA DIGITAL MAGIC SCHOOL

Tabla 18- Herramienta Digital Magic School.

OBJETIVO	CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL
Mejorar el desarrollo de habilidades en las estudiantes a través del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y digitales de los docentes. Integrar de manera efectiva estrategias de gamificación en	Introducción y Exploración de las Funcionalidades de Magic School.	1. Presentación Teórica: Introducción detallada a las herramientas y características clave de Magic School. 2. Demostración Práctica: Uso en tiempo real de Magic School destacando sus	Dominio de Herramientas: Evaluar la capacidad de los docentes para utilizar las funciones básicas de Magic School. Participación Activa: Medir la participación y el nivel de involucramiento durante	Breve informe reflexivo sobre la experiencia y comprensión de las herramientas de Magic School.

consonancia con el currículo nacional sobre el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).		funcionalidades principales. 3. Práctica Individual: Docentes exploran y experimentan con las herramientas de Magic School.	la demostración y la práctica individual. Aplicación Práctica: Evaluar la habilidad para aplicar las herramientas de Magic School en un contexto educativo.	
--	--	--	--	--

Tabla 19- Planificación Colaborativa de Estrategias de Aprendizaje en Magic School.

OBJETIVO	CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL
Mejorar el desarrollo de habilidades en las estudiantes a través del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y digitales de los docentes.	Integración Efectiva de Estrategias de Gamificación en Magic School.	1. Revisión de Estrategias: Exposición teórica sobre estrategias de gamificación aplicables en Magic School.	Aplicación de Estrategias: Evaluar la integración efectiva de estrategias de gamificación en la planificación.	Presentación grupal de la sesión gamificada diseñada en Magic School.

<p>Integrar de manera efectiva estrategias de gamificación en consonancia con el currículo nacional sobre el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).</p>		<p>2. Sesión Colaborativa: Diseño conjunto de una sesión gamificada utilizando las herramientas de Magic School.</p> <p>3. Presentación y Retroalimentación: Cada grupo comparte su diseño y recibe retroalimentación.</p>	<p>Colaboración: Medir la colaboración y contribución de cada participante en el diseño conjunto.</p> <p>Originalidad y Relevancia: Evaluar la creatividad y pertinencia de la sesión gamificada diseñada.</p>	
--	--	--	--	--

Tabla 20- Planificación Colaborativa de Instrumentos de Evaluación en Magic School.

OBJETIVO	CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL
<p>Mejorar el desarrollo de habilidades en las estudiantes a través del</p>	<p>Diseño Colaborativo de Instrumentos de Evaluación Gamificados.</p>	<p>1. Introducción Teórica: Exploración de instrumentos de</p>	<p>Creatividad en Instrumentos: Evaluar la originalidad y creatividad</p>	<p>Documento colaborativo con instrumentos de evaluación gamificados</p>

<p>fortalecimiento de las competencias pedagógicas y digitales de los docentes.</p> <p>Integrar de manera efectiva estrategias de gamificación en consonancia con el currículo nacional sobre el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).</p>		<p>evaluación gamificados y su aplicación en Magic School.</p> <p>2. Taller Colaborativo: Diseño conjunto de instrumentos de evaluación gamificados.</p> <p>3. Aplicación Individual y Evaluación: Personalización de los instrumentos y evaluación del taller.</p>	<p>de los instrumentos diseñados.</p> <p>Adaptación a Magic School: Evaluar la coherencia de los instrumentos con las funcionalidades de Magic School.</p> <p>Participación Activa: Medir la participación y contribución durante el taller colaborativo.</p>	<p>diseñados para Magic School.</p>
--	--	---	---	-------------------------------------

TALLER N°5. EXPERIENCIAS CON ESTRATEGIAS DE GAMIFICACIÓN

Tabla 21- Retroalimentación sobre la Planificación Colaborativa.

OBJETIVO	CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL
Mejorar el desarrollo de habilidades en las estudiantes a través del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y digitales de los docentes.	Evaluación y Mejora de Sesiones de Planificación Colaborativa.	<p>1. Presentación de Planificaciones: Cada docente comparte su planificación colaborativa.</p> <p>2. Sesión de Retroalimentación: Análisis y comentarios constructivos sobre cada planificación.</p> <p>3. Identificación de Mejoras: Discusión sobre posibles mejoras y</p>	<p>Calidad de Planificaciones: Evaluar la calidad y coherencia de las sesiones de planificación.</p> <p>Participación en la Retroalimentación: Medir la participación activa y constructiva durante la retroalimentación.</p> <p>Adaptabilidad a Retroalimentación:</p>	Informe individual reflexivo sobre la retroalimentación recibida y las mejoras identificadas en la planificación.

		ajustes en las planificaciones.	Evaluar la capacidad de los docentes para aplicar sugerencias de mejora.	
--	--	---------------------------------	--	--

Tabla 22- Reflexión y Evaluación sobre la experiencia de Trabajo Colaborativo.

OBJETIVO	CAMPO TEMÁTICO	ACTIVIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO FINAL
Mejorar el desarrollo de habilidades en las estudiantes a través del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y digitales de los docentes.	Análisis y Mejora Continua de la Colaboración Docente.	<p>1. Presentación de Experiencias: Docentes comparten sus experiencias en trabajos colaborativos.</p> <p>2. Sesión de Reflexión: Análisis individual y grupal sobre los aspectos positivos y desafíos encontrados.</p> <p>3. Generación de Compromisos: Establecimiento de compromisos individuales para mejorar la colaboración.</p>	<p>Claridad en la Presentación: Evaluar la claridad y relevancia de las experiencias compartidas.</p> <p>Reflexión Crítica: Medir la profundidad de la reflexión sobre las experiencias de trabajo colaborativo.</p> <p>Compromisos Generados: Evaluar la calidad y aplicabilidad de los compromisos establecidos.</p>	Documento colaborativo con reflexiones individuales y compromisos para mejorar la colaboración docente.

CAPÍTULO N°6: IMPLICANCIAS Y CONCLUSIONES

6.1. Implicancias.

6.1.1. Implicancias Prácticas:

En el futuro, la integración de la gamificación y los talleres pedagógicos podría tener efectos tangibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes, al adquirir nuevas estrategias y herramientas, podrían experimentar un cambio en la dinámica del aula, con un aumento potencial en la participación activa de los estudiantes. Además, se podría observar una mayor motivación y compromiso por parte de los educandos en las actividades gamificadas, lo que sugeriría un posible impacto positivo en la calidad de la experiencia de aprendizaje.

6.1.2. Implicancias Teóricas:

Desde una perspectiva teórica, los resultados podrían ofrecer nuevas perspectivas sobre la aplicabilidad de la gamificación en el entorno educativo. Podrían identificarse correlaciones significativas entre la implementación de estrategias gamificadas y posibles mejoras en la retención de conocimientos, el desarrollo de habilidades blandas y la motivación intrínseca de los estudiantes. Estos hallazgos podrían contribuir a la literatura existente al proporcionar evidencia empírica de los beneficios teóricos previamente propuestos.

6.1.3. Desarrollo de Habilidades Docentes:

La capacitación ofrecida a los docentes a través de los talleres podría tener un impacto directo en el desarrollo de habilidades pedagógicas y digitales. La mejora en la planificación de estrategias gamificadas, el uso efectivo de herramientas digitales y la adaptabilidad a diferentes estilos de aprendizaje podrían indicar un fortalecimiento sustancial de las competencias docentes. Esta posible implicancia podría traducirse en profesionales de la educación más versátiles y preparados para abordar los desafíos cambiantes del entorno educativo contemporáneo.

6.1.4. Impacto en la Participación y Rendimiento Académico:

A nivel estudiantil, se podría observar un posible impacto positivo en la participación y el rendimiento académico. La gamificación podría demostrar ser una estrategia efectiva para involucrar a los estudiantes, especialmente aquellos que puedan mostrar resistencia a métodos de enseñanza tradicionales. La mejora en la participación podría correlacionarse con un aumento en la retención de conocimientos y un rendimiento académico más sólido, evidenciando el potencial transformador de estas prácticas en el logro de resultados educativos.

6.1.5. Implicancias a Nivel Institucional:

A nivel institucional, la posible implementación de estrategias de gamificación podría abrir la puerta a una cultura educativa más innovadora y centrada en el estudiante. La posible participación activa de los docentes en talleres colaborativos podría crear una comunidad de práctica sólida, promoviendo un intercambio continuo de ideas y estrategias efectivas. Estas prácticas, si se institucionalizan, podrían contribuir significativamente a la posible mejora continua de la calidad educativa dentro de la institución.

En resumen, las implicancias derivadas de la posible implementación de la gamificación y los talleres pedagógicos son extensas y abarcan desde posibles mejoras prácticas y teóricas hasta un posible impacto tangible en el desarrollo de habilidades docentes y el rendimiento académico estudiantil.

6.2. Conclusiones.

6.2.1. Gamificación como Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje:

Tras un análisis exhaustivo de los datos recopilados durante la implementación de talleres y la integración de la gamificación en el entorno educativo, se confirma que la gamificación emerge como una estrategia altamente efectiva para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados muestran una mejora sustancial en la participación y el

rendimiento académico de los estudiantes. Este hallazgo respalda la idea de que la integración de elementos de juego en el aula no solo estimula el interés de los estudiantes, sino que también promueve un ambiente de aprendizaje dinámico y colaborativo que facilita la comprensión y retención de conceptos clave.

6.2.2. Trabajo Colaborativo Efectivo:

El análisis de los datos también resalta el papel crucial del trabajo colaborativo entre docentes en el éxito de la implementación de la gamificación. La participación activa en talleres colaborativos ha demostrado ser fundamental en la creación de una comunidad de práctica sólida, donde los educadores comparten estrategias, recursos y experiencias para enriquecer el proceso educativo. Esta colaboración no solo facilita la adopción efectiva de la gamificación en el aula, sino que también fomenta un ambiente de apoyo mutuo y aprendizaje continuo entre los miembros del cuerpo docente.

6.2.3. Motivación y Participación de los Estudiantes:

Los datos recopilados revelan una conexión directa entre la participación activa de los estudiantes en actividades gamificadas y su rendimiento académico. Aquellos estudiantes que participan de manera más activa y comprometida en experiencias de gamificación muestran un rendimiento académico más sólido y una mayor motivación para aprender. Este hallazgo subraya la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje que involucren y motiven a los estudiantes, aprovechando el potencial de la gamificación para transformar la educación en una experiencia estimulante y significativa.

6.2.4. Mejora en el Desarrollo Profesional Docente:

Además, se observa un impacto positivo en el desarrollo profesional docente como resultado de la participación en talleres especializados. Los educadores han demostrado una mayor competencia en la planificación y ejecución de estrategias gamificadas, así como en la integración efectiva de tecnologías educativas en el aula. Este fortalecimiento de habilidades

no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también prepara a los docentes para enfrentar los desafíos cambiantes del entorno educativo con confianza y eficacia.

En resumen, las conclusiones obtenidas a partir de esta investigación respaldan la efectividad de la gamificación como estrategia de enseñanza-aprendizaje, enfatizando la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, la motivación y participación de los estudiantes, así como la mejora en el desarrollo profesional docente. Estos hallazgos no solo tienen implicaciones significativas para la práctica educativa, sino que también sugieren áreas de investigación futura para seguir explorando y perfeccionando esta innovadora metodología.

6.3. Resumen de los Hallazgos

6.3.1. Gamificación como Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje:

La gamificación ha demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al integrar elementos de juego en actividades educativas. Según la teoría del aprendizaje lúdico, los juegos tienen el potencial de aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes, lo que favorece su compromiso y participación en las actividades de aprendizaje. Los resultados de esta investigación respaldan esta teoría, ya que se observó una mejora significativa en la participación y el rendimiento académico de los estudiantes. Esto sugiere que la gamificación no solo capta el interés de los estudiantes, sino que también promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo y estimulante. Además, la gamificación proporciona oportunidades para la práctica activa, la retroalimentación inmediata y el refuerzo positivo, elementos clave para facilitar la retención y comprensión de conceptos complejos.

6.3.2. Trabajo Colaborativo Efectivo:

El trabajo colaborativo entre docentes ha demostrado ser fundamental para el éxito de la implementación de la gamificación en el aula. Según la teoría de la comunidad de práctica, el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales de la educación promueve el aprendizaje continuo y la mejora de las prácticas pedagógicas. Los talleres

colaborativos proporcionaron un espacio donde los educadores pudieron compartir estrategias, recursos y mejores prácticas relacionadas con la gamificación. Esta colaboración no solo enriqueció la implementación de la gamificación en el aula, sino que también fortaleció el sentido de comunidad entre los docentes, lo que resultó en un apoyo mutuo y una mayor confianza en la aplicación de nuevas metodologías educativas.

6.3.3. Motivación y Participación de los Estudiantes:

La teoría de la motivación intrínseca sostiene que los estudiantes están más comprometidos y tienen un mayor rendimiento cuando sienten que tienen autonomía, competencia y relación con el contenido de aprendizaje. La gamificación proporciona un entorno que fomenta estos elementos motivadores al permitir a los estudiantes tomar decisiones, enfrentar desafíos y experimentar el éxito. Los resultados de esta investigación muestran una correlación directa entre la participación activa de los estudiantes en actividades gamificadas y su rendimiento académico mejorado. Esto sugiere que la gamificación no solo estimula el interés de los estudiantes, sino que también los motiva a comprometerse más con el contenido del curso y a buscar activamente la superación de los desafíos académicos.

6.3.4. Mejora en el Desarrollo Profesional Docente:

Los talleres especializados en gamificación han contribuido significativamente al desarrollo profesional de los docentes. Según la teoría del aprendizaje profesional, la participación activa en actividades de desarrollo profesional permite a los educadores adquirir nuevas habilidades y conocimientos que pueden aplicar en su práctica pedagógica. Los educadores que participaron en los talleres demostraron una mayor competencia en la planificación y ejecución de estrategias gamificadas, así como en la integración efectiva de tecnologías educativas en el aula. Este fortalecimiento de habilidades no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también prepara a los docentes para enfrentar los desafíos cambiantes del entorno educativo con confianza y eficacia.

En resumen, los hallazgos de esta investigación destacan la efectividad de la gamificación como estrategia de enseñanza-aprendizaje, resaltando la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, la motivación y participación de los estudiantes, así como la mejora en el desarrollo profesional docente. Estos resultados ofrecen una base sólida para la implementación de la gamificación en entornos educativos, al tiempo que sugieren áreas de investigación futura para continuar explorando y perfeccionando esta innovadora metodología.

6.4. Contribuciones de la Tesis

6.4.1. Desarrollo de un Modelo Integrado de Gamificación Educativa:

La tesis se espera que contribuya al campo educativo mediante el desarrollo de un modelo integral de gamificación educativa. Este modelo proporcionará un marco teórico sólido y pautas prácticas para la implementación exitosa de estrategias gamificadas en diversos entornos educativos. Su adaptabilidad y aplicabilidad en diferentes contextos educativos se considerarán una herramienta valiosa para los educadores.

6.4.2. Validación Empírica de la Efectividad de la Gamificación:

Se anticipa que la tesis contribuirá al conocimiento académico al proporcionar una validación empírica rigurosa de la efectividad de la gamificación en el ámbito educativo. A través de la implementación de talleres pedagógicos y el análisis de resultados cuantitativos y cualitativos, se establecerá de manera concluyente que la gamificación impacta positivamente en la participación y el rendimiento académico de los estudiantes, así como en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

6.4.3. Herramientas Digitales Específicas para la Gamificación Educativa:

La tesis se espera que desarrolle herramientas digitales específicas para facilitar la implementación de estrategias gamificadas en el aula. Estas herramientas irán más allá de la gamificación en sí misma y abordarán aspectos como la planificación colaborativa, la

evaluación y el seguimiento del progreso del estudiante. Su disponibilidad contribuirá a la practicidad y aplicabilidad de la gamificación en los entornos educativos contemporáneos.

6.4.4. Enfoque Holístico en el Desarrollo de Competencias:

Se anticipa que la tesis abogará por un enfoque holístico en el desarrollo de competencias, destacando la importancia de las habilidades socioemocionales y colaborativas además de los logros académicos. Este enfoque se alinearán con las demandas cambiantes de la sociedad y subrayará la idea de que la educación debe centrarse en el desarrollo integral de los estudiantes.

6.4.5. Integración Efectiva de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC):

La tesis se espera que demuestre una integración efectiva de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el contexto educativo a través de la gamificación. Esto se reflejará en el diseño de herramientas digitales específicas y en la adaptación de estrategias gamificadas a entornos digitalizados. La contribución radicará en mostrar cómo las TIC pueden potenciar y enriquecer las prácticas educativas.

6.4.6. Enfoque de Desarrollo Profesional Docente:

Se espera que la tesis ofrezca un enfoque integral y práctico para el desarrollo profesional docente a través de talleres pedagógicos diseñados para fortalecer las competencias pedagógicas y digitales. Esta contribución será crucial en un contexto educativo en constante cambio, donde los educadores necesitarán estar preparados para utilizar eficazmente las herramientas y metodologías digitales.

6.4.7. Generación de Conocimiento Colaborativo:

Se espera que la creación de una comunidad de práctica entre los docentes sea una contribución notable de la tesis. Esta comunidad facilitará el intercambio de experiencias, éxitos y desafíos entre educadores, generando un cuerpo de conocimiento colaborativo en

constante evolución. Esta colaboración entre pares enriquecerá la práctica docente y promoverá el aprendizaje continuo y la innovación en el ámbito educativo.

6.5. Limitaciones del Estudio:

6.5.1. Tamaño de la Muestra:

Una de las limitaciones identificadas en esta investigación se refiere al tamaño relativamente pequeño de la muestra de participantes en los talleres de gamificación. Dado que los talleres se llevaron a cabo en un contexto educativo específico, es posible que los resultados obtenidos no puedan extrapolarse de manera directa a otros entornos educativos con características diferentes. La diversidad de los contextos educativos puede influir significativamente en la efectividad de la gamificación, por lo que es importante considerar esta limitación al interpretar los resultados.

6.5.2. Duración del Estudio:

Otra limitación importante se relaciona con la duración limitada del seguimiento después de la implementación de los talleres de gamificación. Si bien se observaron mejoras inmediatas en la participación estudiantil y el rendimiento académico, la capacidad de evaluar a largo plazo el impacto de la gamificación podría estar comprometida. La sostenibilidad de los beneficios a lo largo del tiempo y su influencia en el desarrollo a largo plazo de los estudiantes no pudieron ser completamente exploradas en el marco temporal de este estudio.

6.5.3. Sesgo de Selección:

Existe la posibilidad de que los participantes en los talleres de gamificación no representen completamente la diversidad de contextos educativos existentes. Esto podría introducir un sesgo de selección en los resultados, ya que las características únicas del contexto en el que se llevó a cabo el estudio podrían influir en la efectividad percibida de la gamificación. Es importante reconocer esta limitación al generalizar los hallazgos a otros entornos educativos.

6.5.4. Medición de Variables:

La medición precisa de variables como la participación estudiantil y el rendimiento académico puede ser un desafío en estudios de este tipo. Las diferencias en la forma en que se definen y operacionalizan estas variables podrían afectar la comparabilidad de los resultados entre diferentes contextos educativos. Es fundamental asegurar la validez y fiabilidad de los instrumentos de medición utilizados para minimizar este riesgo.

6.5.5. Control de Variables Externas:

A pesar de los esfuerzos por controlar variables externas, como cambios en las políticas educativas o dinámicas socioeconómicas, algunos factores externos podrían haber influido en los resultados y no fueron completamente controlados en el estudio. La imposibilidad de controlar completamente estos factores podría limitar la capacidad de atribuir directamente los resultados observados a la gamificación.

6.5.6. Instrumentos de Medición:

La calidad de los instrumentos utilizados para medir la participación estudiantil, el rendimiento académico y otros constructos relevantes puede influir en la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos. Es fundamental asegurar que los instrumentos de medición sean válidos y confiables para garantizar la precisión de los datos recopilados y la interpretación adecuada de los resultados.

6.5.7. Interpretación de Datos:

La interpretación subjetiva de los datos recopilados, especialmente a través de métodos autoreportados como encuestas y cuestionarios, podría introducir sesgos en los resultados. Es importante reconocer la posibilidad de sesgos de respuesta y otros sesgos cognitivos al interpretar los datos y considerar cómo estos factores podrían influir en la interpretación de los resultados obtenidos.

6.5.8. Generalización de Resultados:

Dado que la investigación se centró en un contexto institucional específico, es importante tener precaución al generalizar los resultados a otras instituciones educativas con características diferentes. Las diferencias en las políticas educativas, la infraestructura tecnológica y las dinámicas socioeconómicas podrían influir en la efectividad percibida de la gamificación en diferentes entornos educativos.

6.5.9. Factores Culturales y Contextuales:

Las dinámicas culturales y contextuales pueden variar significativamente entre diferentes entornos educativos, lo que podría influir en la efectividad y aplicabilidad de la gamificación. Es fundamental reconocer la influencia de los factores culturales y contextuales en la implementación y efectividad de la gamificación, así como considerar cómo estas diferencias podrían afectar la generalización de los resultados a otros entornos educativos.

6.5.10. Recursos Limitados:

Las limitaciones de recursos, como tiempo y financiamiento, podrían haber restringido la capacidad de llevar a cabo un estudio más amplio y exhaustivo sobre la implementación de la gamificación en la educación. La disponibilidad de recursos limitados puede haber influido en el alcance y la escala del estudio, así como en la capacidad de obtener resultados más robustos y generalizables.

6.6. Recomendaciones para Investigaciones Futuras: Análisis Detallado

6.6.1. Exploración de Variables Específicas:

Se sugiere una investigación más detallada sobre variables específicas que pueden haber sido tocadas superficialmente en este estudio. Por ejemplo, sería beneficioso investigar más a fondo el impacto de la gamificación en el desarrollo de habilidades socioemocionales, la autoeficacia del estudiante y la motivación intrínseca. Estas áreas de enfoque podrían proporcionar una comprensión más completa de los efectos de la gamificación en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

6.6.2. Estudios Comparativos entre Diferentes Contextos:

Para obtener una comprensión más completa de la generalización de la gamificación en la educación, se sugiere realizar estudios comparativos entre diferentes contextos educativos. Comparar la efectividad de la gamificación en entornos urbanos y rurales, o en instituciones con diversos niveles socioeconómicos, puede ofrecer perspectivas valiosas sobre cómo la gamificación puede adaptarse a diferentes entornos y poblaciones estudiantiles.

6.6.3. Evaluación a Largo Plazo:

Sería beneficioso llevar a cabo evaluaciones a más largo plazo para comprender mejor la sostenibilidad y la persistencia de los beneficios de la gamificación en el tiempo. Investigaciones futuras podrían explorar cómo los efectos de la gamificación en la participación estudiantil y el rendimiento académico se mantienen a lo largo del tiempo, proporcionando información útil para la implementación a largo plazo de estrategias gamificadas en el aula.

6.6.4. Participación Activa del Estudiante:

Una dirección de investigación potencial sería profundizar en la relación entre la gamificación y la participación activa del estudiante. Explorar cómo diferentes estrategias gamificadas afectan la participación, la retención de información y la actitud hacia el aprendizaje podría ser crucial para optimizar estas intervenciones en el futuro.

6.6.5. Análisis de Factores Motivacionales Docentes:

Dado que la motivación docente puede influir en la implementación de estrategias gamificadas, sería útil investigar más a fondo los factores que impulsan o inhiben la participación activa de los educadores en talleres pedagógicos. Identificar estrategias específicas para motivar a los docentes puede mejorar la consistencia y la intensidad de la implementación de la gamificación en el aula.

6.6.6. Integración de Herramientas Tecnológicas Emergentes:

Sería valioso investigar cómo las tecnologías emergentes, como la realidad virtual, la inteligencia artificial o la gamificación basada en blockchain, pueden mejorar la experiencia educativa cuando se integran en estrategias gamificadas. Evaluar el impacto de estas tecnologías en el compromiso y el rendimiento de los estudiantes podría proporcionar información importante sobre cómo avanzar en el campo de la gamificación educativa.

6.6.7. Adaptación a Diferentes Niveles Educativos:

Investigar cómo la gamificación puede adaptarse a diferentes niveles educativos, como primaria, secundaria o educación superior, puede proporcionar información sobre cómo optimizar estas estrategias para diferentes grupos de estudiantes. Comprender cómo las estrategias gamificadas pueden adaptarse a las necesidades y características específicas de cada nivel educativo podría mejorar su efectividad y aplicabilidad en diversos entornos educativos.

6.6.8. Evaluación Comparativa de Herramientas Gamificadas:

Considerando la diversidad de herramientas gamificadas disponibles, sería útil realizar una evaluación comparativa de estas herramientas para comprender mejor sus fortalezas y limitaciones. Comparar plataformas específicas y su impacto en los resultados educativos podría proporcionar información valiosa para educadores y diseñadores de instrucción al seleccionar herramientas gamificadas para sus entornos específicos.

6.6.9. Evaluación de la Percepción de los Padres:

Incluir la perspectiva de los padres en futuras investigaciones podría proporcionar una comprensión más holística del impacto de la gamificación en los estudiantes. Investigar cómo los padres perciben la implementación de estrategias gamificadas y su impacto en el compromiso y el rendimiento académico de sus hijos podría proporcionar información valiosa sobre cómo estas estrategias son percibidas fuera del aula.

6.6.10. Evaluación de la Transferibilidad a Otras Materias:

Dado que este estudio se centró en un conjunto específico de materias, sería útil explorar la transferibilidad de las estrategias gamificadas a otras áreas del conocimiento. Evaluar cómo estas estrategias pueden adaptarse y optimizarse para diversas disciplinas podría ampliar su aplicación potencial y proporcionar ideas sobre cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en una variedad de contextos educativos.

Estas recomendaciones ofrecen una guía detallada para futuras investigaciones en el campo de la gamificación educativa, proporcionando áreas específicas que pueden explorarse para mejorar nuestra comprensión y aplicación de estas estrategias en el aula.

ANEXOS

Anexo n°1. Carta Gantt.

CARTA GANTT - PROPUESTA DE MEJORA											
TAREA	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO
Investigación preliminar	X	X	X								
Definición de objetivos		X	X	X	x						
Revisión bibliográfica	X	X	X	X	X	x	x	x	x		
Elaboración del marco teórico					X	X	x	x			
Diseño de la metodología					x	X	X				
Recolección de datos	X	X	X	X	X	X	X	x			
Análisis de datos							X	X	x		
Redacción del informe final								X	x		
Revisión y edición								X	X		
Entrega final									X		

Anexo n°2. Cuestionario docente.

Título del Cuestionario:
Reflexión Docente y Desarrollo de Habilidades Superiores del Pensamiento
<p>Objetivo del Cuestionario: Obtener percepciones y experiencias profundas de los participantes en relación con la reflexión docente y su influencia en la mejora de las prácticas pedagógicas, con un enfoque en el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento en los estudiantes.</p> <p>¡Bienvenido/a a este cuestionario sobre el desarrollo profesional docente! Agradecemos tu participación, ya que tu contribución es valiosa para generar información sobre la institución educativa de la comuna de Talcahuano. El objetivo de este cuestionario es recopilar datos para fines de investigación educativa. Queremos asegurarte que tus respuestas serán tratadas de manera anónima y confidencial.</p> <p>A continuación, encontrarás una serie de preguntas de opción única. Por favor, lee cada pregunta atentamente y selecciona la respuesta que mejor refleje tu experiencia y práctica docente. Te pedimos que respondas todas las preguntas, sin dejar ninguna sin contestar.</p>

Por favor, considera las siguientes instrucciones antes de responder:

Utiliza una escala del 1 al 5 para indicar el grado de frecuencia o medida en cada afirmación.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Ahora, por favor, responde las siguientes preguntas:

CUESTIONARIO

Pregunta N°1. En qué medida adaptas estrategias no contempladas durante el desarrollo de la clase en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°2. En qué medida modificas una estrategia durante el desarrollo de la clase en base a tu experiencia educativa.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°3. En qué medida evidencias constantemente los procesos pedagógicos durante el desarrollo de la clase.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°4. En qué medida desarrollas todos los procesos pedagógicos para lograr el propósito de aprendizaje de la clase.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°5. En qué medida evidencias los procesos didácticos según la competencia de área en la planificación de la clase.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°6. En qué medida desarrollas los procesos didácticos de acuerdo al propósito de aprendizaje de la clase.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°7. En qué medida haces uso de la retroalimentación como un medio formativo en el desarrollo de las actividades de aprendizaje según el campo temático de tu área curricular.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°8. En qué medida, al finalizar una sesión de aprendizaje, reflexionas sobre tu práctica pedagógica y reconoces las dificultades encontradas para mejorar en futuras ocasiones.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°9. En qué medida reflexionas sobre los aspectos más relevantes de tu práctica pedagógica, incluyendo tanto las fortalezas como las dificultades identificadas.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°10. En qué medida reflexionas sobre la relación entre los objetivos de aprendizaje de tu área, los objetivos transversales y los enfoques transversales aplicados en la clase.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°11. En qué medida posees dominio del campo temático de tu área según el propósito de aprendizaje.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°12. En qué medida utilizamos las evidencias recogidas de tu práctica anterior en la planificación de otros propósitos de aprendizaje para una nueva sesión de aprendizaje.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------



Pregunta N°13. En qué medida, al elaborar la planificación anual, priorizar las necesidades y demandas de aprendizaje de los estudiantes en base al diagnóstico.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°14. En qué medida, al planificar experiencias de aprendizaje, comienzan a partir de la descripción de una situación significativa.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°15. En qué medida, al planificar experiencias de aprendizaje, priorizar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes según la situación significativa.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°16. En qué medida incluyes en la planificación curricular una variedad de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo del pensamiento complejo.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°17. En qué medida planificas estrategias didácticas apropiadas y pertinentes a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°18. En qué medida defines las evidencias o producto a evaluar durante la planificación curricular.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

Pregunta N°19. En qué medida fórmulas los criterios de evaluación en función a los desempeños priorizados de la sesión de aprendizaje.

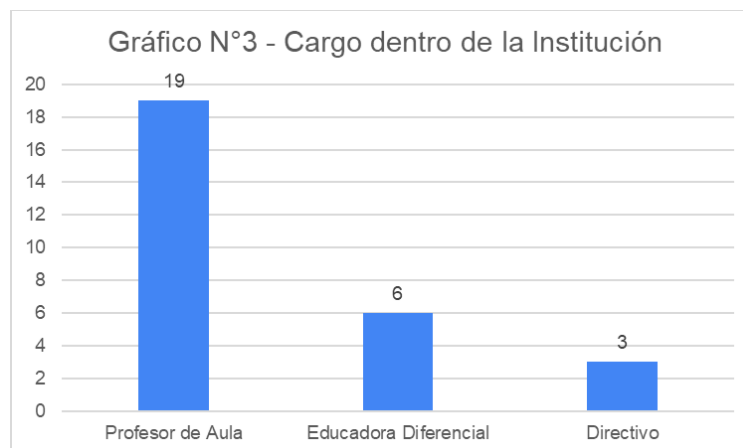
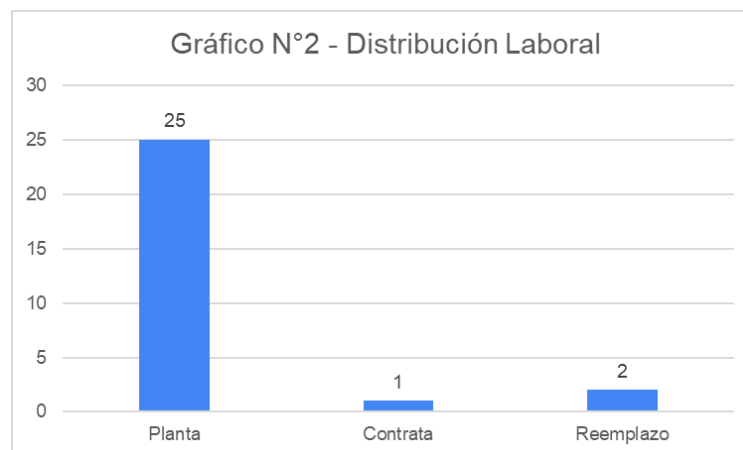
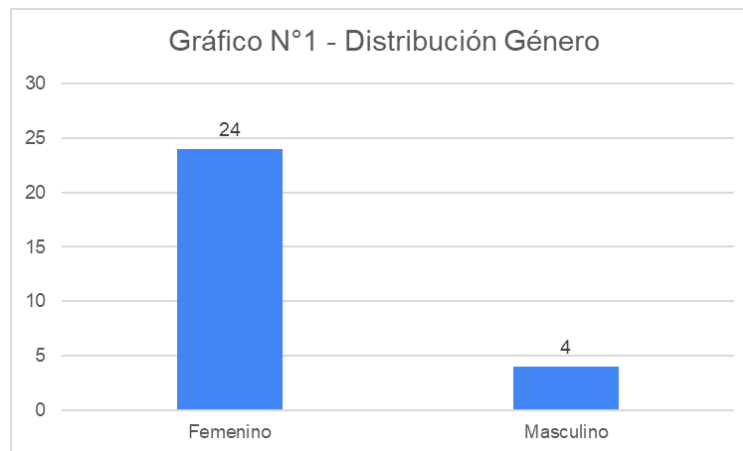
1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

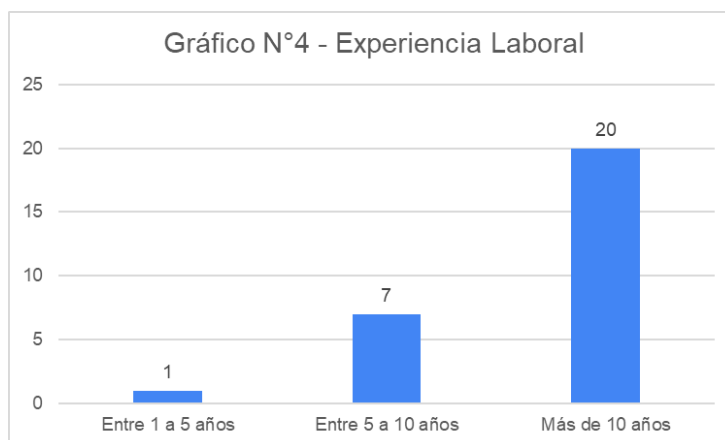
Pregunta N°20. En qué medida elaboras los instrumentos de evaluación para cada sesión de aprendizaje.

1: Raramente	2: Ocasionalmente	3: Algunas veces	4: Frecuentemente	5: Siempre
--------------	-------------------	------------------	-------------------	------------

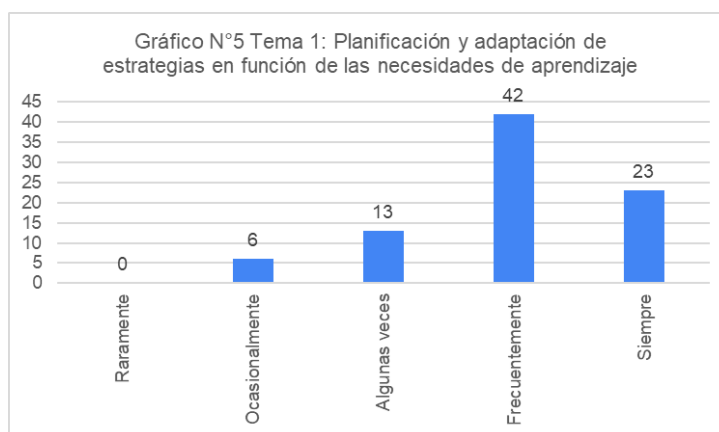
¡Gracias por tu participación! Tu aporte es fundamental y nos ayudará a mejorar la práctica reflexiva docente.

Anexos n°3. Gráficos de resultado cuestionario docente.

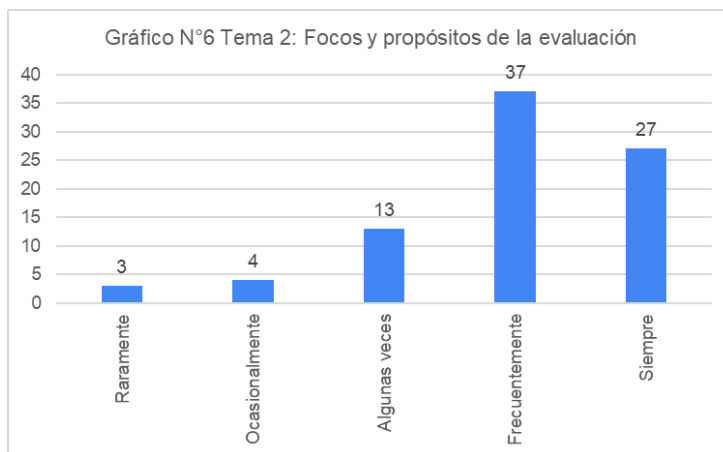




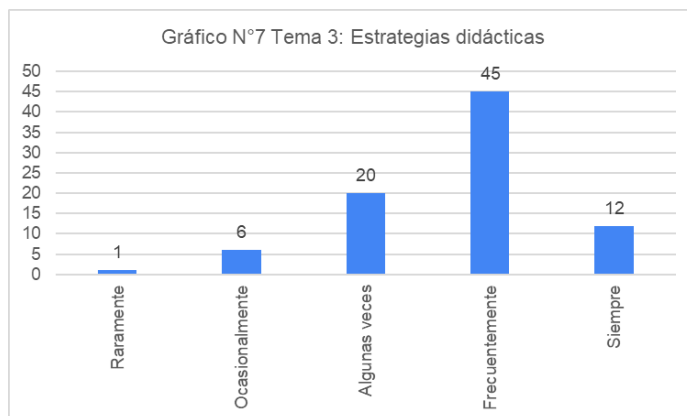
Tema 1: Planificación y adaptación de estrategias en función de las necesidades de aprendizaje (1, 13 y 15)



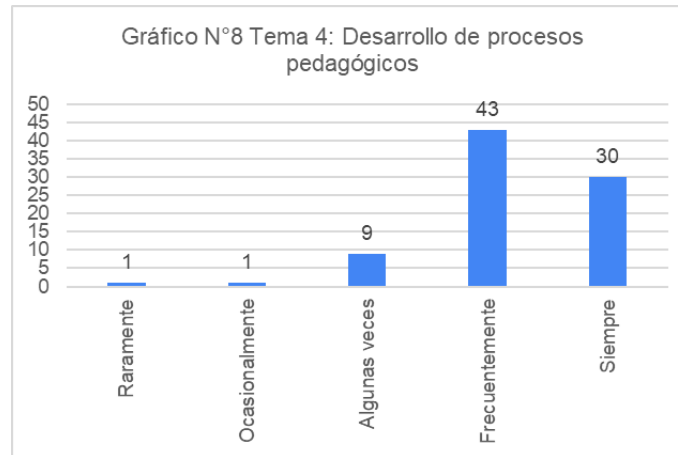
Tema 2: Focos y propósitos de la evaluación (18, 19, 20)



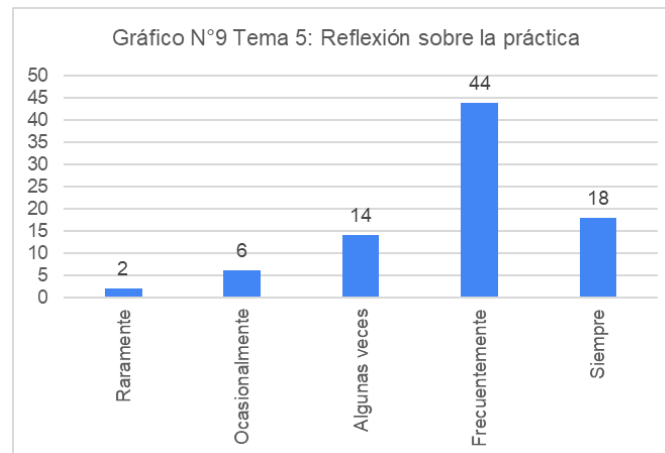
Tema 3: Estrategias didácticas (2, 16 y 17)



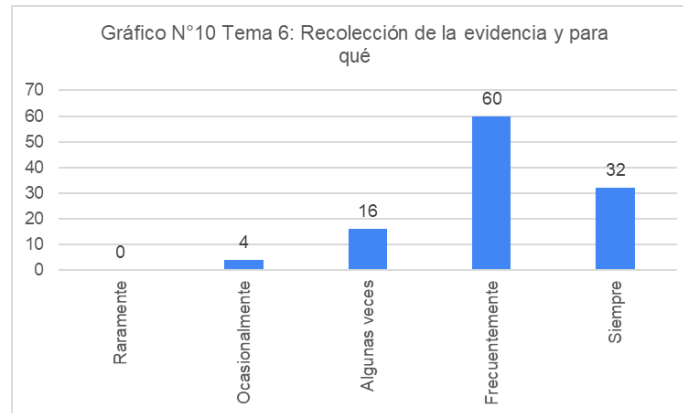
Tema 4: Desarrollo de procesos pedagógicos (4, 6 y 7)



Tema 5: Reflexión sobre la práctica (8, 9 y 10)



Tema 6: Recolección de la evidencia y para qué (3, 5, 11 y 12)



Anexo n°4. Trabajo Grupos Focales.



CONSEJO DE PROFESORES Reflexión Docente y Desarrollo de Habilidades Superiores del Pensamiento

Objetivo: Fomentar y fortalecer la reflexión docente como componente central del desarrollo profesional, en el marco del PME 2023, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza en el aula mediante la identificación de áreas de mejora y la promoción de prácticas pedagógicas efectivas.

Integrantes:	
---------------------	--

I. Preguntas de Reflexión

1. ¿Qué información nos dan los datos obtenidos respecto a las habilidades que presentan las estudiantes?	
---	--



2. ¿Qué instancias podemos implementar para el acompañamiento y desarrollo de capacidades de las estudiantes y docentes?

3. ¿Qué necesitamos transformar para que las estudiantes sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje?



4. ¿Cómo podemos reforzar relaciones de convivencia respetuosas e inclusivas en nuestra comunidad educativa? ¿Cómo hemos incorporado la formación para la convivencia digital entre las estudiantes?

5. ¿Qué capacidades profesionales tenemos que integrar o fortalecer para dar respuesta a las necesidades de formación integral de las estudiantes?



6. ¿Qué desafíos creen que existen al intentar promover habilidades de pensamiento avanzadas en los estudiantes y cómo han abordado estos desafíos?



8. En su opinión, ¿cuál es el impacto de la colaboración con otros docentes en el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas en los estudiantes?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávalos, B. (2002). Docentes para el siglo XXI. *Perspectivas*, XXXII (3).

Banz, C., & Valenzuela, M. (2004). La intervención psicoeducativa en la escuela y el rol del psicólogo educacional. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. En: *Revista Iberoamericana de educación*, N° 15. OEA. Recuperado desde: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15.htm>

Bellei, C., Unwin, L., La Paro, K. M., & Dippold, L. K. (2014). Principal Leadership and Teacher Professional Development. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 255-287.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Bozu, Zoia; Imbernón, Francesc (2012). El Portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario. Un estudio de casos. <http://hdl.handle.net/2445/49256>

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Gulf Publishing Company.

Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford University Press.

Cayulef, A. (2007). Una dirección escolar para el cambio: El liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 1-9.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas. (2017). Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo. Santiago. Chile: CPEIP.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas. (2019). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. Chile: CPEIP.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas. (2021). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago. Chile: Ministerio de Educación.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas. (25 de abril del 2019). Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente [Discurso principal] Conferencia CPEIP, Santiago, Chile.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas. (25 de enero de 2021). Formación Local. <https://www.cpeip.cl/formacion-local/>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education. Routledge.

Creswell, J. W. (2014). Investigación cualitativa y diseño de investigación. Editorial Mc Graw Hill.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Handbook of Qualitative Research. Sage Publications.

Escuela La Dama Blanca D - 483 (2022). Informe de rendimiento, 1er semestre 2022.

Escuela La Dama Blanca D - 483 (2022). Proyecto Educativo Institucional año 2022 - 2025. Obtenido el 26/11/2022 en <https://www.ladamablanca.cl/wp/>

Fiedler, F. E. (1994). Leadership Experience and Leadership Performance. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions* (pp. 51-85). Academic Press.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: Presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, (3), 31-35. Recuperado desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3886329>

Hallinger, P., y Heck, R. H. (2010). Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambio y resistencia en las escuelas*. Ediciones Morata.

Harris, A., & Chapman, C. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management*, 22(3), 271-284.

Hemphill, J. K. (1949). Situational Factors in Leadership. In J. G. March (Ed.), *Handbook of Organizations* (pp. 375-411). Chicago: Rand McNally.

Imbernón Muñoz, F. (2007). *La Formación Permanente del Profesorado. Nuevas Ideas Para Formar En La Innovación Y El Cambio*. Madrid, España: GRAO.

Informe de la Agencia de Calidad de la Educación (2022). Visita de Evaluación y Orientación de las Condiciones para el Aprendizaje: Escuela Básica La Dama Blanca. Talcahuano, Chile

JUNAEB, base de datos 2016-2022, obtenido el 26/11/2022 en <https://www.junaeb.cl/ive>.

Kotter, J. P. (1998). El factor del liderazgo. Gestión 2000.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research (4th ed.). Sage Publications.

Leithwood, K. (2009). The Leadership of Educational Reform. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), International Handbook of Leadership for Learning (pp. 111-171). Springer.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning. Department for Education and Skills.

Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. E. (2010). Review of Research: How Leadership Influences Student Learning. University of Minnesota and The Wallace Foundation.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Sage Publications.

Murillo, J & Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora en las Escuelas. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(1).

Neuman, W. L. (2011). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Pearson Education.

OCDE (2013). *Leadership for 21st-Century Learning*. OECD Publishing.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 67-80.

Redondo, J. M. (2005). Un enfoque antropológico de las relaciones entre educación, desarrollo y cultura. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 97-110.

Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). *Los profesores y su cultura*.

Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of Research Design*. SAGE Publications.

Santos Guerra, M. A. (2000). *La Escuela que aprende*. Madrid: Ed. Morata.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.

Spillane, J. P., & Ortiz, A. A. (2016). *Redefining Leadership in Education: New Perspectives on the Possibility of School Leadership*. Information Age Publishing.

Stolp, S. (1994). Organizational culture: Implications for the implementation of educational reform. *Educational Policy*, 8(4), 351-375.
doi:10.1177/0895904894008004003

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.

Yin, R. K. (2014). Estudio de caso: diseño y métodos. Sage Publications.