

**Acompañamiento a profesores después de la pandemia: una propuesta de innovación desde la investigación acción con escuelas municipales de la zona sur de Santiago**

POR: DAVID ROJAS LIZAMA

Seminario de Intervención presentado a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo para optar al grado académico de Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa.

PROFESOR GUÍA

GILDA BILBAO VILLEGAS

ABRIL 2023

SANTIAGO

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



*para Luis Rojas Bocaz  
con quien discuto mis ideas en silencio*

## Tabla de contenidos

Resumen.....	7
Abstract.....	7
1.- Introducción.....	9
2.- Problema de investigación.....	13
2.1.- Descripción del contexto.....	13
2.1.1.- La escuela municipal en la zona sur de Santiago.....	13
2.1.2.- El impacto de la pandemia en el bienestar.....	15
2.2.- Planteamiento del problema.....	16
2.2.1.- “Evaluar” la labor pedagógica.....	17
2.2.2.- El acompañamiento a profesores/as.....	18
2.3.- Preguntas de investigación.....	18
2.4.- Marco teórico.....	19
2.4.1.- Comunidades profesionales de aprendizaje.....	19
2.4.2.- Investigación Acción Participativa.....	20
2.4.3.- La función técnico-pedagógica de los docentes directivos.....	21
2.4.4.- Los conceptos de práctica y competencia.....	23
2.4.5.- Enfoque centrado en las competencias.....	24
2.4.6.- Enfoque centrado en las prácticas.....	25
2.4.7.- Enfoque centrado en los desempeños.....	26
2.5.- Justificación del problema.....	28
3.- Diagnóstico.....	29
3.1.- Estrategias y objetivos de la intervención.....	29
3.2.- Objetivos específicos del diagnóstico.....	30
3.3.- Actores clave.....	31
3.4.- Estrategias metodológicas.....	32
3.5.- Diseño metodológico.....	35
3.5.1.- Metodología para el análisis de los datos.....	37
3.5.1.1.- Codificación de respuestas del cuestionario.....	37

3.5.1.2.- Codificación de respuestas abiertas.....	37
3.5.1.3.- Análisis documental.....	38
3.5.1.4.- Triangulación de datos.....	38
3.6.- Resultados.....	38
3.6.1.- Análisis de respuestas al cuestionario.....	38
3.6.2.- Codificación de respuestas abiertas.....	46
3.6.2.1.- Ventajas del acompañamiento al aula.....	47
3.6.2.2.- Condiciones para el acompañamiento.....	48
3.6.2.3.- Resistencia frente al acompañamiento.....	50
3.6.3.- Análisis documental.....	51
3.6.4.- Conclusiones.....	52
4.- Diseño, desarrollo y evaluación de la intervención.....	55
4.1.- Descripción de la intervención.....	55
4.2.- Objetivos específicos del plan de intervención.....	57
4.3.- Análisis de la factibilidad de la intervención.....	58
4.4.- Resultados de la aplicación de la intervención.....	59
4.4.1.- Categorías para el diseño de orientaciones para el acompañamiento.....	61
4.4.1.1.- El foco en los aprendizajes clave.....	61
4.4.1.2.- Convenciones profesionales y rondas diagnósticas.....	61
4.4.1.3.- Diversidad de observadores y observados.....	63
4.4.1.4.- Observación de clases grabadas.....	64
4.4.1.5.- Observadores que aprenden y prácticas que se viralizan.....	64
4.4.1.6.- Eficacia del acompañamiento para superar la oposición.....	65
4.4.1.7.- Flexibilizar y acotar las visitas.....	66
4.4.1.8.- Definir el foco del acompañamiento.....	68
4.4.1.9.- Una forma de innovar: la observación socioemocional.....	68
4.5.- Conclusiones de los hallazgos durante la implementación.....	72
5.- Evaluación de la intervención y conclusiones.....	75
5.1.- Objetivos de la evaluación de cierre.....	75
5.2.- Notas de la reunión de cierre.....	76

5.3.- Resumen de notas.....	79
5.4.- Conclusiones.....	80
5.5.- Reflexiones finales.....	84
Referencias bibliográficas.....	86
Anexo 1. Consentimiento informado.....	92
Anexo 2. Pautas para el acompañamiento.....	94
Pauta de observación de experiencias de aprendizaje (visitas de aula).....	94
Protocolo de observación para rondas instruccionales.....	98
Pauta de retroalimentación.....	99
Anexo 3. Extracto de documento “Hallazgos y desafíos para el acompañamiento a la docencia” .....	102
3.- Variedades del acompañamiento.....	102
3.1.- Las formas de la observación.....	104
3.2.- Las formas de la retroalimentación.....	106
4.- Elementos para la innovación.....	109
4.1.- La observación de la dimensión socioemocional.....	109
4.2.- La incorporación de actores en las visitas de aula.....	109
4.3.- La convención profesional y el diagnóstico inicial.....	110
4.4.- La observación de clases grabadas.....	110
5.- Dos modelos presentes en el sistema.....	110
5.1.- Modelo de visitas de aula por duplas de profesores.....	111
5.2.- Modelo de retroalimentación efectiva “ver, nombrar, hacer” .....	111
Anexo 4. Marco de aprendizaje socioemocional.....	114
Anexo 5. Fotografías de Talleres 2 y 3.....	115

“La educación como tal no tiene fines. Sólo las personas, los padres, y los profesores, etc., tienen fines, no una idea abstracta como la educación. Y consecuentemente sus propósitos son indefinidamente diversos, variando con diferentes niños, cambiando a medida que los niños crecen y según el aumento de la experiencia de parte de quien enseña”.

John Dewey, *Democracy and Education* (1916)

“(.) los tiempos van cambiando. La escuela no es la que teníamos antes de la pandemia, cambió radicalmente. Entonces, estos acompañamientos tiene que ser flexibles para ir recogiendo aquellos elementos que van apareciendo en el quehacer diario, en los cambios de la escuela.”

Hablante 3, Taller 2

## **Resumen**

La presente intervención consiste en el desarrollo de un proyecto de Investigación Acción Participativa, dirigido a propiciar la innovación y la toma de acuerdos en el ámbito del acompañamiento a profesores/as (observación y retroalimentación de clases). La intervención se realiza mediante trabajo en red con cinco establecimientos municipales de una comuna de la zona sur de la Región Metropolitana de Santiago.

Para su realización, se coordinó el trabajo en red entre distintas escuelas y la conformación de una comunidad profesional de aprendizajes entre docentes directivos, jefes de ciclo y jefaturas de unidades técnico-pedagógicas. La investigación se realizó principalmente durante el segundo semestre de 2022.

Entre sus principales conclusiones se encuentran los hallazgos de prácticas instaladas de observación y retroalimentación de profesores/as, la elaboración de propuestas de innovación co-construidas durante el trabajo de taller y la disposición de los docentes a realizar procesos de acompañamiento incorporando elementos del trabajo realizado en esta intervención durante 2023.

Otro de los aportes de la intervención ha sido la elaboración de un documento de orientaciones para la escuela (“Hallazgos y desafíos del acompañamiento a la docencia”) que resume las discusiones dadas en el contexto de la investigación, la literatura discutida durante los talleres, además de dos pautas para la observación de clases y una pauta de retroalimentación. Estos instrumentos fueron elaborados basados en la evidencia recogida durante el todo el proceso.

## **Abstract**

This intervention consists of the development of a Participatory Action Research project aimed at promoting innovation and decision-making in the field of teacher support (observation and feedback on classes). The intervention is carried out through networked work with five municipal schools in a commune in the southern area of the Metropolitan Region of Santiago de Chile.

To carry out this project, networked work was coordinated between different schools, and a professional learning community was formed among teacher managers, cycle leaders, and technical-pedagogical unit leaders. The research was mainly conducted during the second semester of 2022.

Among its main conclusions are the findings of established practices for observing and providing feedback to teachers, the development of co-constructed innovation proposals during workshop work, and the willingness of teachers to incorporate elements of the work done in this intervention into their support processes during 2023.

Another contribution of the intervention has been the development of a guidance document for schools ("Findings and challenges of teaching support") that summarizes the discussions held in the context of the research, the literature discussed during the workshops, as well as two guidelines for class observation and one for feedback. These instruments were developed based on evidence collected throughout the entire process.

## **1.- Introducción**

El objetivo de la presente intervención es *la innovación y la toma de acuerdos para el mejoramiento de las prácticas de gestión curricular de acompañamiento a profesores/as por parte de docentes directivos*. Como tal, se desarrolló en cinco establecimientos municipales de una comuna de la zona sur de la Región Metropolitana de Santiago. Esta intervención fue realizada mediante un proceso de Investigación-Acción Participativa, orientado a construir un diagnóstico y una estrategia común con los docentes, en el espacio de una comunidad profesional de aprendizajes y bajo la metodología de trabajo en red.

El acompañamiento a profesores/as, entendido de forma no excluyente como “observación y retroalimentación”, ha sido parte del marco conceptual de la función técnico-pedagógica de nuestras escuelas por décadas. Las orientaciones existentes son vastas y comprensivas. No obstante, dichos documentos contrastan con otro de nuestros hallazgos, según el cual la observación y la retroalimentación como práctica de gestión curricular se diluye en la medida en que no es sistemática o no existen las condiciones para que se realice adecuadamente. En este escenario, hemos conducido este proyecto bajo la premisa de que a través de iniciativas de innovación como esta podemos colaborar a resolver algunos problemas de gestión curricular muy concretos.

La intervención, aún abordando un tema tradicional, persigue ser innovador en la medida en que a su través toman la palabra actores que se desempeñan cotidianamente en las escuelas. De esta manera, el investigador apela a la innovación desde las posibilidades reales y a escala de un conjunto de escuelas. También cobra relieve la situación pospandemia de las escuelas que participan, en relación con la dimensión socioemocional añadida al proceso de acompañamiento dentro de la propuesta consensuada con los profesionales que participaron del proceso.

Creemos que no se ha dado suficiente realce a la labor técnica en establecimientos municipales. Muchas veces, esta función se ve eclipsada tanto por las urgencias administrativas como por cierta indeterminación. Los procesos de inducción en cargos directivos tampoco son satisfactorios, cuando los hay. Por esto, creemos que es fundamen-

tal el diálogo pedagógico con docente directivos, con el objeto de reconocer su labor a la luz de los instrumentos de política pública disponibles, integrándolos y orientando las acciones hacia el desarrollo profesional de ellos.

El segundo capítulo presenta el problema de investigación mediante la justificación teórica de su pertinencia y la introducción de conceptos que serán utilizados en el transcurso de la investigación. Por ejemplo, en una primera parte se describe la situación de las escuelas municipales chilenas y el impacto de la pandemia del COVID-19. Más adelante, se definen los conceptos de “comunidad profesional de aprendizajes”, “jefatura de UTP”, “investigación-acción participativa” y los enfoques de “prácticas”, “competencias” y “desempeños”. Cada uno de estos elementos cumple un rol en la respuesta a la pregunta de investigación:

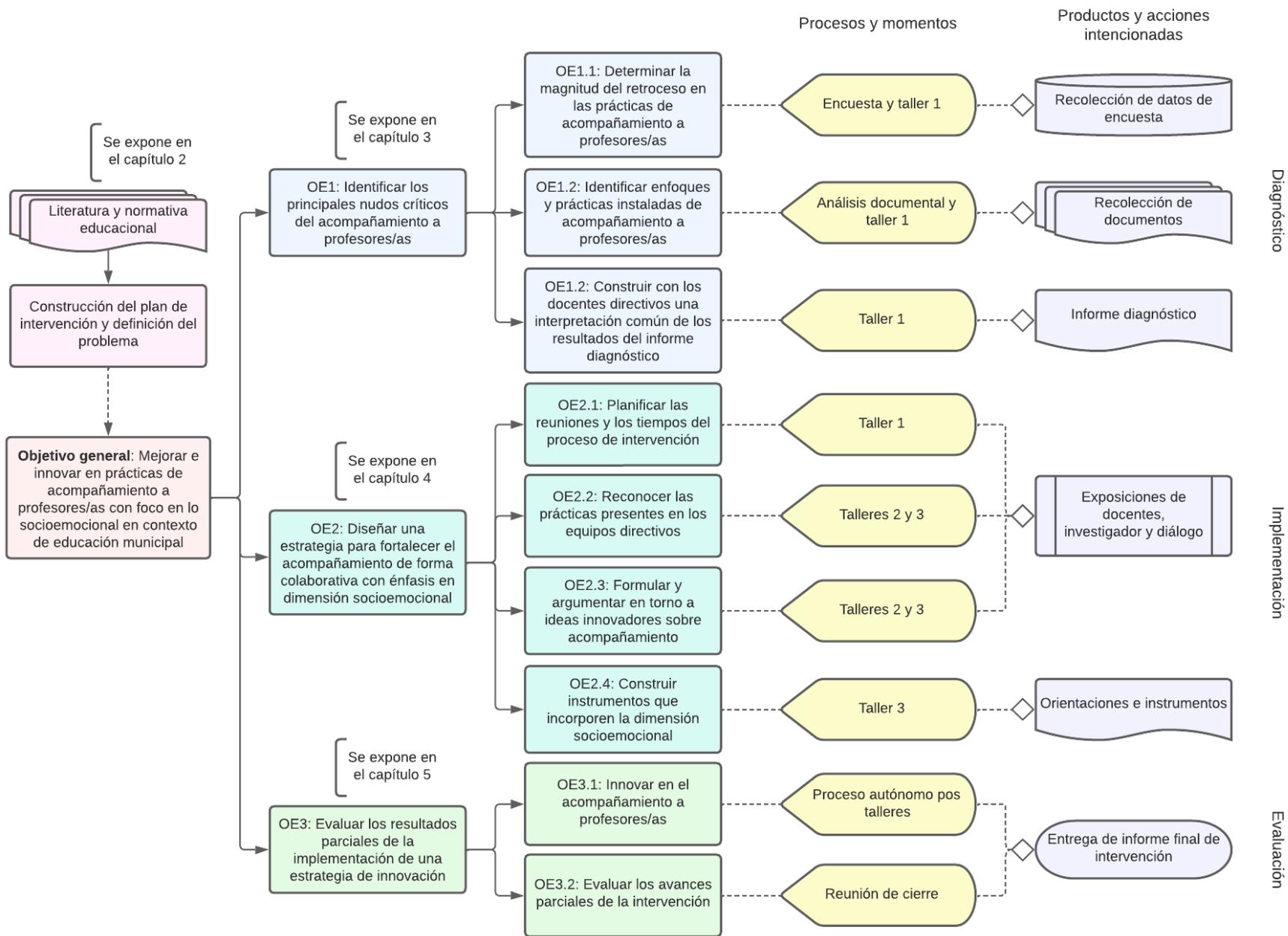
*¿Cómo podemos mejorar e innovar en nuestras prácticas de acompañamiento de profesores/as en el contexto de la educación municipal y la recuperación de habilidades socioemocionales pospandemia?.*

El tercer capítulo desarrolla el diagnóstico inicial, consistente en la aplicación de un cuestionario a 61 docentes con preguntas cerradas precodificadas (Escala de Likert) y una pregunta abierta. Además, se exponen las conclusiones del análisis de la aplicación de la encuesta, algunos de los resguardos que deben considerarse en su interpretación (ejemplo: un posible sesgo de admisibilidad social) y los resultados del análisis documental. Es importante mencionar entre los hallazgos de esta etapa, la apertura de los docentes de aula a la implementación de estrategias innovadoras distintas a las visitas tradicionales.

El cuarto capítulo describe el proceso de la intervención, a través de tres ejercicios de taller mediante los cuales se llegó a algunos acuerdos sobre los lineamientos para el acompañamiento a profesores/as. En esta descripción, se exponen los resultados del diálogo a través del cual se arribó a dichos acuerdos, destacando nueve ideas predominantes expresadas durante los talleres, resumidas en la sección de resultados. Un resumen de los acuerdos se presenta en el documento “Hallazgos y desafíos para el acompañamiento a la docencia”, el cual incluye los instrumentos propuestos para reali-

zar visitas de aula y retroalimentación a profesores/as. Todo lo anterior da paso a un último capítulo que resume algunas reflexiones propias del proceso desde una visión conjunta. Finalmente, se incorpora un capítulo final de evaluación.

Agradezco al Departamento de Educación Municipal de la Municipalidad del Bosque por su apertura a participar en esta investigación. Espero haber colaborado en alguna medida a la reflexión pedagógica para el mejoramiento de sus prácticas de gestión curricular y acompañamiento de profesores/as. Agradezco fundamentalmente a los docentes con quienes trabajé, de quienes he aprendido mucho, como doy cuenta en el cuarto capítulo de esta investigación, donde resumo algunas de sus opiniones más innovadoras, pero sobre todo prácticas, marcadas por un inquietante sentido de urgencia sobre el rol de la escuela chilena actual. Asimismo, agradezco la disposición de los docentes de la universidad que me orientaron para realizar esta investigación.



## **2.- Problema de investigación**

La intervención se articula sobre *tres decisiones metodológicas*: (i) el uso de una metodología de investigación-acción participativa, (ii) la búsqueda de la conformación de una comunidad profesional de aprendizajes compuesta por docentes directivos de una red de escuelas municipales, y (iii) la elección de un enfoque mixto que combina competencias y prácticas de gestión curricular, integrados como aspectos complementarios del desempeño contextualizado de la evaluación y el trabajo técnico-pedagógico.

En el presente capítulo, se expone una descripción del contexto educativo en el que se realiza la presente intervención, el planteamiento del problema, la pregunta de investigación que guía la investigación, la justificación del problema y un marco teórico conciso que usaremos como referencia durante la exposición.

### **2.1.- Descripción del contexto**

El contexto de la investigación está determinado por los factores propios de la educación municipal en la zona sur de la Región Metropolitana, los desafíos pospandemia y la necesidad de la recuperación de aprendizajes, considerando el liderazgo técnico-pedagógico como uno de los factores fundamentales para la mejora educativa (Anderson, 2010). A continuación introducimos algunos de los tópicos relacionados con la dimensión contextual.

#### **2.1.1.- La escuela municipal en la zona sur de Santiago**

Las escuelas municipales se encuentran en una crisis inédita. Aunque muchos municipios han hecho esfuerzos por fortalecer la educación pública a su resguardo, dichos esfuerzos se dan en un marco de debilidades y tendencias que afectan, desde antes de la última reforma, al sistema escolar conjuntamente. Asimismo, aunque el Estado ha llegado a invertir en educación en torno a un 7% del PIB, con énfasis en las escuelas más en condiciones de desventaja (ej. Subvención Escolar Preferencial), la educación municipal enfrenta más problemas de gestión de los recursos y de los resultados académicos debido al deterioro progresivo de las últimas décadas.

Uno de los principales problemas es el alto nivel de segregación del sistema escolar chileno, que ha concentrado a los estudiantes provenientes de hogares con menores recursos en la educación municipal, haciendo menos probable la interacción intencional entre alumnos con distintos capitales sociales y culturales. Según un estudio realizado en 2010,

Chile presenta situaciones extremas en sus niveles de segregación escolar no sólo preocupantes a nivel local, sino que críticas a nivel internacional, liderando este indicador no sólo entre los países participantes de PISA, sino que también entre los países de la OCDE (Valenzuela & Bellei, 2010, p. 219)

En la misma línea, un reciente estudio realizado en la Universidad Autónoma de Madrid sobre la base de datos de la prueba PISA, muestra que Chile es el segundo país con mayor segregación socioeconómica de la región en la educación secundaria, superado sólo por Perú. El mismo estudio, concluye que

la segregación escolar, ni es un fenómeno “natural” de las sociedades, ni se explica exclusivamente por la segregación residencial de la población. Determinadas políticas educativas públicas tales como la privatización o la liberalización de la educación que buscan convertir a los sistemas educativos en cuasi-sistemas de mercado contribuyen de manera esencial a generar una mayor segregación escolar. Y éstas son el primer paso para profundizar la desigualdad social. (Torrecilla et al., 2018)

Otro factor contextual relevante ha sido la baja de la matrícula de la educación municipal a lo largo de los últimos años. Según cifras oficiales, la matrícula de esta dependencia administrativa ha caído hasta un 32% entre los años 2004 y 2017, pérdida que expresa una migración de cerca de 600 mil estudiantes en 14 años. Este auténtico éxodo ha significado una baja sustancial de los ingresos para los sostenedores públicos, lo que ha sido compensado por fuentes de financiamiento focalizados, como la Subvención Escolar Preferencial introducida en 2008, la que por diseño ha tendido a aumentar

en la medida de la segregación. En pocas palabras, contamos con un sistema público caracterizado por un deterioro estructural y un conjunto de mecanismos de compensación focalizados.

En estas circunstancias las escuelas municipales de la zona sur de Santiago se encuentran particularmente expuestas a la incidencia de las tendencias descritas, en particular la segregación escolar y los impactos de la pandemia.

### **2.1.2.- El impacto de la pandemia en el bienestar**

Los efectos de la crisis sanitaria del COVID-19 han sumado desafíos adicionales a las comunidades en todo el mundo. Los largos periodos de cierre de establecimientos y las distintas olas de contagio, impidieron el normal funcionamiento de las instituciones educativas, obligando a los establecimientos a introducir formas de educación a distancia bajo rigurosos protocolos.

La literatura disponible converge en torno a sostener que el cierre de las escuelas ha afectado principalmente los aprendizajes de los estudiantes con menor acceso a la ventaja, aumentando las brechas educacionales (World Bank et al., 2021). Por una parte, para alumnos/as más pobres es mucho más probable abandonar la escuela. El ausentismo aumenta los riesgos de uniones tempranas, interrumpe los servicios de alimentación, el apoyo psicosocial, además de generar estrés y otras consecuencias negativas especialmente en grupos vulnerables. Adicionalmente, en términos de género, para muchas mujeres “el confinamiento significa una exacerbación de la carga de trabajo de cuidados no remunerados que, a su vez, tiene consecuencias en su aprendizaje”. También se elevan los niveles de violencia de género, aumentando las vulnerabilidades preexistentes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020).

La literatura es vasta en relación con las consecuencias y riesgos de la pandemia de COVID-19 en educación. CEPAL sostiene que la pandemia vino a agudizar algunas de las tendencias presentes en el sistema dentro de lo que denominó una “crisis silenciosa” (CEPAL, 2022, Capítulo 2). UNESCO reconoce la crisis de la escuela y hace un llamado llamado a innovar y a proteger su lugar en la sociedad (UNESCO, 2021, Capítulo 7). Asimismo, instituciones internacionales como Banco Mundial, han estimado que

la educación retrocederá en más de una década en términos de logros del aprendizaje (World Bank et al., 2022).

En el caso de nuestro país, existen evidencias asociadas al impacto negativo en los aprendizajes, en el aumento de la deserción escolar, la disminución de los servicios sociales integrales que entrega la escuela, los efectos en la salud mental y el agobio docente. Además de estos efectos directos, se suman los impactos en los cambios en las dinámicas domésticas, los problemas económicos, el aumento del trabajo infantil, el aumento de las situaciones de violencia y la agudización de las brechas sociales (Ministerio de Educación & Centro de Estudios, 2021).

En relación con la dimensión socioemocional, existen evidencias que indican que se agudizaron los problemas asociados a las habilidades en esta área. Centro de Estudios Públicos ha sistematizado recientemente evidencias que indican que el cierre de escuelas y otras consecuencias de la pandemia conllevaron “un deterioro de la salud mental de niños y adolescentes en Chile”, teniendo como “correlato un empeoramiento en la convivencia” y “una mayor dificultad en el aprendizaje” (Izquierdo et al., 2023). Esto es coherente con estudios que muestran una situación similar en otros países (Kauhanen et al., 2022). Otros autores han sostenido que nos encontramos frente a una catástrofe educacional que combina brechas crecientes de aprendizajes y socioemocionales (España, 2022).

## **2.2.- Planteamiento del problema**

El problema a abordar en la intervención se refiere a la ausencia, heterogeneidad o insuficiencia en el desarrollo de la práctica de acompañamiento a profesores/as por parte de los equipos de gestión de un conjunto de establecimientos educativos de la zona sur de la Región Metropolitana. Para esto, se busca indagar con los profesionales a cargo del acompañamiento las posibilidades de innovación presentes en las prácticas de gestión curriculares instaladas pospandemia.

Para abordar este problema de una manera propositiva, se desarrollará una estrategia de investigación-acción participativa (Kemmis & MacTaggart, 1988), con el objetivo de llegar a un conjunto de acuerdos con actores clave. Dado el momento del año en el

que se realiza esta intervención, el proyecto considera la discusión, la toma de acuerdos, la elaboración de los instrumentos y el levantamiento de orientaciones sobre innovación para desarrollar durante 2023.

### **2.2.1.- “Evaluar” la labor pedagógica**

Podemos hablar de “evaluación” de la labor pedagógica sin comprometernos con las resonancias negativas asociadas a antiguos usos del concepto en contextos ajenos al acompañamiento a profesores/as. En este sentido, orientaciones vigentes (v.g. División de Educación General & Ministerio de Educación, 2022) sugieren que el acompañamiento a la docencia no debe ser evaluativo. Sin embargo, la diversidad de modelos evaluativos permite considerar visiones alternativas que sean comprensivas del sentido de dichas orientaciones (Aoki, 2004; Greene, 2000; House & Howe, 2003; Macdonald, 1979; Picciotto, 2015; Vedung, 2010). De esta manera, podemos hacer explícita nuestra negativa a asumir cualquier tipo de compromiso punitivo o supervisivo atribuible a la evaluación.

Dicho resguardo conceptual tiene el objeto de permitir relaciona el acompañamiento a profesores/as con la evaluación del currículum, entendiendo a este último como un campo de interacciones (Rasco, 1994). Dichas interacciones se producen principalmente dentro del núcleo o triángulo pedagógico, constituido por estudiantes, profesores/as y los programas de estudio (Elmore, 2010; Houssaye, 1993). En segunda instancia, dichas interacciones se distribuyen en toda la institución escolar.

Conforme a la literatura sobre evaluación educativa, el proceso evaluativo se puede realizar en distintos niveles, siendo los tres más tradicionales (i) los aprendizajes de los estudiantes, (ii) las formas de enseñanza de los profesores y (iii) la organización del servicio en el centro educativo (Mateo, 2000). Una de las hipótesis de la presente investigación sostiene la posibilidad de incorporar mejoras en el centro educativo a través de una evaluación centrada en los niveles (ii) y (iii), toda vez que, como veremos, la observación de las clases puede cumplir una función evaluativa (en sentido amplio, democrático o no punitivo) orientada hacia la enseñanza (modelo tradicional de visitas)

como hacia la forma de la organización del centro (modelos alternativos de caminatas, conversaciones abiertas al aprendizaje, entre otros).

### **2.2.2.- El acompañamiento a profesores/as**

Dentro de las prácticas que constituyen la gestión curricular de la escuela, y que se relacionan con la función técnico-pedagógica, tomamos la práctica de acompañamiento a los profesores, ubicada en un espacio intermedio entre gestión y docencia.

El acompañamiento a la docencia está expuesto en el *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar* (Ministerio de Educación, 2015), así como en los *Estándares indicativos de desempeño* (Ministerio de Educación & Unidad de Currículum y Evaluación, 2021). La literatura sostiene que la práctica del acompañamiento tiene un rol fundamental en las labores de los directores, y más aún de los jefes técnicos (Leiva et al., 2016; Ministerio de Educación & División de Educación General, 2016; Ulloa & Gajardo, 2016).

En la mayoría de los casos, el acompañamiento a profesores/as se comprende como una práctica compuesta por los subprocesos de observación de clases y retroalimentación (Ministerio de Educación & División de Educación General, 2016; Ulloa & Gajardo, 2016). No obstante, la literatura reciente se encuentra dando un giro hacia prácticas flexibles centradas en la reflexión pedagógica (v.gr. CPEIP & Ministerio de Educación, 2019).

### **2.3.- Preguntas de investigación**

Considerando los elementos anteriormente expuestos, la pregunta de investigación que guía nuestro proyecto se puede resumir como sigue:

*¿Cómo podemos mejorar e innovar en nuestras prácticas de acompañamiento de profesores/as en el contexto de la educación municipal y la recuperación de habilidades socioemocionales pospandemia?*

En otras palabras, el problema de nuestra investigación busca responder a la pregunta, sobre (i) qué elementos nos sirven para innovar y mejorar las prácticas de acompañamiento a profesores/as, (ii) con foco en la dimensión socioemocional del aprendizaje.

## **2.4.- Marco teórico**

El presente marco teórico se centra en explicitar algunos de los principales conceptos que se utilizarán durante la investigación, tales como: comunidad profesional de aprendizaje, Investigación Acción Participativa (IAP), y la familia de conceptos de prácticas, competencias y desempeños.

### **2.4.1.- Comunidades profesionales de aprendizaje**

La intervención mediante se llevará a cabo en el contexto de un trabajo en red de cinco establecimientos, representados por docentes directivos que constituyen una comunidad profesional de aprendizajes. Sobre la noción de comunidad profesional “pareciera haber un consenso internacional de que esta refiere a un grupo de personas compartiendo e interrogando críticamente sus prácticas sobre la marcha, de forma colaborativa, inclusiva, orientada al aprendizaje y promoviendo su crecimiento; funcionando como una empresa colectiva; integrando procesos y previendo sus resultados” (Stoll et al., 2006). El supuesto a la base de esta idea, es que las organizaciones aprenden y lo hacen de manera conjunta.

Siguiendo la literatura sobre este concepto (DuFour, 2004; Krichesky & Murillo, 2011; Stoll et al., 2006), entre los elementos presentes en las comunidades profesionales encontramos (a) valores y visión compartida, (b) liderazgo distribuido, (c) aprendizaje individual y colectivo, (d) compartir la práctica profesional, (e) confianza, respeto y apoyo mutuo, (f) apertura, redes y alianzas, (g) responsabilidad colectiva y (h) condiciones para la colaboración. Por su parte, una comunidad sólo se logra en la medida en que se tienen las condiciones necesarias, como (i) fomentar una cultura de la colaboración, (ii) impulsar una re-estructuración organizativa, (iii) favorecer el liderazgo docente, (iv) generar un clima escolar propicio y (v) repensar la dirección escolar. Asimismo, debemos considerar la gestión curricular de los docentes directivos como orientadas a que los profesores compartan, discutan y reflexionen en torno a sus métodos y formas de

enseñanza, colaborando y colocando colectivamente el foco en el aprendizaje de sus estudiantes (Kruse et al., 2009).

#### **2.4.2.- Investigación Acción Participativa**

Una de las principales decisiones metodológicas de la intervención es la elección de una metodología de investigación acción. Entendemos la investigación acción como un proceso de transformación de las prácticas no sólo individuales sino del contexto social, que se debe emprender de manera colectiva (Bausela Herreras, 2004). Las cuatro fases por las que transcurre esta investigación, son las propias de un primer ciclo de investigación acción: el diagnóstico, el desarrollo de un plan, la ejecución del plan y la reflexión en torno a los resultados del mismo (Kemmis & MacTaggart, 1988).

La elección de la metodología mencionada persigue revalorar el rol profesional del docente como el de un sujeto activo en su aprendizaje. De esta forma, la metodología contrasta con las propuestas tradicionales “tylerianas”, entendiendo a la investigación como una forma de “organización de la acción” para el mejoramiento de una institución (Carr & Kemmis, 1988).

La investigación acción se orienta hacia el cambio educativo, y se construye desde y para la práctica, con énfasis en la comprensión para la transformación, con participación de los sujetos que conforman el campo de estudios, apelando a la colaboración profesional, el análisis crítico de situaciones, y la promoción de espirales de planificación, acción, observación y reflexión (Bausela Herreras, 2004; Kemmis & MacTaggart, 1988).

La investigación acción se inscribe en el paradigma sociocrítico, considerando que promueve la reflexión sobre aspectos propios del trasfondo institucional e ideológico, con el objeto de establecer un plan de acción que sea crítico a la situación inicial y promueva acciones que vayan en pos de su mejora continua (Bausela Herreras, 2004; Carr & Kemmis, 1988).

### **2.4.3.- La función técnico-pedagógica de los docentes directivos**

La función directiva técnico-pedagógica se desarrolla principalmente en el ejercicio del cargo de jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica, uno de los principales roles dentro del equipo de gestión de las escuelas chilenas. Este papel es co-responsable, junto con el director/a, de la dimensión pedagógica y curricular del establecimiento. Su objetivo es ejercer un liderazgo específico sobre las acciones y procesos del ámbito curricular.

Para dilucidar los elementos de esta función, podemos analizar dicho rol a la luz del *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar* (Ministerio de Educación, 2015), así como de la dimensión de “gestión pedagógica” de la última versión de los *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores* (Ministerio de Educación & Unidad de Currículum y Evaluación, 2021).

Según se indica en el MBDLE, la mayor parte de la investigación nacional e internacional converge en torno a “mostrar el liderazgo como un factor crítico en el mejoramiento de los establecimientos escolares y en definitiva de los logros de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en aquellos establecimientos más vulnerables”, agregando que “en casi todos los casos de establecimientos escolares con trayectorias de mejoramiento positivas en sus resultados, se identifica al liderazgo como un factor diferenciador” (Ministerio de Educación, 2015, p. 8).

Dicho impacto positivo no es logrado en todos los casos. El estudio *Situación del liderazgo en Chile* indicó que, para el liderazgo técnico-pedagógico, “la principal diferencia entre los jefes(as) técnicos que obtienen buenos y malos resultados radica en que los primeros ponen como foco de su gestión los resultados pedagógicos, priorizándolos por sobre tareas administrativas” (Olgún et al., 2008, p. 17). El mismo estudio sostiene que las jefaturas de UTP en establecimientos con buenos resultados:

Se caracterizan por un estilo de liderazgo progresista con foco técnico, debido principalmente a que poseen una disposición positiva a implementar estrategias e instrumentos innovadores para el aprendizaje, aceptan desa-

fíos y están periódicamente actualizando sus saberes y destrezas, mediante la capacitación. (Olguín et al., 2008, p. 17)

Otras características de las jefaturas de UTP de establecimientos con buenos resultados, son poseer una alta conciencia de la situación real del establecimiento para la toma de decisiones, un desempeño holístico y coherente, visión de futuro, relaciones de trabajo profesionalizantes, una actitud optimista respecto a la gestión institucional y mostrarse abiertos a la autocrítica (Olguín et al., 2008, pp. 18–19). En contraste con lo anterior, el mismo estudio sostiene que las jefaturas de UTP de establecimientos con malos resultados:

Se caracterizan por un estilo de liderazgo conservador con foco administrativo. Se definen como conservadores porque poseen una menor disposición para el cambio y una baja tolerancia a la innovación, así como una menor disposición a tomar decisiones con mayor riesgo, resultando que difícilmente generen cambios que impacten en el aprendizaje. A lo anterior se suma que la preocupación de estos jefes técnicos está focalizada en el cumplimiento de la norma y en aspectos más administrativos que pedagógicos. En este mismo sentido, se reconoce que estos sujetos son más autoritarios en su gestión, lo que los lleva a ser más individualistas y, por lo tanto, tienden a no generar trabajo en equipo y/o delegación de tareas. (Olguín et al., 2008, p. 19)

Otras características de las jefaturas de UTP de establecimientos con malos resultados son las de ser buenos administradores y ejecutores de tareas concretas referidas a la gestión de recursos, tener menor experiencia y dominio técnico de su función, que suelen “dejar ser” a los profesores a su cargo, tener baja conciencia del contexto en que se desempeñan, un desempeño particularizado, falta de coherencia y desintegrado, visión de corto plazo, incapacidad de formar equipos de trabajo, apelar a vínculos afectivos y emocionales para legitimarse ante los demás docentes, ser pesimistas (lo que conduce a una creciente desmotivación personal) y poseer escasa autocrítica (Olguín et al., 2008, pp. 19–20).

Esta visión es coincidente con el informe *Aprendizajes para una política de formación de directores en Chile* (Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo, 2018), en el que se expresa que “en muchos casos predomina una gestión más bien burocrática del trabajo técnico-pedagógico, que se centra en la rendición de cuentas y en el control más que en el aprendizaje permanente y la mejora del trabajo docente”. Junto con esto, el desarrollo profesional no tiene un lugar central en la agenda de los profesores y el apoyo directivo “tiende a no darle un espacio relevante a la colaboración entre profesores como vía de desarrollo y aprendizaje” (Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo, 2018, p. 25). Para los investigadores de CEDLE, lo anterior se relaciona directamente con una autoevaluación no basada en evidencias que expresa la necesidad de una mejor formación directiva para una definición más acabada de su rol en el establecimiento. En este sentido,

a pesar de que los estudios de opinión de CEDLE dejan claro que los jefes de UTP (...) perciben que cuentan con los conocimientos necesarios para enfrentar las exigencias actuales, aproximaciones cualitativas permiten observar que las prácticas de estos actores clave no reflejan necesariamente un liderazgo pedagógico que sea movilizador de capacidades en los docentes. (Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo, 2018, p. 25)

Los resultados mencionados, invitan a problematizar la función técnico-pedagógica desde la necesidad de su profesionalización, considerando cierta convergencia en torno a las características de aquellos desempeños con resultados positivos.

#### **2.4.4.- Los conceptos de práctica y competencia**

Durante los últimos 15 años, tanto la normativa como la investigación en educación se han movilizadado desde un enfoque centrado en las competencias individuales de profesionales, hacia un enfoque centrado en las prácticas profesionales presentes en los centros educativos. En esta sección nos centraremos en tres documentos de política pública, con foco en las descripción de las funciones técnico-pedagógicas.

#### **2.4.5.- Enfoque centrado en las competencias**

Durante la década de 2000, prevaleció el enfoque por competencias en la normativa e investigación educativa (Fundación Chile, 2006; Fundación Chile & Ministerio de Educación, 2009; OCDE, 2004). En este escenario, el Ministerio de Educación delega a Fundación Chile la elaboración de un perfil de competencias para los Jefes(as) de UTP, orientado a servir de insumo para proyectar un mapa de desarrollo profesional. Se comprende por competencia un atributo individual de la persona en el cargo de jefatura de UTP. Aunque para algunos autores, este enfoque expresa una tendencia del sistema a profundizar la endoprivatización y la lógica de mercado (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación et al., 2012, p. 13), su utilidad más evidente reside en la posibilidad que ofrece de evaluar dichas competencias específicas. En contraste, la principal desventaja reside en no prestar una atención proporcional a los contextos de dicho desempeño.

Comprendemos por competencia "la capacidad de responder a demandas complejas, combinando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto determinado" (OCDE, 2004, p. 4). A pesar de las diferentes concepciones de competencia disponibles en la literatura, la gran mayoría coincide en que "una competencia es un desempeño, no la capacidad para un desempeño futuro. Por lo tanto, se puede observar a través del comportamiento. La competencia incluye un saber (conceptual), saber hacer (procedimientos) y saber ser (actitudinal). Las personas movilizan sus conocimientos y la manera como hacen las cosas. La competencia siempre se relaciona con una capacidad movilizadapara responder a situaciones cambiantes" (Fundación Chile, 2006; Fundación Chile & Ministerio de Educación, 2009). Adicionalmente, una competencia "supone un comportamiento (causal) y un desempeño 'superior' esperado" (Ministerio de Educación, 2015).

El informe de Fundación Chile mencionado para el caso de jefatura de UTP, establece que su objetivo es "liderar el proyecto curricular del establecimiento asesorando al director en la toma de decisiones referentes a la programación, planificación, organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares". El resumen del perfil de competencias, del cual destacamos el ámbito de "Gestión curricular",

consiste en describirlo según sus funciones de (i) generar condiciones para la gestión de los contenidos curriculares, (ii) asesorar a los docentes en los procesos de aprendizaje y enseñanza, (iii) desarrollar estrategias educativas del establecimiento, y (iv) gestionar el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de aprendizaje y enseñanza (Fundación Chile & Ministerio de Educación, 2009).

Adicionalmente, el área de gestión curricular se compone de cuatro competencias funcionales que a su vez se distinguen en varios criterios de desempeño. Las áreas de desempeño representan elementos críticos a través de los cuales es posible realizar una evaluación o autoevaluación del desempeño de la Jefatura de UTP.

#### **2.4.6.- Enfoque centrado en las prácticas**

El *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar* es el instrumento de referencia para todos los equipos directivos, en paralelo al *Marco para la Buena Enseñanza* de los profesores/as de aula, y su diseño se inscribe en el proceso de reforma de la carrera docente y futura creación de una carrera directiva. A diferencia del enfoque por competencias, su perspectiva se centra en las prácticas de los equipos, por lo que establece descriptores más amplios a través de los cuales busca abarcar el contexto en el que se ejerce el liderazgo pedagógico. Su principal ventaja es que permite realizar evaluaciones más comprensivas y profundas cualitativamente, mientras que su desventaja reside en que no ofrece indicadores claros para evaluar el desempeño individual de docentes directivos.

El enfoque centrado en las prácticas, a diferencia de los perfiles de competencias, se centra en la presencia de actividades, procesos, eventos, rutinas y otras acciones que son de carácter cotidiano y sistemático dentro del establecimiento. Para que esto sea así, estas deben ser parte de la cultura del establecimiento y su instalación debe ser objeto de una estrategia intencionada por el equipo directivo en su conjunto. En este sentido:

Las prácticas de liderazgo orientan el quehacer directivo más allá de las personas o roles de quienes lo ejecuten y toman en consideración que el liderazgo –en su concepto más amplio- está inserto en las organizaciones y

se actualiza continuamente a partir de los aprendizajes que los líderes adquieren de las relaciones e interrelaciones que se producen al gestionar el establecimiento educacional. Por otra parte, si bien las prácticas que se incluyen en el marco son aquellas que los líderes efectivos típicamente realizan en distintas realidades, su aplicación es siempre contextual y contingente, presentando distintos énfasis dependiendo del contexto, las características y la etapa de desarrollo del establecimiento escolar. (Ministerio de Educación, 2015, p. 20)

Dentro de las dimensiones de prácticas del MBDLE se encuentran las siguientes: construyendo e implementando una visión estratégica compartida, desarrollando las capacidades profesionales, liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; y gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar. Aunque cada una de estas dimensiones requiere de la participación del Jefe(a) de UTP, son los descriptores del desarrollo profesional y el liderazgo pedagógico los que se relacionan más directamente con el rol del equipo técnico pedagógico.

A diferencia de lo sugerido en el estudio de Fundación Chile (Fundación Chile & Ministerio de Educación, 2009), el MBDLE constituye una apuesta por la promoción y desarrollo de prácticas en los equipos, en contra de la visión individualista antes descrita. En este sentido, este documento explicita las diferencias y expone los términos de la discusión entre la visión de competencias y de prácticas, asumiendo en buena medida la crítica dirigida a los enfoques por competencias por el individualismo, el conductismo y la fragmentación que impone sobre los procesos (Ministerio de Educación, 2015, pp. 9–11). A diferencia de otros referentes, su composición permite la realización de evaluaciones y autoevaluaciones de carácter cualitativo de mayor profundidad y exhaustividad, facilitando la mejora continua.

#### **2.4.7.- Enfoque centrado en los desempeños**

Los *Estándares indicativos de desempeño* son el principal instrumento de evaluación de la Agencia de la Calidad de la Educación (ACE) y su creación se encuentra normada en la Ley General de Educación (LGE). Su función es orientar la mejora continua de

las comunidades educativas y tiene un enfoque centrado en el establecimiento en su conjunto. No obstante, permite la evaluación de forma detallada de cada proceso por separado y ofrece descriptores para un desarrollo débil, incipiente, satisfactorio y avanzado de cada desempeño. Se encuentra en un punto medio entre los dos documentos mencionados —más cercano a la evaluación por competencias—, en tanto no se basa en perfiles individuales pero establece desempeños esperados por dimensión.

Los *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores* son “un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores” (Ministerio de Educación & Unidad de Currículum y Evaluación, 2021, p. 1). Se encuentran normados en la LGE y forman parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), constituido por el Ministerio de Educación, la Agencia de la Calidad, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación (*Ley 20370*, 2009).

Los *Estándares indicativos* son la base de la evaluación y la orientación que realiza la Agencia de la Calidad en los establecimientos educacionales chilenos. Estos referentes complementan a los *Estándares de Aprendizaje* monitoreados a través de la aplicación de la prueba de medición nacional SIMCE y de los “Indicadores de desarrollo personal y social”.

Aunque los *Estándares indicativos* están compuestos por cuatro dimensiones (liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia y gestión de recursos), podemos distinguir claramente a la dimensión de gestión pedagógica, en su subdimensión de gestión curricular, como el referente técnico más específico presente en la política pública vigente sobre la función técnico-pedagógica en los establecimientos educacionales.

Los *Estándares indicativos de desempeño* se conforman por cuatro dimensiones y tres subdimensiones cada una. Mientras la dimensión de gestión pedagógica es la que más se vincula con el liderazgo pedagógico, la subdimensión de gestión curricular constituye un referente muy detallado de los desempeños esperados para la función técnico-pedagógica.

## **2.5.- Justificación del problema**

Podemos comprender el problema de investigación podemos desde los factores que ya hemos descrito. Uno de los problemas se refiere a la ausencia, heterogeneidad o insuficiencia en el desarrollo de la práctica de acompañamiento a profesores/as en el contexto pospandemia. En este momento de la investigación, dicha afirmación es una primera hipótesis de trabajo.

Entre las causas encontramos, presuntamente, los principales factores contextuales que hemos descrito en esta sección: el impacto de la pandemia, el impacto de la segregación escolar y una cierta vaguedad de las labores de la jefatura técnico-pedagógica.

En esta sección hemos descrito los primeros dos y hemos dado una descripción de las labores de las jefaturas técnicas a la luz de las políticas públicas actuales con el objeto de indicar hacia dónde se dirigirá nuestra investigación.

Finalmente, entre las consecuencias del problema de investigación se encuentra el deterioro de las prácticas de acompañamiento y la necesidad del mismo de parte de los docentes de aula.

### **3.- Diagnóstico**

El presente capítulo expone el diseño de la etapa diagnóstica y sus resultados. Esta fase se llevó a cabo en el mes de septiembre de 2022 y tiene un lugar específico en la estrategia global, conforme la metodología de investigación-acción participativa (Bausela Herreras, 2004; Carr & Kemmis, 1988; Kemmis & MacTaggart, 1988).

#### **3.1.- Estrategias y objetivos de la intervención**

La intervención contempla el cumplimiento de tres objetivos específicos.

1. Identificar los principales nudos críticos del acompañamiento a profesores/as mediante la realización de una evaluación diagnóstica.
2. Diseñar una estrategia para fortalecer el acompañamiento a profesores/as de forma colaborativa.
3. Evaluar los resultados parciales de la implementación de la estrategia construida colaborativaente.

El primer objetivo se realizó mediante una metodología mixta en que contempló el uso de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, y el análisis de documentos que representan la manera en que la escuela aborda inicialmente el acompañamiento. Con los datos de esta primera etapa se realizó una triangulación de información. Esta etapa terminó en el momento de la devolución de los resultados a la red de establecimientos que participaron en el proyecto.

Un segundo objetivo consistió en la elaboración colaborativa de un instrumento para desarrollar una acción o estrategia de mejora, para todos los establecimientos, para aplicar en la práctica de acompañamiento a profesores/as. En este objetivo cobra particular relevancia las ideas de “comunidad profesional de aprendizajes” y de “trabajo en red”, mediante las cuales se apunta a la autonomía y se propende a un primer consenso sobre lo que debe ser la estrategia mencionada.

En esta fase de la intervención, se realiza una observación participante, es decir, que el investigador se hará parte del trabajo en red y realizará un trabajo dirigido con el objeto de facilitar el funcionamiento de la red de establecimientos.

Finalmente, el tercer objetivo tiene un sentido formativo, toda vez que la literatura desalienta la realización de evaluaciones en etapas demasiado tempranas. Dado el momento del año en que se realiza este trabajo, se realizó la evaluación de los resultados parciales de la intervención como de los instrumentos.

La siguiente tabla resume lo anterior.

Objetivos específicos	OE1: Identificar principales nudos críticos	OE2: Diseñar una estrategia de forma colaborativa	OE3: Evaluar los resultados parciales del proceso de implementación
Tipo de metodología	Mixta	Cualitativa	Cualitativa
Estrategia de recolección de información	Cuestionario y revisión documental	Observación participante	Observación participante
Tipo de análisis de los datos	Triangulación de datos	Análisis de ejes temáticos e informe	Notas
Fecha	30/09/2022	10/12/2022	20/04/2023

### 3.2.- Objetivos específicos del diagnóstico

El diagnóstico consistió en la aplicación de una encuesta a docentes de los cinco establecimientos municipales, así como a sus equipos de gestión, diferenciados al momento de responder la encuesta y anonimizados. Los objetivos específicos del diagnóstico fueron los siguientes:

- a) Determinar la magnitud del retroceso en las prácticas de acompañamiento a profesores/as.

- b) Identificar enfoques y prácticas instaladas en las escuelas sobre el acompañamiento a profesores/as.
- c) Construir con los docentes directivos una interpretación común de los resultados de los instrumentos.

La encuesta contempló principalmente preguntas asociadas a los desempeños altos de los *Estándares indicativos de desempeño* (Ministerio de Educación & Unidad de Currículum y Evaluación, 2021), en la subdimensión de gestión curricular del estándar 4.4 de acompañamiento a profesores/as. Además, incorporó un espacio para la opinión de los docentes y para adjuntar documentos para un posterior análisis documental.

El trabajo con la jefatura técnico-pedagógica de la Dirección de Educación de la Municipalidad, sostenedora de los establecimientos, fue sumamente relevante, dado que se facilitaron al investigador distintos documentos que dan cuenta de los lineamientos compartidos con las escuelas. Entre estos, destaca el enfoque basado en aprendizajes clave del *liderazgo instruccional* (Volante, 2016).

El último objetivo consistió en construir con los docentes directivos una interpretación compartida del significado de los datos recogidos en la encuesta. Todas las evaluaciones realizadas contuvieron espacios de diálogo y construcción de conocimiento en el marco de la comunidad profesional, para facilitar un diálogo orientado a acuerdos.

### **3.3.- Actores clave**

Los principales actores de la intervención son los docentes directivos de los establecimientos que ejercen una función técnico-pedagógica, los docentes en cargos de coordinación y los representantes del sostenedor. Los primeros resultan fundamentales porque se encuentran en el espacio intermedio entre la función pedagógica y la función directiva, facilitando la enseñanza, promoviendo el aprendizaje y organizando a los profesores.

En el caso de las jefaturas de Unidades Técnico-Pedagógicas deben contemplar un elemento de apertura hacia la innovación para desarrollar su labor de la mejor manera (Bambrick-Santoyo, 2019; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo, 2018; Ministe-

rio de Educación, 2015; Olgúin et al., 2008; Rodríguez-Molina, 2011). En este sentido, la investigación busca facilitar y promover el diálogo orientado a explicitar compromisos y generar una conversación profesionalizando que propenda al planteamiento de nuevas estrategias para la gestión curricular del establecimiento.

Los directores de los establecimientos son otro conjunto de actores claves, dado que participan de la función técnica-pedagógica, como se indica en la literatura (Ahumada et al., 2017; Anderson, 2010; Bambrick-Santoyo, 2019; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo, 2018; Leithwood et al., 2006, 2008; Leiva et al., 2016; Ministerio de Educación, 2015; Olgúin et al., 2008; Robinson et al., 2009; Rodríguez-Molina, 2011). En este sentido, la gestión curricular es una tarea que se realiza “a cuatro manos”, entre el director y el jefe técnico en cada caso.

También es un actor clave el representante del sostenedor, toda vez que de él depende parte de la promoción de espacios de trabajo profesional y técnico, lo que se expresa en documentos como los *Estándares indicativos* (Ministerio de Educación & Unidad de Currículum y Evaluación, 2021).

### **3.4.- Estrategias metodológicas**

Las metodologías elegidas para realizar la intervención se centran en un enfoque mixto, aunque prevalece una visión cualitativa. La investigación cualitativa, como la codificación en el trabajo de campo, puede conducir “a la construcción de teoría, favoreciendo, por una parte, la comprensión en profundidad de las situaciones estudiadas y, por otra, el diseño y aplicación de estrategias contextualizadas orientadas al logro de los objetivos propuestos en los proyectos de investigación” (Osses Bustingorry et al., 2006). Además, permite conocer mediante la transformación de lo que se investiga, generando formación constante, implicación real, sistematización de procesos, análisis de datos y rigo científico mediante estrategias como la triangulación, lo que ha llevado a autores a sostener que “la mejor manera de conocer la realidad es intentar transformarla” (Bartolomé Pina, 1992). En este contexto, las metodologías de las distintas etapas buscan ser propios y alinearse con el enfoque de investigación acción participativa

(Carr & Kemmis, 1988; de Briceño, 2015; González-Lloret, 2013; Kemmis & MacTaggart, 1988).

La intervención se desarrolló una primera etapa de evaluación diagnóstica desde septiembre de 2022 hasta la redacción del informe y la devolución de los resultados a principios de noviembre. En rigor, la etapa diagnóstica tiene límites sólo formales, dado que forma parte de un proceso continuo de elaboración de un plan, en tanto buscar ser un ejercicio de evaluación democrática (Greene, 2000; House & Howe, 2003; Macdonald, 1979; Picciotto, 2015; Stufflebeam, 2001).

Para los efectos de la elaboración del diagnóstico, se ha seguido una Carta Gantt, la que contempla:

- la aplicación de una encuesta sobre la presencia de una cultura del acompañamiento al aula;
- el análisis documental de los antecedentes recopilados gracias a la colaboración de la jefatura técnica, los directores y la jefa técnica comunal; y
- la redacción de un informe que constituye la base del presente capítulo<sup>1</sup>.

Una segunda etapa de la intervención consiste en la preparación colaborativa de una estrategia de intervención en el espíritu de una investigación-acción participativa, en el marco de un trabajo de red que propende a generar una comunidad profesional. Esta etapa está constituida por cuatro reuniones, las que tiene los siguientes objetivos y características:

- una reunión inicial para realizar la devolución de los resultados, establecer una interpretación común de los mismos y discutir con los docentes directivos la organización de la intervención en las etapas siguientes;

---

1 Link del documento completo:  
<https://docs.google.com/document/d/1n5L9f5oApWsXgLPB9O422e9Ts5U-KLsl4f3UI4KURq4/edit?usp=sharing>

- una reunión de discusión orientada a la planificación de una estrategia para la mejora de la gestión participativa, con la participación de una jefatura técnica que expone su forma de realizar el acopañamiento;
- una reunión de discusión con exposición por parte de una jefatura técnica, orientada a la toma de acuerdos y consensos comunes en la retroalimentación; y
- una reunión virtual con los docentes directivos durante abril de 2023, para conocer las percepciones de los usos actuales y futuros de la propuesta de instrumentos diseñados en el marco del proceso.

Esta última etapa de la consiste en una evaluación mediante observación participante de las percepciones prospectivas, impresiones sobre los instrumentos y primeras aplicaciones, con lo cual se termina un primer ciclo de investigación acción, con la intención de que la iniciativa perdure y se desarrolle durante el 2023 sobre la base del mismo modelo (Kemmis & MacTaggart, 1988).

A continuación se exponen las etapas, las acciones y sus fechas.

*Tabla 1: Acciones y fechas*

1	Evaluación diagnóstica	Inicio	Término
1.1	Encuesta	08/09/22	16/09/22
1.2	Análisis documental	10/10/22	25/10/22
1.3	Redacción de informe	25/10/22	05/11/22
2	Estrategia colaborativa		
2.1	1ra reunión	11/11/22	11/11/22
2.2	2da reunión	18/11/22	18/11/22
2.3	3ra reunión	02/12/22	02/12/22
3	Evaluación prospectiva		
3.1	4ta reunión	16/04/23	16/04/23
3.2	Análisis de notas	15/04/23	20/04/23

En cada una de las etapas, los métodos de recolección de información expresan un enfoque mixto en la medida en que contempla tanto análisis cuantitativo como cualitativo (Aravena et al., 2006).

### **3.5.- Diseño metodológico**

La evaluación diagnóstica se ha realizado a través de un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas. Este instrumento juega un rol iniciador del proceso, dentro de la co-construcción de una estrategia de intervención consensuada.

Su validación se realizó mediante el concurso de dos profesionales de la educación con grado de magíster, además de contar con la retroalimentación propia del programa de Magíster en Innovación Educativa y Evaluación Curricular de la Universidad del Desarrollo.

Las preguntas del cuestionario han sido construidas sobre la base de los desempeños satisfactorio y avanzado, de la sección 4.4 de los *Estándares Indicativos de Desempeño de Educación Básica y Media*. Estos estándares corresponden a la subdimensión de gestión curricular, de la dimensión de gestión pedagógica, la que apunta principalmente a aquellas prácticas institucionales asociadas al liderazgo técnico-pedagógico en el establecimiento.

La subdimensión de gestión curricular describe los procedimientos y las prácticas que lleva a cabo el director, el equipo directivo, el técnico-pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje. Los estándares tienen por objetivo asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa, mediante la revisión conjunta, el análisis y la mejora de los procesos pedagógicos.

El desempeño 4.4. sostiene la importancia de que el equipo directivo y el técnico-pedagógico acompañen a los profesores/as mediante la observación y retroalimentación de clases. Cada pregunta describe un componente de los desempeños en sus desarrollos satisfactorio y avanzado, a lo cual cada profesor debía responder mediante una escala

de Likert de 1 (absolutamente en desacuerdo) a 5 (absolutamente de acuerdo) (ver Tabla 1). El cuestionario fue aplicado a docentes directivos y docentes de aula.

*Tabla 2: Cuestionario sobre desempeños de acompañamiento a la docencia*

Desempeños	1	2	3	4	5
En su establecimiento se acuerdan con los docentes las prácticas pedagógicas que buscan instalar en el establecimiento y que se trabajarán en el acompañamiento.					
En su establecimiento se realizan observaciones de clases breves y frecuentes enfocadas en la instalación de las prácticas acordadas.					
En su establecimiento se reúnen con cada docente, después de cada observación, para analizar y reflexionar sobre sus logros y sus desafíos en la implementación de las prácticas por instalar y luego acordar acciones concretas para mejorar.					
En su establecimiento se define una relación de respeto y confianza con los docentes acompañados, que promueve y facilita sus procesos de aprendizaje y su desarrollo profesional.					
El establecimiento cuenta con material informativo (documentos, videos, entre otros) que explicitan prácticas pedagógicas que se buscan instalar en el establecimiento y que se trabajarán en el acompañamiento.					
En su establecimiento se desarrollan comunidades de aprendizaje docente incorporando el acompañamiento entre pares y formando suficientes mentores para aumentar la frecuencia de las observaciones y para asegurar la inducción de docentes principiantes.					
Se usan estrategias diversas para sacar mayor provecho a la retroalimentación, como la grabación voluntaria de clases para analizar y perfeccionar las prácticas pedagógicas, entre otras.					
El equipo del establecimiento es receptivo frente a las inquietudes y necesidades de los docentes para fortalecer sus procesos de aprendizaje y desarrollo profesional.					

Adicionalmente, se agregó un espacio para compartir con el investigador todos aquellos documentos, pautas, ejemplos de grabación u otros elementos que puedan ser de interés para elaborar un diagnóstico del estado de las prácticas de observación y retroalimentación de clases en su establecimiento, con el objeto de realizar un análisis documental y posterior triangulación con la información del cuestionario. Finalmente,

en una última sección se agregó un espacio para justificar una opinión profesional personal, conforme a lo siguiente:

*Tomando en consideración la situación de las prácticas de gestión curricular en el establecimiento en el que se desempeña y su valoración de la importancia de las mismas, indique de forma resumida su postura profesional y personal sobre alguno(s) o todos los estándares de desempeño descritos en el presente instrumento.*

El objetivo del cuestionario es lograr obtener información cuantitativa de la percepción de los docentes respecto del cumplimiento de los desempeños esperados para el acompañamiento a la docencia, aparejado de documentos que nos permitan analizar la coherencia con las respuestas y la visión de los docentes tanto de aula como directivos de la importancia del acompañamiento al aula.

### **3.5.1.- Metodología para el análisis de los datos**

Los datos recopilados a través de nuestro cuestionario de diagnóstico han sido analizados mediante cuatro métodos de análisis. Para su comprensión, se expone de manera resumida la metodología usada en cada uno de los casos.

#### **3.5.1.1.- Codificación de respuestas del cuestionario**

La codificación de respuestas de un cuestionario consiste en resumir las respuestas, asociarlas a un símbolo y prepararlas para su análisis (Sampieri et al., 2014, pp. 255–261). En el caso de nuestro estudio, al haberse realizado mediante una escala de Likert, estas se encuentran pre-codificadas, por lo que resumimos y analizamos las respuestas a cada pregunta.

#### **3.5.1.2.- Codificación de respuestas abiertas**

La codificación de respuestas abiertas consiste en encontrar y dar nombre a los patrones de las respuestas vertidas. Para ello, se seleccionarán cuestionarios, se observarán las frecuencias, se elegirán respuestas que representan las mayores frecuencias, se clasifican y se asignan títulos y códigos a cada patrón de respuesta. El objetivo es

obtener un número de categorías que representan los resultados finales de la muestra (cf. Sampieri et al., 2014, pp. 231–233).

#### **3.5.1.3.- Análisis documental**

El análisis de documentos, registros, materiales e instrumentos nos permite comprender mejor el fenómeno central de estudio (Sampieri et al., 2014, pp. 415–416). En nuestro caso, realizaremos un análisis de los documentos adjuntos al cuestionario realizado por los docentes, con el objeto de profundizar la comprensión de la situación de la gestión curricular a través de este método.

#### **3.5.1.4.- Triangulación de datos**

La triangulación de datos consiste en usar una “variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información”(Aravena et al., 2006, p. 26). En otras palabras, refiere a la combinación dentro de un estudio de distintas fuentes de datos, lo que en nuestro caso contempla el análisis documental y las respuestas a las preguntas abiertas y cerradas de nuestro cuestionario.

### **3.6.- Resultados**

A continuación, se muestran los resultados de los métodos mencionados de codificación de respuestas, análisis documental y triangulación de datos recogidos a través del envío de documentos y el cuestionario respondido por los docentes de equipos de gestión y cuerpos docentes de los cinco establecimientos consultados.

#### **3.6.1.- Análisis de respuestas al cuestionario**

El cuestionario fue remitido a los establecimientos durante la primera semana de septiembre. El periodo de respuesta comenzó el miércoles 7 de septiembre y finalizó el miércoles 5 de octubre de 2022, estando disponible durante un mes.

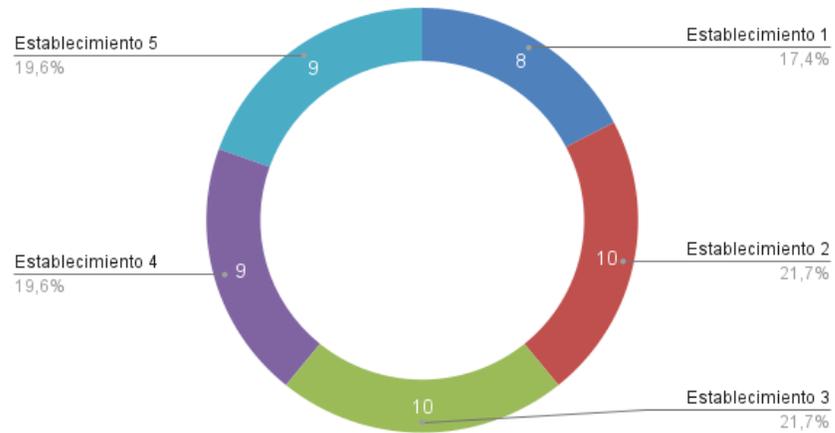
Un número de 61 personas respondieron el cuestionario durante este periodo, de las cuales 15 son docentes del equipo de gestión y 46 fueron docentes de aula. En el caso de los docentes del equipo de gestión (EG), participaron 2 docentes de los los estable-

cimientos 1 y 2, 3 docentes del establecimiento 5 y 4 docentes de los establecimientos 3 y 4.



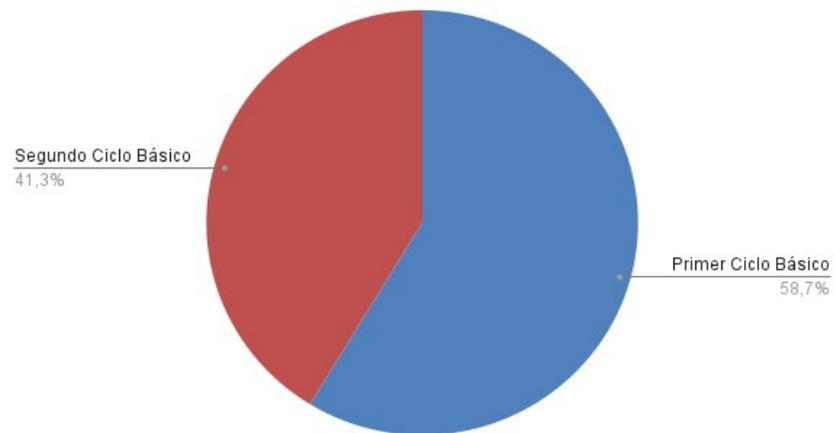
En el caso de los profesores del cuerpo docente (CD), participaron 8 docentes del establecimiento 1, 9 docentes de los establecimientos 4 y 5, y 10 docentes de los establecimientos 2 y 3. Con ello, se totalizó un 25% de la participación por parte de los equipos directivos y un 75% de participación de los cuerpos docentes de los cinco establecimientos participantes.

### Recuento de establecimientos (CD)



Entre los profesores del cuerpo docente, el 59% se desempeña en el primer ciclo básico, mientras que un 41% se desempeña en segundo ciclo básico.

### Recuento de Ciclo educativo (CD)



Para realizar el análisis de las respuestas a las preguntas, codificamos las mismas agregando una letra de la A a la H, con el objetivo de resumir el desempeño al que

hace referencia. La tercera columna de la siguiente tabla muestra la categoría de desarrollo del desempeño que caracteriza el estándar indicativo.

*Tabla 3: Codificación de preguntas del cuestionario*

Desempeños	Código	Desarrollo
En su establecimiento se acuerdan con los docentes las prácticas pedagógicas que buscan instalar en el establecimiento y que se trabajarán en el acompañamiento.	A	Satisfactorio
En su establecimiento se realizan observaciones de clases breves y frecuentes enfocadas en la instalación de las prácticas acordadas.	B	Satisfactorio
En su establecimiento se reúnen con cada docente, después de cada observación, para analizar y reflexionar sobre sus logros y sus desafíos en la implementación de las prácticas por instalar y luego acordar acciones concretas para mejorar.	C	Satisfactorio
En su establecimiento se define una relación de respeto y confianza con los docentes acompañados, que promueve y facilita sus procesos de aprendizaje y su desarrollo profesional.	D	Satisfactorio
El establecimiento cuenta con material informativo (documentos, videos, entre otros) que explicitan prácticas pedagógicas que se buscan instalar en el establecimiento y que se trabajarán en el acompañamiento.	E	Avanzado
En su establecimiento se desarrollan comunidades de aprendizaje docente incorporando el acompañamiento entre pares y formando suficientes mentores para aumentar la frecuencia de las observaciones y para asegurar la inducción de docentes principiantes.	F	Avanzado
Se usan estrategias diversas para sacar mayor provecho a la retroalimentación, como la grabación voluntaria de clases para analizar y perfeccionar las prácticas pedagógicas, entre otras.	G	Avanzado
El equipo del establecimiento es receptivo frente a las inquietudes y necesidades de los docentes para fortalecer sus procesos de aprendizaje y desarrollo profesional.	H	Avanzado

Con el objeto de usar parámetros precodificados, usamos una escala de Likert que va desde el 1 al 5, para la cual 1 significa muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo.

Tabla 4: Escala de Likert

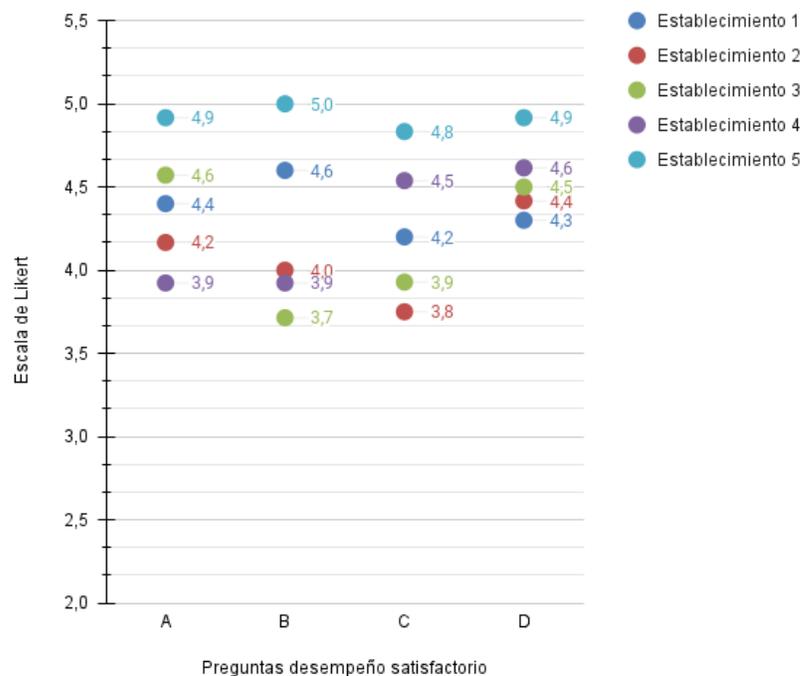
1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Al realizar un análisis por pregunta, dentro del primer grupo de estándares de desempeño satisfactorio, podemos concluir lo siguiente:

- En relación con la pregunta A, en torno al consenso entre los docentes de las prácticas pedagógicas a instalar en el establecimiento, que luego se deben trabajar mediante el acompañamiento, 38 (62,3%) docentes están muy de acuerdo, 15 (24,6%) están de acuerdo y sólo 8 (13,2%) en alguna medida no están de acuerdo.
- En relación con la pregunta B, sobre la realización de observaciones de clases breves y frecuentes enfocadas en la instalación de las prácticas consensuadas, 32 (52,5%) docentes están muy de acuerdo, 15 (24,6%) están de acuerdo y sólo 14 (22,9%) en alguna medida no están de acuerdo.
- En relación con la pregunta C, sobre las reuniones con docentes para analizar y reflexionar sobre sus logros y sus desafíos en la implementación de las prácticas por instalar y luego acordar acciones concretas para mejorar (retroalimentación), 37 (60,7%) docentes están muy de acuerdo, 11 (18%) están de acuerdo y sólo 13 (21,3%) en alguna medida no están de acuerdo.
- En relación con la pregunta D, sobre la relación de respeto y confianza con los docentes acompañados, para facilitar sus procesos de aprendizaje y su desarrollo profesional, 42 (68,9%) docentes están muy de acuerdo, 14 (23%) están de acuerdo y sólo 5 (8,1%) en alguna medida no están de acuerdo.

El siguiente gráfico expresa lo anterior por establecimiento y pregunta, sumando todas las respuestas (docentes y directivos).

Promedios por pregunta y establecimiento 1



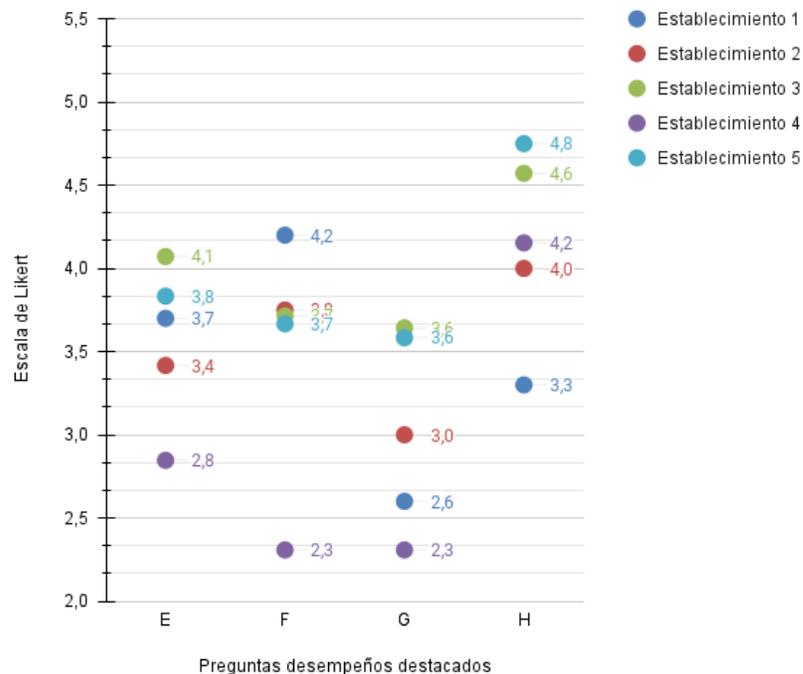
Al realizar un análisis por pregunta, dentro del primer grupo de estándares de desempeño destacados, podemos concluir lo siguiente:

- En relación con la pregunta E, en torno al material informativo (documentos, videos, entre otros) que explicitan prácticas pedagógicas que se buscan instalar, 17 (27,8%) docentes están muy de acuerdo, 19 (31,1%) están de acuerdo, y 25 (40,9%) en alguna medida no están de acuerdo.
- En relación con la pregunta F, sobre la realización de comunidades de aprendizaje docente incorporando el acompañamiento entre pares y formando suficientes mentores para aumentar la frecuencia de las observaciones, 20 (32,7%) docentes están muy de acuerdo, 15 (24,5%) están de acuerdo y 26 (42,6%) en alguna medida no están de acuerdo.

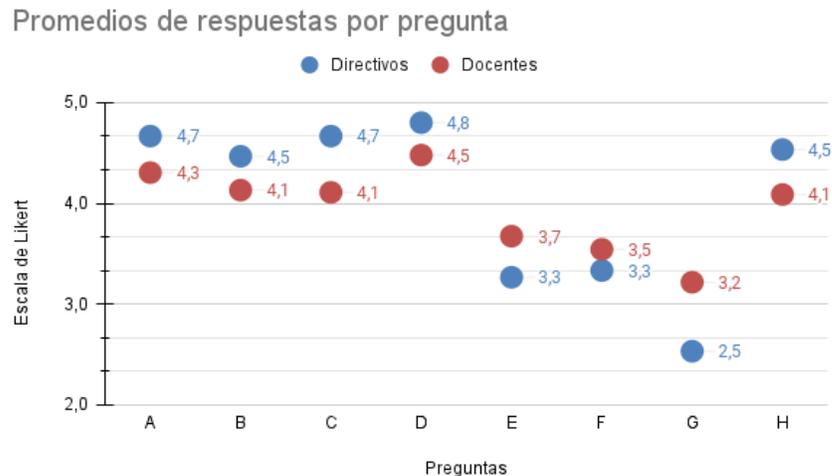
- En relación con la pregunta G, sobre si se usan estrategias diversas para sacar mayor provecho a la retroalimentación, como la grabación voluntaria de clases para analizar y perfeccionar las prácticas pedagógicas, 19 (31,1%) docentes están muy de acuerdo, 5 (8,1%) están de acuerdo y 37 (60,6%) en alguna medida no están de acuerdo.
- En relación con la pregunta H, sobre si el equipo del establecimiento es receptivo frente a las inquietudes y necesidades de los docentes para fortalecer sus procesos de aprendizaje y desarrollo profesional, 31 (50,8%) docentes están muy de acuerdo, 16 (26,2%) están de acuerdo y 14 (22,9%) en alguna medida no están de acuerdo.

El siguiente gráfico expresa lo anterior por establecimiento y pregunta, sumando todas las respuestas (docentes y directivos).

Promedios por pregunta y establecimiento 2



En el siguiente gráfico se pueden observar los promedios de las respuestas de docentes directivos y de aula, respecto de cada una de las preguntas, de la A a la H.



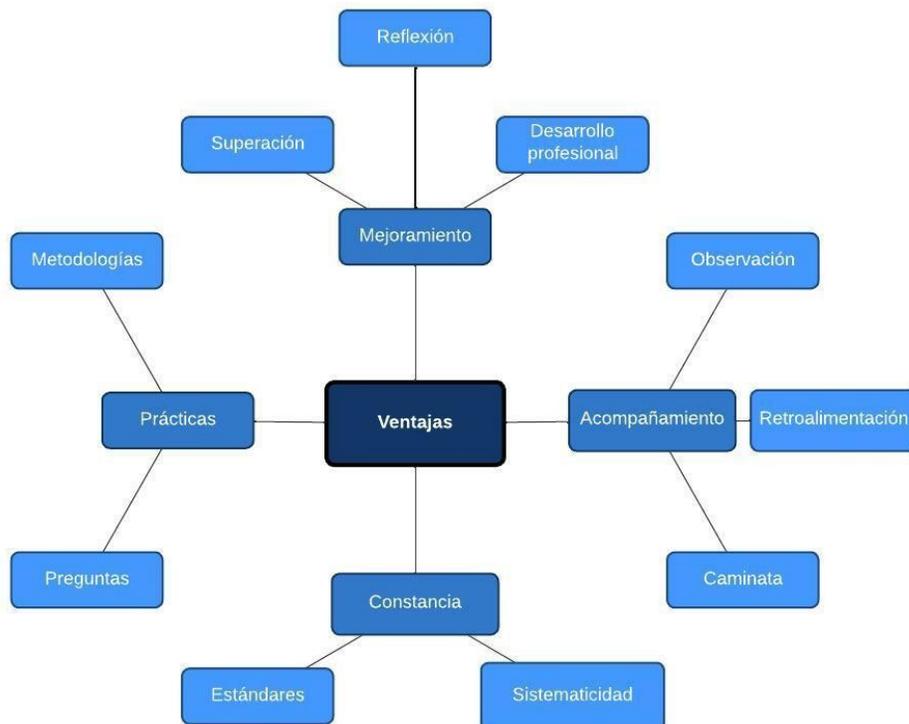
Para finalizar, podemos obtener al menos tres conclusiones provisionarias del análisis de los datos de la encuesta sobre la percepción de los docentes del cumplimiento de los desempeños satisfactorios y destacados de acompañamiento a la docencia.

1. Existe una percepción de mejor desempeño por parte de los docentes del equipo de gestión, respecto de aquellas prácticas que expresan un desempeño satisfactorio y que son la base de la instalación de la práctica de observación y retroalimentación de clases. En contraste con lo anterior, existe una percepción de mejor desempeño por parte de los docentes de aula respecto de la mayoría de las prácticas que expresan un desempeño destacado.
2. La percepción de los docentes tanto de aula como directivos, muestran claramente que existe una oportunidad de mejora en la innovación respecto de las prácticas de observación y retroalimentación de clases que expresan desempeños comprendidos como sobresalientes o destacados. En contraste con ello, las prácticas docentes en torno a los desempeños satisfactorios deberían ser una fortaleza dentro de la cultura instalada en el establecimiento.



### 3.6.2.1.- Ventajas del acompañamiento al aula

Una de las categorías más nutridas responde a las ventajas del acompañamiento al aula. En esta categoría, los docentes se refirieron al mejoramiento a través de la superación profesional, el desarrollo y las oportunidades de reflexión que se muestran en las prácticas. Relacionaron el acompañamiento a sus momentos de observación y retroalimentación, y también mencionan la metodología de caminata de aula. También se percibe como un elemento positivo la constancia, la sistematicidad y el trabajo en base a estándares. Finalmente, un concepto que se menciona frecuentemente se relaciona con el impacto en las prácticas, donde existe conciencia en algunos docentes de la mejora de las metodologías de docencia y la realización de mejores preguntas durante las clases.



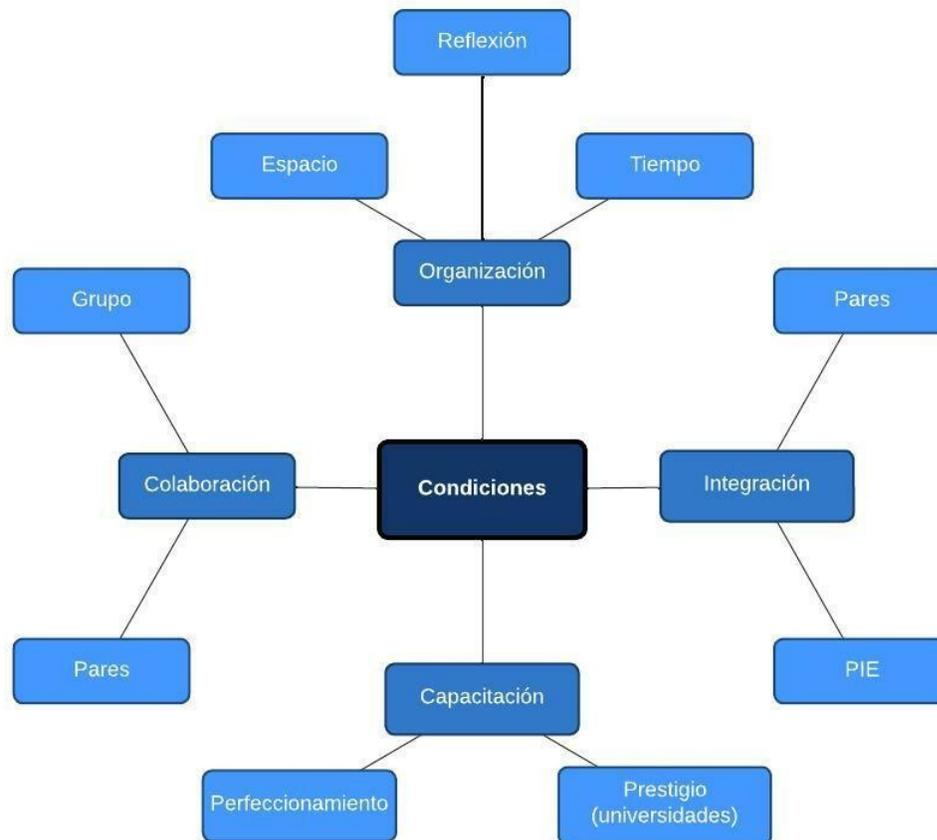
Un ejemplo de opinión asociada a las ventajas del acompañamiento lo muestran las opiniones de algunos docentes, como las siguientes:

En relación a las prácticas de gestión curricular que se ejercen en el establecimiento, siento que son muy necesarias y han sido de gran ayuda para mi desempeño docente, ya que desde el año 2021 hasta la fecha se han realizado distintas formaciones entre pares para ir mejorando las metodologías de aprendizaje e instrumentos de evaluación. También se han realizado acompañamientos a cada docente con el objetivo de ir orientándose en nuestra práctica pedagógica. Las caminatas de aula también se han ido incorporando con un objetivo específico que es ir mejorando los tipos de preguntas que realizamos en clases. (Docente 11)

Creo que es necesario el acompañamiento al aula desde un comienzo y el trabajar con estándares de desempeño nos permite tener una carta de navegación para lograr mejorar nuestras prácticas. (Docente 46)

### **3.6.2.2.- Condiciones para el acompañamiento**

Otra categoría significativa se relaciona con las condiciones para el acompañamiento. En esta categoría se sostiene la posibilidad de que se realice una debida organización con espacio y tiempo adecuados. También se menciona la integración de otros actores, como el PIE y pares docentes. Se hace mención de la colaboración como una condición necesaria, en términos de usar metodologías de grupo y evaluación por pares. También se menciona la importancia de las capacitaciones mediante perfeccionamiento con universidades de prestigio.



Un ejemplo de opinión asociada a las condiciones necesarias para el acompañamiento lo muestran las opiniones de algunos docentes, como las siguientes:

Creo que falta la organización para gestionar los acompañamientos al aula y la retroalimentación con los y las docentes. El tiempo durante el año escolar se hace escaso para realizar este trabajo por el equipo de gestión. (Docente 20)

Estoy de acuerdo con el acompañamiento en el aula, ya que nos ayuda como profesionales de la educación a mejorar nuestras prácticas pedagógi-

cas en el aula, sin embargo deben incorporarse instancias donde los docentes compartan experiencias educativas exitosas. Para así mejorar entre toda la comunidad educativa y los estándares que nos exigen y pide el currículum. (Docente 34)

Son acciones que muchas veces están acotadas por los tiempos que se dan para su desarrollo y, las cuales son de gran utilidad para el quehacer docente. (Docente 35)

### **3.6.2.3.- Resistencia frente al acompañamiento**

También es posible considerar algunas críticas o resistencias a la observación y retroalimentación en la medida en que se percibe como una forma de evaluación que se suma a la evaluación docente con la que deben cumplir por ley, se organiza a puertas cerradas o existe desconexión con el aula.



Un ejemplo de opinión asociada a las críticas para el acompañamiento lo muestran las opiniones de algunos docentes, como las siguientes:

Personalmente no estoy de acuerdo en que se realicen visitas al aula, basta con la Evaluación Docente. Lo que realmente deberían gestionar y preocuparse para que los y las docentes desarrollen sus prácticas pedagógicas en forma exitosa, y para que nuestros/as estudiantes también obtengan niveles de desempeño Adecuados, es brindarles un lugar de trabajo y estudio en buenas condiciones. (Docente 8)

De esta manera, podemos concluir que existe una mayor expresión de las ventajas por sobre la resistencia al acompañamiento al aula. Además, se mencionan condiciones e ideas para mejorar el proceso de acompañamiento por parte del equipo de gestión.

### **3.6.3.- Análisis documental**

En relación con el análisis documental, podemos darnos cuenta de la existencia de documentos e instrumentos que eventualmente pueden facilitar la instalación y consolidación de las prácticas de observación y retroalimentación en las escuelas.

Uno de los documentos que nos será de principal ayuda es *Acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la observación y retroalimentación* (Ministerio de Educación & División de Educación General, 2016). A través de este documento, podemos dar progresividad a la implementación de las estrategias de mejora para las prácticas de acompañamiento a la docencia, en la medida en que establece diferentes ideas para diseñar estrategias de acompañamiento para establecimientos donde nunca se ha observado, donde la observación de clases ha presentado problemas, donde la observación de clases es todavía incipiente y donde se encuentra consolidada la práctica.

Otro documento que se nos facilitó, y que nos será de particular ayuda en nuestra tarea, es *Caminatas pedagógicas* (CPEIP & Ministerio de Educación, 2019). Este documento en particular establece una serie de recomendaciones para lograr introducir una metodología específica de observación y retroalimentación de clases a través de las caminatas de aula. Una de las principales ventajas de esta metodología es que permite que las observaciones sean compartidas, conversadas y consensuadas por grupos de

profesionales, dejando menos espacio para crítica de arbitrariedad de la observación. Además, permite realizar observaciones focalizadas, optimizando el tiempo de la práctica, uno de los aspectos cruciales en las respuestas abiertas del cuestionario.

En tercer lugar, se indicó que el documento *Equipos de liderazgo instruccional. Experiencia de casos locales* (Volante, 2016) junto con la presentación “¿Qué se entiende por aprendizajes claves?” de la Dirección de Educación Municipal, representan el modelo de enseñanza al cual se encuentran adscritos todos los establecimientos que participaron de la presente muestra diagnóstica. Esto también ofrece una clara ventaja, considerando que existen antecedentes que indican que las metodologías dentro del sistema municipal cuentan con un enfoque específico: el del liderazgo instruccional enfocado en la promoción e identificación de aprendizajes clave.

Finalmente, se remitió la “Pauta de observación y seguimiento al aula”, según el modelo de la Agencia de la Calidad de la Educación. La existencia de una pauta de observación nos indica que existe una práctica intencionada desde el equipo técnico y de gestión de los establecimientos. Asimismo, el hecho de que se use el referente de una institución ministerial permite facilitar el uso transversal y morigerar las críticas al acompañamiento. Adicionalmente, podemos sostener que el instrumento tiene un carácter exhaustivo. Junto con este documento, se compartió una planilla que permite el seguimiento de las distintas observaciones y retroalimentaciones, que facilita monitorear los compromisos tomados con los docentes.

#### **3.6.4.- Conclusiones**

En el presente informe, se ha pasado revista de los principios de la investigación, sus objetivos y su diseño metodológico. En el análisis de los resultados del diagnóstico, se analizó el resultado de un cuestionario, una revisión documental y una codificación abierta de respuestas de desarrollo en el cuestionario mencionado. En este contexto, a manera de resumen, podemos obtener de nuestro diagnóstico las siguientes cinco conclusiones:

1. Existe una mayor percepción de logro entre los desempeños satisfactorios, en profesores tanto del cuerpo docente como del equipo directivo. Además, existe una oportunidad de mejora en relación con los desempeños destacados.
2. En relación con las respuestas abiertas, podemos observar una amplia conciencia entre los profesores de las ventajas del acompañamiento, en particular respecto de la posibilidad de mejorar las prácticas docentes.
3. No obstante, los docentes muestran también la necesidad de innovar y garantizar condiciones para el acompañamiento, siendo la más frecuentemente nombrada, la de contar con el tiempo necesario durante el año, así como la constancia y sistematicidad del plan. También se evidencia la expresión de resistencia a la idea de acompañamiento, en función de la prevalencia de la evaluación docente y la mejora de otras condiciones de calidad, como la infraestructura del establecimiento.
4. Los documentos revisados, en la medida en que son de conocimiento de los profesores dentro del sistema, nos permiten avanzar en relación a la confección del plan, desde una perspectiva específica (i.e. liderazgo instruccional), utilizando las pautas, orientaciones e instrumentos conocidos por los equipos.
5. A pesar de los resultados de la encuesta, no se observa una práctica consolidada acompañamiento de profesores/as, sino incipiente, dado el conocimiento de metodologías y la conciencia de la importancia de la misma.
6. No se observa la incidencia de la dimensión socioemocional en el acompañamiento de profesores/as, centrándose el acompañamiento principalmente en aspectos vinculados con los aprendizajes y los resultados en áreas propias del desempeño académico de los estudiantes e instruccional tradicional de los profesores/as.

Creemos que estas conclusiones dan una visión clara de lo observado durante la primera etapa, no obstante quedarán abiertos a la discusión ciertos puntos ciegos. De

esta manera, se espera facilitar el diseño, estableciendo las prioridades, las necesidades del sistema y aprovechando las oportunidades de mejora.

#### **4.- Diseño, desarrollo y evaluación de la intervención**

El diseño de la intervención consiste en la planificación de la investigación acción con los docentes directivos. La evaluación de la intervención será, en este sentido, acotada a la evaluación de algunas aplicaciones y las impresiones de los participantes respecto del desarrollo de los talleres, las orientaciones y los instrumentos que emerjan como resultados.

##### **4.1.- Descripción de la intervención**

La intervención consistió en la realización de tres talleres creativos, centrados en la incorporación de elementos de observación de la dimensión socioemocional en el acompañamiento a profesores/as, y una reunión de evaluación. A través de los talleres, se promovió la discusión profesional orientada a la toma de acuerdos para el año 2023. En los talleres participaron entre dos y tres personas por establecimiento, además de representantes de la Dirección de Educación Municipal.

El Taller 1 estuvo enfocado en la devolución de los resultados de la aplicación del cuestionario y la construcción de una interpretación común. Con esta finalidad, se ofreció una discusión para contrastar los resultados del cuestionario con las percepciones de los equipos directivos a fin de triangular las opiniones.

Una segunda parte del taller 1 consistió en la presentación de las distintas formas de visitas al aula y la revisión documental realizada. En este sentido, se revisaron las orientaciones que han emanado desde el Ministerio de Educación y desde los Centros de Liderazgo. Asimismo, se revisó la bibliografía especializada el tema. Se propició un diálogo en torno a los distintos modelos de acompañamiento a profesores/as: visitas al aula, caminatas pedagógicas, rondas instruccionales y conversaciones abiertas al aprendizaje. Finalmente, se planificaron en conjunto las siguientes reuniones y se definió pasar a la presencialidad en distintos establecimientos.

El Taller 2 estuvo enfocado en la presentación de una Jefatura Técnica-Pedagógica, la cual expuso el modelo que usa en su escuela para la observación de aula. Esta exposición mostró el funcionamiento de un modelo basado en la observación de pares organi-

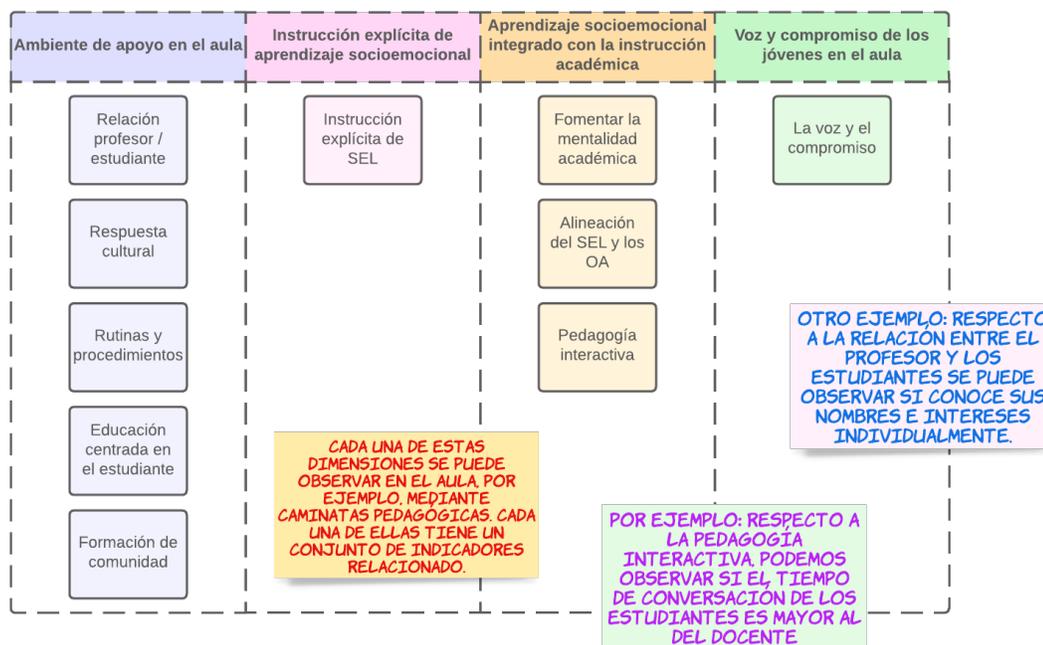
zados en duplas de profesores que ingresan a la sala, con una pauta exhaustiva. La retroalimentación se realiza posteriormente a la brevedad posible con el objeto de que sea objetiva y los elementos de la observación se encuentren en la memoria de quienes participaron. El taller incluyó una dinámica de preguntas y respuestas por parte del docente que realizó la presentación.

El investigador realizó una segunda presentación centrada en la importancia de la observación y la retroalimentación desde la mirada de Leithwood (2009), con especial énfasis en la noción de desempeño. En esta discusión, se logró llegar a cierto acuerdo común respecto al valor contextual del desempeño y a la importancia de las condiciones institucionales para el mismo. Esta discusión dio pie a la conversación sobre el aspecto socioemocional especialmente en lo relacionado a los funcionarios del establecimiento.

Finalmente, el Taller 3 estuvo centrado en la presentación de otra Jefatura Técnica-Pedagógica, la cual mostró el modelo que se usaba en su escuela para el momento de la retroalimentación. El modelo se denomina “ver, nombrar, hacer” y está basado en las ideas de Bambrick-Santoyo (2019). Dentro de su exposición se dieron ejemplos claros de la forma en que se debe aplicar el modelo y la importancia de resguardar ciertos aspectos en el trato con el docente. Se revisaron dos videos sobre retroalimentación: un video de la retroalimentación donde se marcan los momentos del “ver, nombrar y hacer”, y luego una clase grabada posterior a la retroalimentación donde la profesora intenta llevar a cabo los acuerdos tomados en el espacio de la retroalimentación según el modelo expuesto.

El Taller 3 también tuvo una segunda exposición sobre el modelo CASEL de observación de la dimensión socioemocional en el aula. En esta exposición, se expuso cada una de las dimensiones y la posibilidad de incorporar indicadores de este modelo en las pautas de observación de clases presentes en los establecimientos. Uno de los resúmenes de la presentación se puede ver a continuación.

### Guía para observar el aprendizaje socioemocional en el ambiente y las prácticas en el aula



El taller creativo consistió en la elección de seis tipos de pautas distintas entre todos los presentes en la reunión, con las cuales se realizó una experiencia de observación simulada. Con ella se pasó a debatir sobre qué pautas y qué dimensiones se consideraban más adecuadas para promover la observación de clases durante el año siguiente. Finalmente, se realizó una última reunión de evaluación del proceso en abril de 2023.

#### 4.2.- Objetivos específicos del plan de intervención

Los talleres realizados cumplieron objetivos diferentes cada uno, solapándose muchos de ellos de manera en que un taller posterior reforzó el cumplimiento de un objetivo iniciado en un taller previo. En este contexto, los objetivos específicos (en cursiva) de la intervención fueron los siguientes:

- a) *Planificar las reuniones y los tiempos del proceso de intervención* en conjunto con los docentes directivos, basados en una interpretación co-construida de los resultados de la evaluación diagnóstica.
- b) *Reconocer las prácticas presentes en los equipos directivos*, exponiendo los métodos de acompañamiento, verbalizando el conocimiento implícito de sus prácticas y explicitando sus aprehensiones, en el contexto del diálogo profesional.
- c) *Formular y argumentar en torno a ideas innovadoras* para mejorar el acompañamiento a profesores/as, incorporando elementos tratados durante las exposiciones realizadas en los trabajos de taller y la interpretación de la evaluación diagnóstica inicial.
- d) *Construir instrumentos que incorporen la dimensión socioemocional* en el marco de un conjunto de orientaciones sobre su aplicación, sobre la base del diálogo sostenido durante el proceso de intervención.

### **4.3.- Análisis de la factibilidad de la intervención**

Para realizar un análisis de factibilidad de la intervención, es necesario considerar los diversos factores que puedan incidir en el éxito de la intervención. Según Cavada, el análisis de factibilidad consiste en el “examen en mayor profundidad de los aspectos relevantes de la alternativa seleccionada”, lo que implica “un desarrollo más completo de los antecedentes necesarios para la adecuada evaluación social de la alternativa elegida y la aplicación de los criterios de evaluación previamente establecidos” (2011, p. 34). En términos más amplios, podemos entender la factibilidad como la evaluación del proyecto como tal, entendiendo dentro del análisis de la factibilidad el estudio de mercado, técnico, económico, de riesgos, entre otros (Baca Urbina, 2006).

Por razones de espacio, consideraremos en términos generales que la factibilidad de esta intervención es alta. Entre las razones, se encuentran que las prácticas a las que está dirigida cuentan con antecedentes en el sistema que se busca intervenir, el costo de la intervención es cercano a cero para los participantes, y el mayor riesgo estriba en

la posibilidad de que no se implementen las estrategias o no se usen los instrumentos contruidos durante la intervención, lo que no forma parte de la presente investigación, y en cuyo caso quedarían a libre disposición de los docentes directivos para su eventual uso. Adicionalmente, la innovación metodológica es acotada, pero puede tener un alcance alto, siendo la sólidez técnica, la participación de actores clave de la escuela y el bajo costo, tres condiciones de factibilidad necesarias para que dicho alcance sea posible.

#### **4.4.- Resultados de la aplicación de la intervención**

Dentro del desarrollo de los talleres mencionados y considerando los elementos resultantes de la aplicación del cuestionario para la construcción del diagnóstico inicial, la intervención obtuvo como producto una serie de hallazgos y desafíos que buscan orientar el acompañamiento de profesores/as en 2023 con foco en la dimensión socioemocional, desde una amplitud de modelos disponibles.

A continuación se exponen las principales ideas innovadoras identificadas durante la discusión de pares en la comunidad profesional de aprendizajes constituida por la red de establecimientos que participaron de la intervención, y posteriormente un resumen de lo acordado lo cual se encuentra íntegro en los anexos del presente documento.

### Aprendizajes clave

Focalizar el acompañamiento a profesores/as en aquellos aprendizajes clave definidos conforme el enfoque de liderazgo instruccional

### Observación socioemocional

Integrar el elemento socioemocional de los estudiantes dentro del acompañamiento a profesores/as. Asimismo, abordar dicha dimensión entre funcionarios.

### Diversidad en observación

Diversificar tanto a los observadores como a los observados en el acompañamiento, (integrando por ejemplo al equipo PIE).

### Grabación de clases

Analizar clases grabadas, para lograr una mayor objetividad de la observación y el acompañamiento.

### Aprendizaje y viralización

Promover la bidireccionalidad de los aprendizajes profesionales en el acompañamiento a profesores/as. Asimismo, compartir y viralizar las buenas prácticas



### Superar la oposición

Cambiar el enfoque del acompañamiento para superar la eventual oposición de profesores/as, superando la cultura de la supervisión y evaluación punitiva.

### Flexibilizar y acotar visitas

Adecuar y ajustar las visitas al aula, acortándolas en el tiempo y mejorando el uso del tiempo, para dar mayor dinamismo a la estrategia.

## Ideas de innovación

### Definir focos

Establecer focos de acompañamiento claros, que permitan que distintos profesionales puedan participar del acompañamiento.



### Convenciones y rondas

Realizar rondas instruccionales previas y otorgar a la comunidad profesional de profesores una función convencional para realizar diagnósticos



#### **4.4.1.- Categorías para el diseño de orientaciones para el acompañamiento**

Dentro de los talleres realizados con docentes directivos, se encontraron las siguientes nueve ideas innovadoras mediante las cuales se sistematizó y realizó el documento de hallazgos y sugerencias. El resumen de estas ideas se puede encontrar en el diagrama de ideas de innovación.

##### **4.4.1.1.- El foco en los aprendizajes clave**

Uno de los elementos prevalentes mencionado en los talleres fueron los denominados “aprendizajes claves”. Este concepto se deriva del enfoque del liderazgo instruccional con el que las escuelas que participaron en la intervención venían trabajando desde antes de la pandemia (cf. Volante, 2016):

ahora estamos viendo los aprendizajes clave, y de ahí qué estrategias utilizo, por ejemplo, para que estos aprendizaje claves me den resultado y para que el profesor de alguna manera lo pueda internalizar (...). Porque pasa que los aprendizajes clave se pudiesen ver muy asociados al lenguaje y la matemática, pero acá estamos desmitificando ese tema y los profesores comprenden que (...) cada una de las disciplinas puede aportar al desarrollo de esta habilidad. (Hablante 3, Taller 1)

Como se observa en esta intervención, para los participantes es importante “desmitificar” que el liderazgo instruccional se refiera sólo a los aprendizaje de lenguaje y matemática.

##### **4.4.1.2.- Convenciones profesionales y rondas diagnósticas**

En una de las conversaciones, el concepto de comunidad profesional de aprendizaje cumple un rol “convencional” en el desarrollo de los diagnósticos previos a la realización de las observaciones. En un establecimiento, el acompañamiento al aula es visto como un proceso de dos pasos, donde el primer paso consiste en consensuar las estrategias y focos de las clases, para luego abrir las clases a la observación.

Acá en la escuela, lo que se trabaja como parte del acompañamiento al aula son trabajos de comunidades de aprendizaje (...). Se van juntando en equipos para poder hacer ciertos trabajos, como por ejemplo, la elaboración de una prueba que se vaya a aplicar y aprendizajes clave que se van a focalizar para los estudiantes. Y asimismo la evaluación de los resultados. Por ejemplo, cada uno de los profes ve sus resultados, pero después conversamos en conjunto qué es lo que está pasando con la escuela (...). De esta manera, de la comunidad de aprendizajes, nace la necesidad del docente de que otra persona vaya a visualizar su clase desde la estrategia. (Hablante 3, Taller 1)

En el relato, la necesidad de la observación nace de la conversación profesional entre docentes y el consenso de sus estrategias. Otros profesores sostienen que es importante establecer una ronda de caminatas de aula con focos específicos para realizar un diagnóstico previo que también insume las siguientes observaciones.

El diagnóstico nos permite orientar un plan de acompañamiento a la docencia, (...) la postura que va teniendo el docente, cuando se hace la presentación de las observaciones, siento yo, es cuando se genera esa apertura. Por ejemplo, en las caminatas de aula, principalmente, trabajamos un solo objetivo de la pauta que entrega la Agencia. En el fondo, porque estamos focalizados en el trabajo de los tipos de pregunta que alude y toda la articulación con los aprendizajes clave. (Hablante 4, Taller 1)

De esta manera, como podemos observar, tenemos presentes dos maneras de empezar una estrategia de observación de clases: mediante un trabajo consistente en convenir entre profesores las maneras en que se realizarán las clases para luego establecer formas de seguimiento y mediante rondas diagnósticas. Otra forma de planificar un proceso de acompañamiento a la docencia más tradicional consiste en analizar los datos disponibles. Por ejemplo, respecto de los niveles de las preguntas:

el diagnóstico a nosotros nos dijo que los profesores dentro del aula cuando realizan sus clases, estaban trabajando más preguntas insuficientes e intermedias que más profundas (...). De manera que iniciamos este camino y ya las próximas caminatas van a estar mucho más agudas en la observación en esos puntos. (Hablante 2, Taller 1)

En este sentido, podemos observar que de las tres formas de comenzar un proceso de acompañamiento a la docencia, las primeras dos expuestas son innovaciones en relación con lo sugerido por las políticas y lo realizado por las escuelas corrientemente.

#### **4.4.1.3.- Diversidad de observadores y observados**

Entre los elementos más prominentes de la conversación se encuentra la necesidad de diversificar tanto a los observadores como a los observados. En el caso de los observadores, se comprende que quienes observan pueden tener distintas expertices profesionales, de tal manera que enriquecen la observación desde distintos puntos de vista.

Acá no estamos planteando que el acompañamiento de aula lo hace sólo un equipo X, sino que pueda ser un profesor, puede ser un profesor de otra asignatura, pueden ser distintas personas porque estas miradas y expertices distintas enriquecen las habilidades del profesor y las estrategias que utiliza con el alumno. (Hablante 3, Taller 1)

En línea con una de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, uno de los participantes del taller sostiene que durante el próximo año diversificarán la observación de las clases a los docentes del equipo PIE.

La observación de las docentes PIE en específico nos lleva a la reflexión, y en este momento nos instala esa idea. Quizá para el próximo año podamos mejorar esa situación de acompañamiento (...). Con esta reunión de taller nosotros nos damos cuenta de esta idea de la observación en docentes PIE y el tema de la falta de tiempos. (Hablante 4, Taller 1)

De esta manera, se busca modelar el trabajo de las educadoras diferenciales y otros profesionales que trabajan dentro del aula que no han sido nunca objeto de acompañamiento a la docencia.

#### **4.4.1.4.- Observación de clases grabadas**

Una de las ideas que se valoró positivamente en los talleres fue la observación de clases grabadas, en la línea de uno de los desempeños destacados por los *Estándares Indicativos*. En este sentido, se entiende esta metodología como una manera de lograr mayor objetividad en la observación.

Para evitar el sesgo también. Porque cuando generalmente observa, uno pone como opinión "los niños estaban cansados", no sé. Pasa que incluimos dentro de la observación de aula opiniones personales. Y eso no debería ser. Entonces aquí en algún momento lo conversamos y determinamos grabar en el tiempo y el momento, de manera que lo pudiéramos ver en el espacio de la reflexión y la retroalimentación con el docente, para ver qué es lo que ocurrió realmente y cuál es la percepción que le parece a él. (Habla 1, Taller 2)

La posibilidad de volver sobre la clase abre la posibilidad de insumar la reflexión posterior y establece un periodo de tiempo más amplio para la retroalimentación. Adicionalmente, el docente observado puede tomar el lugar del observador y realizar una reflexión sobre su propia práctica de tal forma de llegar a acuerdo con el otro observador, realizando una forma de evaluación de pares.

#### **4.4.1.5.- Observadores que aprenden y prácticas que se viralizan**

Uno de los elementos que estuvo presente en la conversación fue la bidireccionalidad del aprendizaje. Si bien, la dirección del aprendizaje en la observación y la retroalimentación tiende a ser desde el profesor que observa y retroalimenta hacia el profesor que es acompañado, también sucede en el sentido inverso. Por ejemplo, en la observación de clases entre docentes que se encuentran en cursos de transición a la educación básica:

la educadora de párvulos, que lleva muchos años de escuela tuvo la oportunidad de ir a observar una clase de la profesora de básica y para ella fue todo un descubrimiento porque es la profesora de segundo, en donde el primero y segundo básico están trabajando la articulación entre el paso de los niños de educación parvularia a, digamos, la educación básica y estaban super maravilladas ambas, fue una experiencia super bonita. (Hablante 1, Taller 2)

Relacionado con este problema, una de las preguntas que surgió fue “¿cómo lo hacen cuando el profesor hace todo perfecto?” (Hablante 1, Taller 2). En esta ocasión, dentro de la discusión se sugirió el uso del espacio de la comunidad profesional para intentar viralizar una práctica entre los docentes:

(...) llegamos a un curso donde la profesora hacia preguntas maravillosos. Era todo el efecto contrario "oye, qué espectacular". Entonces, esta práctica hay que fortalecerla, valorarla, y en las comunidades de aprendizaje, que es el espacio que tenemos, la profesora las compartió. (Hablante 3, Taller 2)

De esta manera, se puede lograr que exista una bidireccionalidad del aprendizaje en el acompañamiento, así como la posibilidad de extenderla más allá de los participantes de la observación, integrar la evaluación por pares e intencionar la viralización de las prácticas observadas.

#### **4.4.1.6.- Eficacia del acompañamiento para superar la oposición**

Uno de los aspectos que más se destacó durante la conversación fue la importancia de morigerar el impacto de la cultura anterior del acompañamiento sobre las estrategias que se realicen ahora. Esta cultura está aparejada a la supervisión y la evaluación punitiva. Así lo expresa uno de los participantes del taller:

en el ambiente se percibe siempre lo de la supervisión, porque está muy marcado lo que fue históricamente esto: una supervisión, no una observación. Entonces yo creo que por ahí va el trabajo, de convencer ahora de

que eso se terminó, que lo que viene ahora es la observación, incluso sin evaluación, cosa que el profesor tenga también la posibilidad y la tranquilidad de saber de que si hace una clase tal cual él la hace, va a tener más bien apoyo que rechazo o cuestionamiento. Que se sienta realmente el acompañamiento. (Hablante 2, Taller 2)

En este sentido, en varias oportunidades se pusieron ejemplos de profesores que en un principio se opusieron a la realización de observaciones, pero que con el tiempo se allanaron e incluso solicitaron que la práctica del acompañamiento fuera constante y sistemática.

La docente de matemática de segundo ciclo (...) fue una de las personas que tuvo más resistencia a ser observada y a las visitas al aula. Pero después, fuimos notando con el tiempo que era una de las que estaba más preocupada y que si en algún momento no podíamos ir por alguna contingencia, ella nos manifestaba su molestia, porque quería que fuéramos a visitarla. Hubo un cambio radical. Encontró el motivo, se sintió apoyada y hemos visto una progresión muy rápida en ella. (Hablante 3, Taller 2)

En este caso, la eficacia del acompañamiento y la capacidad de realizarlo de manera constante y sistemática habría logrado superar la oposición de la profesora.

#### **4.4.1.7.- Flexibilizar y acotar las visitas**

Otro aspecto relevante de la conversación en los talleres resultó ser la necesidad de flexibilizar las visitas a las aulas y focalizarlas acortándolas en el tiempo, para lo cual se debe ir a observar un foco claro de la clase. En el mismo sentido de la falta de tiempo que se evidencia en el diagnóstico de nuestra investigación, es importante tener una estrategia inteligente que permita rescatar la mayor cantidad de información relevante con un uso de recursos de tiempo personal menor.

También nos hemos dado cuenta que queríamos abarcar demasiado. Y que también fue un aprendizaje. Y asistir a todos los cursos, con todos los profesores, en todas las asignaturas... en realidad no nos daba el tiempo. Así

que tenemos que cambiar esa práctica. Fue un aprendizaje... (Hablante 3, Taller 2)

Lo anterior tiene el doble propósito de aprovechar los recursos disponibles y de intentar no convertir una práctica en algo tedioso. En este sentido, también se planteó en la conversación el riesgo del tedio en la realización de las prácticas de observación, considerando las culturas instaladas en las escuelas a nivel local.

Me salta una preocupación que no es menor: cómo no caer en la rigidez de esta práctica, que no se nos convierta en "dos por dos: cuatro" y al final termine siendo un instrumento que no sirve, así como nos ha pasado con un montón de cosas que hemos tenido a través de los años de trabajo. (...) Porque además los tiempos van cambiando. La escuela no es la que teníamos antes de la pandemia, cambió radicalmente. Entonces, estos acompañamientos tiene que ser flexibles para ir recogiendo aquellos elementos que van apareciendo en el quehacer diario, en los cambios de la escuela. La escuela tiene que ser mucho más dinámica. Y se convierte en un instrumento pesado, porque tenemos muchos programas y prácticas que están instaladas y que son rígidas. Y forzamos el funcionamiento de las escuelas para que quepan estos programas rígidos y no al revés. (Hablante 3, Taller 2)

Lo que propone el profesor es consistente con la idea de que la estrategia de observación de clases debe contemplar los cambios que se producen en la escuela y aprovechar las diferentes metodologías disponibles para su realización. Por ejemplo: combinar pautas, tipos de visita, tiempos y focos dentro de un plan conocido por todos y conversado en una comunidad de aprendizaje. En este sentido, podemos pensar que durante un año difícil para la escuela en la dimensión socioemocional, este pueda ser un foco importante de la observación por sobre otros aspectos de las clases y que las clases puedan ser observadas de forma más recurrente para hacer acompañamiento más completo, pero mediante visitas más breves para que el profesor tenga mayor espacio para probar nuevas estrategias.

#### **4.4.1.8.- Definir el foco del acompañamiento**

El foco del acompañamiento fue uno de los elementos que estuvo más presente durante la discusión. En este sentido, hallamos que se encuentra como una práctica consolidada del acompañamiento. Su relevancia consiste en que abre la posibilidad de la flexibilización del acompañamiento y la vinculación con ciertos aprendizajes clave. Uno de los participantes relata lo siguiente:

El foco se determina a partir de lo que la escuela quiere avanzar. Como bien han mencionado, la escuela tiene un sistema diferente pero con un mismo fin, y las características de los docentes son todas diferentes. Y cuando queremos vincularlo con los aprendizajes clave, vamos viendo el desempeño que van teniendo los estudiantes, porque ahí tenemos un nivel por curso. Pero nosotros queremos buscar una estrategia institucionalizada, supongamos que sea "la extracción de la idea principal de textos no literarios es similar en todos los cursos", independiente de la complejidad del texto. Entonces, si en segundo básico trabajan con textos simples que no son literarios y buscan la idea principal subrayando, la idea es que en tercero se mantenga, en cuarto, en quinto... Y en octavo los chiquillos tengan la misma práctica (...). De esa manera se está pensando en el próximo año en poner un foco a las visitas al aula: que distintos profesores de distintos ciclos puedan observar cómo es la didáctica de la enseñanza de esa habilidad en la hora de aprendizajes clave. (Hablante 4, Taller 2)

Nuevamente, como en otras intervenciones que hemos referido anteriormente, el hablante menciona la posibilidad de una observación de pares, lo que permite que las prácticas se viralicen, se compartan y sea tanto el observado como el observador quien aprenda de la experiencia de la observación.

#### **4.4.1.9.- Una forma de innovar: la observación socioemocional**

Uno de los aspectos que fueron más discutidos durante la mayor parte del Taller 3 fue la posibilidad real que teníamos de observar clases en la dimensión socioemocional. Existe un consenso generalizado respecto de la importancia de que la dimensión so-

cioemocional es fundamental después de la pandemia, pero en un inicio se encontró difícil e incluso una idea demasiado “académica” la posibilidad de realizar una observación de clases con foco en lo socioemocional.

Un primer aspecto de debilidades asociadas con un enfoque de observación de clases socioemocional fue la capacidad de aunar criterios y valores comunes que nos permitan realizar una retroalimentación coherente en un contexto cultural dado.

Pongo un ejemplo claro: cuando mi hijo se pone a pelear, cuando le pegan, yo le digo "defiéndete". Y estoy, igual, propiciando ahí la violencia de algún modo. Entonces uno dice "claro, pero no es bueno", pero cuando es mi hijo es distinto, es como yo lo veo. Entonces, empezar a unificar criterios también entre los profes, cuándo esto no puede pasar, cuándo esto puede pasar, cuándo es la forma, cómo deberíamos enseñar el respeto o el valor A... porque somos todos tan distintos que, de repente, unificar criterios, en este aspecto, lo encuentro super difícil. (Hablante 3, Taller 3)

En el mismo sentido, otro de los participantes del taller planteó la dificultad radical de aunar criterios para abordar lo socioemocional en escuelas fuertemente deprivadas, debido a la incidencia de la cultura local que se ha transformado y ha convertido a otros problemas emergentes en problemas mucho más urgentes, cuestionando incluso la razón de ser de la escuela como institución social en el territorio.

El problema de los chiquillos nuestros es la paternidad precoz. El alto nivel de sexualidad. La violencia, la delincuencia, la drogadicción. Esos son los problemas de este barrio y la escuela está inserta en este barrio. Entonces, ¿cómo trabajas el tema socioemocional en este contexto? (...) Para los chiquillos no es importante la escuela en el barrio. Para los chiquillos el ídolo de barrio es más importante, el que anda en el autito bonito, el que se levanta a las once de la mañana, escuchando música, el traficante. Y estos cabros parten con marihuana y terminan siendo los soldados de ellos. Esa es la verdad del barrio. (...) Es un tremendo desafío para la escuela cómo le damos forma a esto, cómo lo enganchamos. Cómo lo vinculamos: ¿a

partir de los problemas propios de los chiquillos o a partir de lo que nos propone la academia? (...) No tiene ningún sentido tener escuelas. Ninguno, si no somos capaces ni siquiera de abordar la pobreza. Ese es el tema. (Habla-nte 2, Taller 3)

Otro aspecto de lo socioemocional tuvo que ver con la situación de los funcionarios. En este sentido, se valora la importancia de que exista un foco en lo socioemocional, pero al mismo tiempo se sostiene que este debe incorporar de alguna manera a los funcio- narios.

También tiene que ver con el tema socioemocional de los funcionarios. Sin ir más lejos, en esta escuela hemos estado, prácticamente desde septiem- bre en adelante, con un problema socioemocional terrible que nos ha quita- do mucho, pero mucho tiempo de las tareas que deberíamos estar hacien- do por una cuestión de tipo socioemocional. Entonces, yo no creo que se esté fuera de foco. A lo mejor desde la academia pueden haber, digamos, algunos tips que podrían indicar por dónde hay que ir. Pero en la realidad, nuestras escuelas requieren observación de lo socioemocional y las reac- ciones que están teniendo las comunidades escolares, ya sea los alum- nos... hasta los apoderados de pronto también. (Habla-nte 4, Taller 3)

Evidentemente, aunque este no es el foco de la investigación, este es un elemento que se debe incorporar dentro del diseño de los demás instrumentos de cada una de las escuelas, dado que una intervención aislada que no cuente con un contexto adecuado puede tener escasos efectos.

El Taller 3 de nuestro plan de investigación acción, en el marco de una comunidad de profesionales, luego de abrir la discusión sobre los modelos de observación de clases, consistió en un taller creativo de trabajo con cinco pautas distintas, dentro de las cuales la pauta de observación del modelo de Aprendizaje Social y Emocional (SEL, en inglés) concentró una gran cantidad de comentarios. De estos, salieron algunas ideas intere- santes para el acompañamiento a la docencia. Por ejemplo, una pareja de profesiona-

les de un establecimiento usó una pauta de otro establecimiento más la pauta socioemocional:

nos encontramos con gratas sorpresas, que por ejemplo la [pauta] del [Establecimiento 2], tiene unas categorías similares a la que tenemos nosotros, pero mucho más acotadas y dirigidas, aterrizadas, nos abre con la jefa de UTP la expectativa de poder utilizarla más fácilmente en una caminata de aula, por ejemplo, sacar ideas de acá. Y esta, la socioemocional también, que nos permite complementar esta porque hay muchos aspectos que uno... bueno, en esta sesión también descubrí que uno pasa cosas muy por alto, sobre todo con el tema socioemocional. (Hablante 5, Taller 3)

Otro de los participantes planteó la pertinencia del modelo socioemocional en relación con el uso de los indicadores que aparecen en la pauta del modelo CASEL.

Nos hace mucho sentido la pauta socioemocional, porque muchos indicadores que están en esa pauta es lo que uno va observando en la relación docente-alumno, esa dinámica que se da en la clase misma, y que te permite identificar si el niño aprende. A qué me refiero yo: si el niño se siente cómodo porque el profesor sabe quién es, se contempla su estado, por decirlo así, de cómo se siente, cierto, entonces el niño va a tener un aprendizaje más significativo, si hay una buena relación en el contexto sala-profesor. Hay hartos indicadores. (Hablante 6, Taller 3)

Lo mismo sucede en el caso de Hablante 5, para quien la dimensión socioemocional abre un aspecto de la observación que anteriormente no se había contemplado y que lo relaciona con otros instrumentos más tradicionales como el SIMCE.

en el fondo, necesitamos que los estudiantes tengan este ambiente de aprendizaje que sea mucho más significativo para ellos. ¿Y cómo se genera? A través de los vínculos, de la confianza, de la buena relación (...). Por lo menos en nuestro establecimiento lo hemos analizado, porque cuando analizamos los resultados SIMCE de años anteriores nos han dicho que,

por ejemplo, los profes que cumplen el ciclo tienen mejores resultados que los cursos que cambian constantemente de profesor jefe, porque hay un vínculo, hay un mayor compromiso. (...) Es cambiar la estructura también: cambiar la estructura mental de nosotros como profes que llevamos muchos años en cierto esquema de clase, con pautas que por lo general son más academicistas que socioemocionales. (Hablante 7, Taller 3)

También se mencionó el hecho de que lo socioemocional no ha sido todavía objeto de evaluación ni observación durante las visitas al aula. Sin embargo, se encuentra presente de distintas maneras e incide en la buena realización de las clases.

Yo creo que en todos lados, cuando tú vas a observar se da la parte socioemocional. Uno también se fija en la relación del profesor, cómo está hablando el profesor, cómo participan los alumnos, si los toma en cuenta o no, si los retroalimenta en el momento. Todo esa parte socioemocional uno la ve, pero nunca se registra. Entonces cuando se hace la retroalimentación, tú le comentas algunas cosas, pero no es el foco, aunque uno sabe que un niño emocionalmente estable dentro de una sala obviamente que aprende mucho más rápido. (Hablante 8, Taller 3)

De esta manera, podemos considerar que uno de los fuertes de nuestra intervención ha sido el elemento socioemocional, dado que prevaleció principalmente en la discusión del Taller 3, donde una parte de la reunión consistió en revisar el Modelo CASEL y trabajar con cinco pautas diferentes.

#### **4.5.- Conclusiones de los hallazgos durante la implementación**

Dentro del proceso de investigación acción realizado en conjunto con los colegas que participaron de la intervención, podemos rescatar múltiples fortalezas y otros hallazgos que se fueron expresando durante el desarrollo del proyecto. Asimismo, dado el actual contexto educacional, cada uno de estos hallazgos conduce a un nuevo desafío. Considerando estos elementos y el contexto mencionado, entre las conclusiones que podemos extraer, se encuentran las siguientes.

- Se constata la presencia de modelos operativos de observación de clases y de retroalimentación a docentes, lo que eventualmente permitiría apalancar el aprendizaje de metodologías que funcionan por parte de unas comunidades en base a los aprendizajes consolidados de otras. De esta manera, se puede favorecer la experimentación y la innovación en cada espacio institucional. Para esto, se sugiere mantener la conversación profesional y el trabajo en red entre jefaturas técnico-pedagógicas al menos.
- El diagnóstico realizado al inicio de la intervención nos permite concluir que existe apertura en buena parte del profesorado hacia la idea de ser parte del acompañamiento. Además, los profesores tienen consciencia del rol que juega el acompañamiento en el mejoramiento de sus prácticas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No dejan de ser importantes las menciones que hacen los docentes respecto de la sistematicidad y la constancia en la instalación del acompañamiento, lo que establece el desafío de perseverar en la estrategia que se defina institucionalmente.
- Se constata en la conversación profesional la necesidad de priorizar las dimensiones académica y socioemocional a la par. Si bien, la práctica de la observación de aula se mantuvo en muchos establecimientos a pesar de la realización de clases a distancia, se reconoce la ausencia de registro de la observación de lo socioemocional y la necesidad de revincular a los estudiantes con el establecimiento después de la pandemia, así como la necesidad de una nueva valoración del rol social de la escuela en su contexto inmediato. En este sentido, junto con priorizar ambas dimensiones (académica y socioemocional), se sugiere experimentar e innovar localmente, compartiendo las prácticas realizadas (por ejemplo, en el trabajo en red entre jefaturas técnicas) para mantener un seguimiento que aumente el alcance de los logros locales y permita la mejora “desde abajo hacia arriba”.
- En base al análisis documental realizado, el enfoque de “liderazgo instruccional” permite establecer a los “aprendizajes clave” como focos del acompañamiento

(su dimensión académica), lo que facilita la planificación y organización de la estrategia. Se sugiere abrir esta conversación a inicios del año académico y nuevamente a inicios del segundo semestre, haciendo seguimiento de los avances en un contexto de pares como puede resultar el trabajo en red de las jefaturas técnicas de la comuna.

Los desafíos y hallazgos de la investigación acción participativa esperan ser un aporte para el trabajo que realizan cotidianamente las escuelas y los equipos técnicos comunales. Como investigación acción participativa, su impacto depende principalmente de quienes son protagonistas de la construcción del conocimiento descrito en el presente documento, así como de la persistencia en el desarrollo de los elementos innovadores, las opiniones y la visión de la gestión curricular desde el liderazgo técnico-pedagógico presente a lo largo de la comuna.

## **5.- Evaluación de la intervención y conclusiones**

La evaluación de la intervención tuvo como objetivo principal recoger información sobre la incorporación de elementos de innovación dentro del proceso de acompañamiento a profesores/as durante el primer semestre de 2023 y evaluar los avances de la implementación de las estrategias.

Lo anterior se realizó mediante una reunión virtual de cierre, propiciada por el Departamento de Educación Municipal y los cinco establecimientos, realizada el 19 de abril de 2023. Debido a las pocas semanas de comenzado el año escolar, la reunión estuvo centrada en promover la adopción de compromisos de implementación futuros y recoger la percepción respecto de los instrumentos y las orientaciones para el acompañamiento de profesores/as propuestos.

### **5.1.- Objetivos de la evaluación de cierre**

Dentro de los objetivos de esta evaluación de cierre, se encuentra:

- a) *Innovar en el acompañamiento a profesores/as* mediante la creación de metodologías nuevas, la incorporación de modelos revisados en el proceso, la adaptación de estrategias de otros equipos, el ajuste de las estrategias propias o la construcción conjunta de una estrategia, con énfasis en la dimensión socioemocional
- b) *Evaluar los avances parciales de la intervención* mediante el diálogo con los docentes directivos de los cinco establecimientos que participaron del proceso de construcción colectiva de las orientaciones y para el acompañamiento a profesores/as.

Lo anterior se realizó mediante la adopción de compromisos explícitos de implementación de las estrategias creadas o enriquecidas durante el proceso, en los meses siguientes al término de la intervención, con énfasis en la dimensión socioemocional.

## **5.2.- Notas de la reunión de cierre**

La reunión de cierre realizada durante abril de 2023, consideró una metodología de *focus group*, dentro de la cual se tomaron notas de campo del diálogo realizado con los docentes directivos que participaron (12).

Establecimiento 1 sostuvo que se mantendrá la pauta anterior, dado que tiene semejanzas relevantes con la pauta propuesta. No obstante, indican que incorporarán la dimensión socioemocional propuesta dentro de la observación y retroalimentación.

También llevarán a cabo algunas de las ideas expuestas durante el proceso, estableciendo que el foco de la observación será la convivencia escolar. Las visitas se realizarán mediante la participación de dos docentes y serán cuatro en total. Posteriormente, la conversación con los docentes será en torno a sus fortalezas, con una retroalimentación de 15 minutos. Posteriormente se aumentará a ocho visitas de acompañamiento.

Otro foco de acompañamiento será el primer ciclo básico, durante el primer semestre. Se debe contemplar siempre la contingencia, como la falta de profesores, las licencias y las renunciadas, lo que se menciona como riesgo de pérdida de sistematicidad del trabajo.

Establecimiento 2 explicita que seleccionará algunas dimensiones de la pauta propuesta para comenzar, principalmente los puntos 5 y 8. También se pondrá foco en la pedagogía interactiva.

Se valoran los instrumentos y orientaciones propuestos, dado que los indicadores permiten evidenciar con claridad el grado en que el docente logra la práctica cuyo desarrollo se acompaña. El documento se compartió con los docentes y se comenzará el acompañamiento durante el primer semestre. Antes, se realizaran reuniones individuales con ellos.

Se agrega, para futuras modificaciones, que la pauta de retroalimentación sólo está enfocada en lo que se puede ver en el momento de la clase. En este sentido, se sugiere agregar un instrumento que contenga elementos previos, por ejemplo, cuando uno se sienta con el profesor y conversa sobre lo que el profesor va a realizar.

También se explicita el compromiso, en línea con la literatura revisada, de realizar los acompañamientos incorporando procesos de retroalimentación dentro de los primeros días, para revisar si el compromiso se ha llevado a cabo, y hacer que el proceso sea más efectivo, centrado siempre en las fortalezas en primera instancia. Se sostiene que en el acompañamiento es fundamental realizar preguntas movilizadoras.

También se indica que se tiene un número ideal de docentes para acompañar, pero que en aras del realismo se deberá considerar un número menor, dado el tiempo que amerita. El foco serán los aprendizajes clave, con secciones de la pauta de la agencia de la calidad, que conversa con la propuesta. Se realizará el acompañamiento al aula de manera paulatina, luego se avanzará con grabación de clases.

Establecimiento 3 explica que sólo desde la semana pasada están con la planta docente completa, con muy poco tiempo de trabajo pedagógico, por lo que no se ha aplicado todavía. Sin embargo, existe el compromiso de aplicación de las pautas y las orientaciones. El trabajo que se realizó el año pasado fue de revisión y discusión en función de ello.

Se considera que el instrumento y las orientaciones son extensas, pero para una primera visita se pueden sacar los focos desde el documento, para poder levantar luego un proceso más exhaustivo.

Se explica que se está organizando el calendario de acompañamiento en lenguaje y matemática, principalmente, considerando el contexto de reactivación educativa, pero también se van a incorporar aspectos que estén influyendo negativamente en los aprendizajes descritos. Entre estos, se destaca la dimensión socioemocional.

Se sostiene que se pondrá énfasis en la parte final de la pauta, complementando lo que indican desde Establecimiento 1, dado que aunque muchas veces se conversa sobre los compromisos, es bueno dejar registro de los acuerdos sobre formas de realizar mejoras en las clases.

Establecimiento 4 indica que adoptará la pauta y las orientaciones, pero dado el momento del año, todavía no las han socializado con sus profesores/es para definir los fo-

cos de la observación. También se indica que se buscará focalizar, dado que se percibe como extensa, y se buscará tomar esa decisión en conjunto con los docentes desde el mes de mayo. En relación con los aprendizajes, se priorizarán los cursos de segundo y tercero básico, posteriormente cuarto y quinto, de forma no distante, sino que más reiterada.

Establecimiento 5 excusa a la jefatura de UTP que está cubriendo un curso en el momento de la reunión e indica que no se ha generado el espacio de socialización de la información todavía. Reconoce que les ha costado realizar el trabajo pedagógico, pero a partir del mes de mayo se realizará un análisis y se compromete el uso de la propuesta.

Conforme lo planificado por el establecimiento, existe una cantidad de observaciones definida según la metodología de caminatas de aula. Se encuentran avanzado en ese sentido, para incorporar hasta doce caminatas durante el año.

En relación con el foco, se sostiene que se pondrá especial énfasis en habilidades de pensamiento superior, asociadas al trabajo de los aprendizajes clave. Dicho énfasis será anual, dado que el año pasado ya se habrían realizado talleres con docentes en este sentido.

Finalmente, desde el Departamento de Educación Municipal, un miembro del equipo técnico sostiene que “la pata más coja que hemos tenido ha sido el acompañamiento” por razones de capacidad humana del sostenedor y de los establecimientos. Este año, uno de los lineamientos fuertes es priorizar el acompañamiento y la observación al aula.

Esto no significa que no se haya hecho o que las escuelas no lo realicen, sino que se pueda implementar una sistematización para que tenga un impacto en el quehacer de los docentes, dado que muchas veces se realiza una sola visita en el año y esto no incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para esto, estarían trabajando con una guía metodológica, también con las pautas que propone la Agencia de la Calidad, y también evaluando la posibilidad de realizar una

capacitación en liderazgo instruccional, para incorporar esta y para realizar un acompañamiento más directo a los equipos, partiendo con un grupo establecimientos.

Se compartió con los establecimientos un calendario para la planificación de los acompañamientos al aula, porque sabemos que esta práctica siempre tiene el riesgo de la falta de tiempo. También se ha establecido una priorización en la matemática y en los aprendizajes transversales. Se busca focalizar en primera instancia, para ir aprendiendo, y luego sea más fácil realizar el acompañamiento, alineados con lo trabajado durante años anteriores.

Un segundo miembro del equipo técnico comunal sostiene que se busca derribar la idea de que hay que acompañar a todos los docentes porque es imposible. Se estaría tratando de que se focalice en lenguaje y matemática, y en aprendizajes claves. En este sentido, si se logran realizar sistemáticamente visitas, se hace difícil lograr el acompañamiento y el desarrollo profesional. Lo anterior implica, por ejemplo, explicitar esta iniciativa en PME. Lo más importante es que tengamos una visión sistemática, con práctica docentes que vayan en pos de los aprendizajes de los estudiantes.

### **5.3.- Resumen de notas**

Dentro de la evaluación de los avances de la implementación de los instrumentos que fueron resultado de la intervención, se puede realizar una tabla de resumen de las notas tomadas, considerando dos dominios: el uso de los instrumentos (pautas) y de las orientaciones que se hicieron llegar a los establecimientos.

Asimismo, se consideran tres compromisos de uso posible: (i) *en uso*, lo que significa que se encuentran utilizando los instrumentos en acompañamientos efectivos o se han adoptado las orientaciones con los profesores/as; (ii) *uso comprometido*, que significa que los instrumentos se utilizarán una vez se realice el acompañamiento o se contemplará la realización del mismo conforme a las orientaciones construidas durante el proceso; y (iii) *uso no comprometido*, que significa que los instrumentos no han sido contemplados para su uso en la observación o no se han considerado las orientaciones e ideas expuestas durante el proceso. Eventualmente se marcan las casillas (i) y (ii), para dar cuenta de una adopción parcial de un compromiso de uso.

Institución	Instrumentos			Orientaciones			Comentarios
	Uso	Com	N/C	Uso	Com	N/C	
<b>Establecimiento 1</b>		✓	✓		✓		Incorpora parte de pautas y las orientaciones, con foco en lo socioemocional.
<b>Establecimiento 2</b>		✓	✓	✓			Incorpora parcialmente la pauta, difundiendo orientaciones.
<b>Establecimiento 3</b>		✓			✓		Se compromete al uso de instrumentos y orientaciones.
<b>Establecimiento 4</b>		✓			✓		Se compromete al uso de instrumentos y orientaciones.
<b>Establecimiento 5</b>		✓	✓		✓		Se compromete al uso parcial de instrumentos y orientaciones.

Destaca el hecho de que en ningún establecimiento se ha comenzado con el acompañamiento en razón del momento del año. No obstante existe el compromiso explícito con el uso parcial o completo, en particular de las orientaciones, y en segundo lugar de los instrumentos.

#### **5.4.- Conclusiones**

La investigación realizada se caracterizó por articular distintos conceptos revisados a lo largo del programa de magíster. Entre estos, destaca la centralidad de la investigación acción, los modelos de evaluación y los instrumentos de recolección de datos. Además, se incorporaron elementos propios de la experiencia previa laboral, en particular relacionada con el trabajo en redes de docentes directivos y con promover el desarrollo profesional desde la gestión curricular y el liderazgo.

Un elemento que se incorporó durante el proceso fue la dimensión socioemocional del acompañamiento a profesores/as. Esta dimensión no se encuentra tradicionalmente vinculada al acompañamiento, no obstante, se logró establecer una relación con criterios de observación explícitos del modelo de aprendizaje socioemocional (Collaborative

for Academic, Social, and Emotional Learning, 2021a, 2021b). Lo anterior, permite relacionar el problema de trabajo con el contexto de la educación pospandemia, considerando elementos como la pérdida de aprendizajes y el retroceso en el ámbito de las habilidades sociales por parte de los estudiantes. La literatura usada nos permitió dar cuenta de esta crisis educacional (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020; España, 2022; Izquierdo et al., 2023; Kauhanen et al., 2022; Ministerio de Educación & Centro de Estudios, 2021; World Bank et al., 2021, 2022).

La investigación se desarrolló en establecimientos en contextos desventajosos. La literatura revisada nos permitió un primer acercamiento dichos contextos, considerando la dependencia administrativa y los problemas propios de las tendencias del sistema educativo (Torrecilla et al., 2018; Valenzuela & Bellei, 2010). También identificamos un marco conceptual específico para comprender la función técnico-pedagógica (Ahumada et al., 2017; Bambrick-Santoyo, 2019; Leiva et al., 2016; Ministerio de Educación, 2015; Olgún et al., 2008; Rodríguez-Molina, 2011). Finalmente, establecimos un marco metodológico mediante la adopción del concepto de comunidad profesional como finalidad de las reuniones de los docentes directivos y el trabajo en red entre establecimientos (Bolívar Ruano, 2013; DuFour, 2004; García-Martínez et al., 2018; Krichesky & Murillo, 2011; Kruse et al., 2009; Stoll et al., 2006).

Con estos antecedentes, se construyó el objetivo general de la investigación: la mejora e innovación de las prácticas de acompañamiento a profesores/as con foco en la dimensión socioemocional, en un contexto pospandemia y en la educación municipal. Este objetivo general, se dividió en tres objetivos específicos: (OE1) identificar los principales nudos críticos del acompañamiento a profesores/as; (OE2) diseñar una estrategia para fortalecer el acompañamiento de forma colaborativa con énfasis en lo socioemocional; y (OE3) evaluar los resultados parciales de la implementación de la estrategia de innovación. Cada uno de ellos se abordó en los capítulos tercero, cuarto y el presente, respectivamente.

El OE1 se dividió en tres subobjetivos específicos. El primero (OE1.1) consistió en determinar la magnitud del retroceso en las prácticas de acompañamiento a profesores/

as. Este objetivo fue adecuadamente abordado mediante la recolección de datos de la encuesta y la construcción de una interpretación compartida con los docentes directivos de sus resultados. Destaca entre los hallazgos, principalmente en la conversación con los docentes directivos, la percepción de que existe una apertura a la realización del acompañamiento, pero al mismo tiempo este no se ha dado por diversas razones, lo que nos llevó a considerar que el retroceso hallado en el diagnóstico es significativo.

El segundo subobjetivo específico (OE1.2.) fue identificar los enfoques y las prácticas instaladas de acompañamiento en el sistema. Este objetivo también fue abordado adecuadamente mediante la recolección y triangulación de documentos enviados tanto por el equipo municipal como por los docentes directivos de los establecimientos.

Finalmente, el tercer subobjetivo específico (OE1.3) fue construir con los docentes una interpretación común de los resultados de la evaluación diagnóstica, lo que también fue plenamente cumplido en el Taller 1. La interpretación que se construye evidencia una alta conciencia y apertura hacia el acompañamiento pero un bajo desempeño en torno a la práctica como tal.

El OE2 se dividió en otros cuatro subobjetivos específicos. El primero de ellos (OE2.1) fue planificar las reuniones y los tiempos de la intervención, lo que fue llevado a cabo durante el Taller 1. El segundo objetivo (OE2.2) fue reconocer las prácticas presentes en los equipos directivos para el acompañamiento de las clases. Este objetivo fue uno de los más centrales para la investigación y tomó parte de los Talleres 2 y 3. Destacan en este momento un enfoque de retroalimentación integral de uno de los establecimientos, basado en Bambrick-Santoyo (2019). También destaca un modelo en uso de observación de clases por parte de otro de los establecimientos, basado en los modelos de la Agencia de la Calidad. También se incorpora una exposición y taller creativo basado en el modelo de aprendizaje socioemocional (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2021a, 2021b).

Un tercer subobjetivo específico (OE2.3) fue la formulación y argumentación de ideas innovadoras en torno al acompañamiento. De este momento de la investigación emerge un conjunto de nueve ideas que posteriormente serán integradas en el documento

de orientaciones, con las cuales se construyen también los instrumentos que se proponen a los establecimientos. Este objetivo específico se aborda principalmente en los Talleres 2 y 3, como complemento dialógico de las exposiciones de las jefaturas de UTP que participaron. En buena medida, el compromiso explicitado por los establecimientos de llevar a cabo las orientaciones enviadas por parte del investigador se relacionan con el diálogo y las ideas que emergieron de los propios participantes, lo que confirma la conformación, en alguna medida, de una comunidad profesional entre los docentes que participaron y una de las ventajas del trabajo en red.

Finalmente, un cuarto subobjetivo específico (OE2.4) fue la construcción de instrumentos que incorporaran la dimensión socioemocional. Esta labor fue llevada a cabo por el investigador, siendo las orientaciones retroalimentadas en el cierre del proceso de intervención. Los instrumentos, por su parte, fueron construidos considerando las pautas remitidas por los establecimientos en el periodo de evaluación diagnóstica, el diálogo en el contexto de los trabajos de taller y los distintos modelos discutidos con los docentes directivos.

Los modelos de acompañamiento considerados en la investigación fueron los siguientes: visitas tradicionales de aula (Ministerio de Educación & División de Educación General, 2016), acompañamiento integral (División de Educación General & Ministerio de Educación, 2022), caminatas pedagógicas (CPEIP & Ministerio de Educación, 2019), rondas instruccionales (Jeria, 2018), conversaciones abiertas al aprendizaje (Ulloa & Gajardo, 2016), y un modelo de observación del aprendizaje socioemocional (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2019).

El último objetivo específico (OE3) fue dividido en dos subobjetivos. El primero (OE3.1) consiste en la innovación efectiva en el acompañamiento a profesores/as en los establecimientos que participaron de la intervención. Este subobjetivo fue abordado por los propios docentes mediante la incorporación de elementos del proceso de investigación acción en el quehacer de sus equipos. En este sentido, se reconoce un déficit en este aspecto, en tanto no se logra evidenciar que el proceso de innovación efectivamente tenga consecuencias medibles en términos de acompañamientos realizados desde el

enfoque propuesto. Lo anterior se relaciona principalmente con algunas circunstancias de la intervención: (i) el tiempo en que se desarrollo, entre fines del segundo semestre e inicios del primer semestre del año siguiente, (ii) los problemas emergentes propios del inicio de año, agudizados por el impacto de las consecuencias del deterioro de la convivencia escolar, la ausencia de docentes, entre otros, y (iii) una priorización poco clara todavía de estas acciones en algunos establecimientos.

No obstante, se valora la existencia de un amplio compromiso con la aplicación de las orientaciones y en algunos casos los instrumentos propuestos, lo que resulta auspicioso para los efectos futuros de esta intervención. Lo anterior se evidencia en el abordamiento del último subobjetivo específico (OE3.2) consistente en evaluar los avances parciales de la intervención. En este ámbito, se logró reconocer un alto compromiso con la adopción parcial o completa de las propuestas realizadas en la presente intervención.

### **5.5.- Reflexiones finales**

A través de esta intervención, hemos sostenido y mostrado que el acompañamiento a profesores/as es una herramienta clave para el desarrollo profesional y la mejora de la calidad de la educación, además de ser fundamental en un escenario que vive los efectos de la crisis sanitaria. Los equipos técnicos que participaron de esta investigación acción desempeñan una labor esencial en la gestión curricular de las escuelas y es fundamental que adquieran nuevas herramientas para superar los desafíos de un contexto difícil y un escenario de mayor incertidumbre.

La literatura revisada alienta la idea de que a través del acompañamiento, los profesores/as pueden experimentar transformaciones significativas de sus prácticas y mejorar los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, ha quedado expuesta la necesidad de un cambio hacia un acompañamiento que incorpore nuevas herramientas, pero también adopte un enfoque holístico para evitar los riesgos de que la práctica como tal deje de responder a las necesidades emergentes y a las condiciones cambiantes en las que las escuelas se desarrollan en nuestros días.

Por nuestra parte, confiamos en que el acompañamiento continuo de los profesores/as que trabajan en los establecimientos que participaron de este proyecto, de quienes honestamente aprendí mucho, colabore con el mejoramiento y la recuperación de aprendizajes en el contexto actual. Asimismo, más allá de cierta tendencia a la inmediatez, es de esperar que los cambios se produzcan de forma paulatina en educación, y en este sentido, confiamos en que lo tratado durante el proceso explicitado en este trabajo rinda frutos en su debido tiempo.

## Referencias bibliográficas

- Ahumada, L., González, Á., Pino-Yancovic, M., & Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar* (Informe Técnico N° 7). Líderes Educativos. Centro de liderazgo para la mejora escolar.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34–52.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Aoki, T. T. (2004). Interests, Knowledge and Evaluation: Alternative Approaches to Curriculum Evaluation (1986/1999). En W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a New Key*. Routledge.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Universidad de Artes y Ciencias Sociales.  
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4687>
- Baca Urbina, G. (2006). *Evaluación de proyectos* (Quinta Edición). Mc Graw Hill.
- Bambrick-Santoyo, P. (2019). *Las palancas del liderazgo* (A. Pozo, Trad.). Corporación de Educación APTUS Chile.
- Bartolomé Pina, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20.  
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/94922>
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bolívar Ruano, M. R. (2013). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), Article 1. <https://doi.org/10.35362/rie621893>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Open Society Foundations, & Privatisation in Education. (2012). *Seminario Privatización de la educación en América Latina y el Caribe*.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Cavada A., J. (2011). Marco de referencia para la evaluación social de proyectos. En R. Aguilera (Ed.), *Evaluación social de proyectos*. Departamento de Economía de la Universidad de Concepción.
- Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo. (2018). *Aprendizajes para una política de formación de directores en Chile. Informe CEDLE de Política*.
- CEPAL. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.  
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2019). *Herramienta: Protocolo de Recorrido Indicadores del SEL de toda la Escuela*. CASEL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021a). *What Is the CASEL Framework?* CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Director). (2021b, octubre 11). *Social and Emotional Learning Fundamentals: SEL 101 with CASEL*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=jgKNn-JcYPE>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL.  
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- CPEIP & Ministerio de Educación. (2019). *Caminatas pedagógicas*. Ministerio de Educación. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/7127>
- de Briceño, R. C. (2015). *La investigación-acción como estrategia de transformación de la didáctica de la lengua escrita*.
- División de Educación General & Ministerio de Educación. (2022). *Liderazgo desde la sala de clases. Acompañamiento al aula: Observación y retroalimentación*. Ministerio de Educación.  
<https://escuelasarriba.mineduc.cl/otros-recursos/orientaciones/>

- DuFour, R. (2004). What Is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61.
- Ley 20370: *Establece la Ley General de Educación.*, (2009) (testimony of Ministerio de Educación). <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17440>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases* (C. Santa Cruz, Trad.). Fundación Chile.
- España, A. (2022). *Un terremoto educacional: Estimación de la brecha que dejó el cierre de las escuelas*. Centro de Estudios Horizontal.
- Fundación Chile. (2006). *Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares*.
- Fundación Chile & Ministerio de Educación. (2009). *Perfiles de competencias para docentes directivos*.
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., & Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), Article 2. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- González-Lloret, M. (2013). *Investigación-acción (III): La investigación cualitativa*. Centro Virtual Cervantes.
- Greene, J. C. (2000). Challenges in practicing deliberative democratic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2000(85), 13–26. <https://doi.org/10.1002/ev.1158>
- House, E. R., & Howe, K. R. (2003). Deliberative Democratic Evaluation. En T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 79–100). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_7)
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique. En *La Pédagogie, une encyclopédie pur aujourd'hui* (pp. 13–24). ESF editeur.
- Izquierdo, S., Granese, M., & Maira, A. (2023). Efectos de la pandemia en el bienestar socioemocional de los niños y adolescentes en Chile y el mundo. *Puntos de Referencia*, 647.

- Jeria, C. P. (2018). *Rondas Instruccionales: Estrategia para acelerar la mejora continua*. Líderes Educativos. Centro de liderazgo para la mejora escolar.
- Kauhanen, L., Wan Mohd Yunus, W. M. A., Lempinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., Gilbert, S., Bastola, K., Brown, J. S. L., & Sourander, A. (2022). A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02060-0>
- Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4718>
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. (2009). *Building Professional Community in Schools*. 5.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leiva, M. V., Montecinos, C., & Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), Article 2. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>
- Macdonald, B. (1979). Democracy and Evaluation. *CMI Occasional Paper Series*, 1.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE - Horosori, Universitat de Barcelona.
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2239>

- Ministerio de Educación & Centro de Estudios. (2021). *Evidencias 52: Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19*. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17238>
- Ministerio de Educación & División de Educación General. (2016). *Acompañamiento de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje a través de la Observación y Retroalimentación. Dimensión: Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Ministerio de Educación. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18432>
- Ministerio de Educación & Unidad de Currículum y Evaluación. (2021). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Mineduc.
- OCDE. (2004). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. DeSeCo.
- Olguín, J. C., Ostoic, D., Ugalde, P., Sepúlveda, L., Contreras, P., Cerda, M. P., & Ortega, M. A. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. MINEDUC y Universidad Alberto Hurtado.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119–133. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Picciotto, R. (2015). Democratic evaluation for the 21st century. *Evaluation*, 21(2), 150–166. <https://doi.org/10.1177/1356389015577511>
- Rasco, J. F. A. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En *Teoría y Desarrollo del Currículum* (p. 10). Aljibe.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*.
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253–267.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stufflebeam, D. L. (2001). The Metaevaluation Imperative. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 183–209. <https://doi.org/10.1177/109821400102200204>
- Torrecilla, F. J. M., Hernández-Castilla, R., Martínez-Garrido, C., & Hidalgo, N. (2018). Una panorámica de la segregación social de los centros de educación secundaria en Iberoamérica. *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación: actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación, 2018, ISBN 978-84-09-02058-4, págs. 559-564, 559–564.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6997031>
- Ulloa, J., & Gajardo, J. (2016). Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente. En C. Montecinos, F. Aravena, & R. Tagle, *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones* (pp. 83–95). Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros*. UNESCO Publishing.
- Valenzuela, J. P., & Bellei, C. (2010). Segregación Escolar en Chile. En *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. (p. 22). UNESCO.
- Vedung, E. (2010). Four Waves of Evaluation Diffusion. *Evaluation*, 16(3), 263–277. <https://doi.org/10.1177/1356389010372452>
- Volante, P. (2016). *Equipos de Liderazgo Instruccional. Experiencia de casos locales*. Pontificia Universidad Católica de Chile. [https://www.academia.edu/14377456/Equipos\\_de\\_Liderazgo\\_Instruccional\\_Experiencia\\_de\\_casos\\_locales](https://www.academia.edu/14377456/Equipos_de_Liderazgo_Instruccional_Experiencia_de_casos_locales)
- World Bank, UIS, UNESCO, UNICEF, FCDO, & Bill and Melinda Gates Foundation. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update* [Conference Edition]. World Bank.
- World Bank, United Nations Children’s Fund, & UNESCO. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Pathway to Recovery*. UNESCO Publishing.

## **Anexo 1. Consentimiento informado**

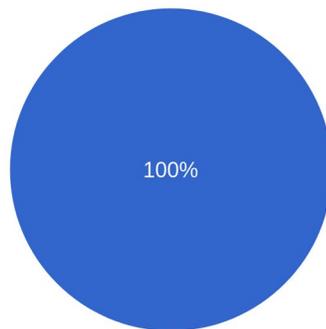
1. Declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación acción de mejoramiento educativo, la que tributa a una investigación denominada “Evaluación de las prácticas de gestión curricular: una experiencia desde la investigación acción”, el cual es un proyecto de investigación que cuenta con el respaldo de la Universidad del Desarrollo.
2. Entiendo que este estudio busca establecer marcos de desempeños esperados que permitan la evaluación al nivel del centro educativo de las prácticas de gestión curricular en establecimientos municipales, a través del trabajo en red con jefaturas técnicas, y sé que mi participación en esta fase consistirá en responder la presente encuesta, lo que tomará un tiempo de 10 minutos aproximadamente.
3. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán totalmente anonimizados, lo que significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.
4. Estoy en conocimiento de que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio. Sí que esta información podría tener un beneficio para la sociedad dado el tema de investigación al que responde.
5. Asimismo, sé que puedo negar mi participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias para mí.

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Francisco Ceric, Presidente del Comité de Ética Institucional UDD, fceric@udd.cl , 562-23279437

Bajo estas condiciones, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Respuestas de cuestionario: 61 respuestas.

Acepto participar de esta muestra  
61 respuestas



● Sí, acepto.

## Anexo 2. Pautas para el acompañamiento

### Pauta de observación de experiencias de aprendizaje (visitas de aula)

La siguiente pauta tiene por objeto recoger información de la observación de la interacción entre el equipo de aula y los estudiantes durante el desarrollo de una clase, con el fin de facilitar el acompañamiento y la retroalimentación de los docentes.

#### Datos del ejercicio

<i>Docente</i>		<i>Observador</i>	
<i>Asignatura</i>		<i>Estudiantes presentes</i>	
<i>Curso</i>		<i>Horario</i>	
<i>Fecha</i>		<i>Curso</i>	
<i>Objetivo de la clase</i>			
<i>Foco del acompañamiento</i>			

#### Categorías de desempeño

- **Logrado (L):** Evidente y clara presencia del indicador
- **Por Lograr (PL):** Hay presencia del indicador, sin embargo, el/la docente requiere apoyo para trabajar este aspecto.
- **No Logrado (NL):** Débil presencia del indicador. El/la docente requiere apoyo urgente del equipo directivo y/o de sus colegas. Se debe ofrecer apoyo inmediato.
- **No Observado (NO).**

#### Tiempos y rutinas

Indicador	L	PL	NL	NO	Evidencias (ejemplos concretos)
Existe coherencia entre el desarrollo y la planificación de la clase					
El docente explica el objetivo de la clase e incluye preguntas que abordan contenidos previos de la asignatura					
El docente minimiza las					

interrupciones para desarrollar una enseñanza efectiva					
El docente desarrolla rutinas previsibles que los estudiantes asumen con responsabilidad y autonomía					

**Dimensión socioemocional**

Indicador	L	PL	NL	NO	Evidencias (ejemplos concretos)
Se genera un clima apropiado para que los estudiantes compartan sus ideas					
El docente reconoce y aprecia los intereses de los estudiantes individualmente					
Los estudiantes comparten sus experiencias de vida con orgullo e incorporan sus conocimientos					
El docente modela la resolución de conflictos ofreciendo herramientas y redirigiendo los problemas de forma discreta y respetuosa					
El docente promueve una interacción cálida y respetuosa que hace sentirse a todos los estudiantes incluidos					
El docente genera la confianza en que todos pueden perseverar promoviendo el respeto por los puntos de vista					

**Habilidades de orden superior**

Indicador	L	PL	NL	NO	Evidencias (ejemplos concretos)
El docente plantea problemas y preguntas de pensamiento de orden superior					
El docente promueve el uso de información relevante en el análisis, la reflexión y la práctica					

El docente promueve la construcción y evaluación de argumentos para favorecer el pensamiento crítico					
El docente promueve la metacognición entre los estudiantes					

**Retroalimentación**

Indicador	L	PL	NL	NO	Evidencias (ejemplos concretos)
Docente realiza preguntas para hacer seguimiento del aprendizaje					
Docente realiza una retroalimentación específica y frecuente sobre el desempeño de los estudiantes					
Se valora el error favoreciendo el aprendizaje: rescata errores comunes e indaga su origen, sugiere preguntas que permitan verbalizarlos, etc.					

**Educación para la vida**

Indicador	L	PL	NL	NO	Evidencias (ejemplos concretos)
El contenido de las clases se conecta con los problemas propios del mundo de la vida de los estudiantes					
Se da cuenta de la utilidad práctica de los aprendizajes durante la clase cuando es pertinente					
El/la docente promueve evaluaciones y tareas auténticas a través de las cuales los estudiantes comprenden su vínculo el entorno social					

**Pedagogía interactiva**

Indicador	L	PL	NL	NO	Evidencias (ejemplos concretos)
El docente explica los conceptos y procedimientos adecuadamente					
Se promueve la participación de los					

estudiantes en la construcción de definiciones y explicaciones de conceptos manteniendo su interés					
Se utilizan representaciones y ejemplos variados para favorecer la comprensión de todos los estudiantes					
El tiempo de conversación de los estudiantes excede el tiempo de conversación docente, los estudiantes colaboran y trabajan en actividades cooperativas					

**Otras observaciones o notas de campo**

**Protocolo de observación para rondas instruccionales**

<b>Observador:</b>	<b>Profesor observado:</b>	<b>Fecha/hora:</b>
<b>“Problema de práctica”</b> (foco de la observación)		
<p style="text-align: center;"><b>Acciones del profesor</b> ¿Qué hace y dice el profesor? Describe usando palabras y acciones específicas</p>	<p style="text-align: center;"><b>Acciones de los estudiantes</b> ¿Qué están haciendo o diciendo los estudiantes? Describe usando palabras y acciones específicas</p>	

## Pauta de retroalimentación

Docente:

Observador:

Fecha de la observación: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Fecha de la retroalimentación: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Refuerzo positivo	
VER	Ver el éxito
	Ver / mostrar el modelo
	Ver y nombrar la brecha respecto a un modelo ejemplar Realizar preguntas dirigidas

**Acción a seguir: alto impacto, medible, “bocado”**

**Estimular al profesor para que nombre la acción a seguir**

NOMBRAR

**Marcar la acción a seguir con el “qué” y el “cómo”**

**Fijar la acción: “tu acción a seguir hoy es...”**

Planificar antes de practicar	
HACER	<p>¿Cuáles son <i>todas</i> las acciones que realizarás?</p> <p>Practicar la serie de acciones con el docente y plantea escenarios distintos</p>

**Seguimiento:**

Próxima visita: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Recepción de la retroalimentación \_\_\_\_\_

### Anexo 3. Extracto de documento “Hallazgos y desafíos para el acompañamiento a la docencia”

(...)

#### 3.- Variedades del acompañamiento

Durante el periodo de trabajo en talleres, se revisó la literatura sobre acompañamiento a la docencia presente en distintos documentos de política pública. En este sentido, se pueden discriminar al menos cuatro formas de organizar el acompañamiento a la docencia: (i) el modelo de visitas de aula donde hay una cultura incipiente de observación de clases, (ii) el modelo de visitas de aula donde hay una cultura consolidada de observación de clases, (iii) el modelo de visitas grupales a un conjunto de aulas mediante caminatas pedagógicas y (iv) el modelo de visitas grupales a un conjunto de aulas mediante rondas instruccionales.

Aunque estos cuatro modelos se pueden combinar para dar paso a una estrategia mixta de visitas, es importante considerar cierta prevalencia de la visita de aula tradicional. En el documento *Caminatas pedagógicas* (CPEIP & Ministerio de Educación, 2019) se indica que esta metodología no reemplaza a la visita de aula. Lo anterior, sumado a la presencia de la visita de aula en documentos de política pública anclados en la normativa legal, como los *Estándares indicativos* (Ministerio de Educación & Unidad de Currículum y Evaluación, 2021) dan prevalencia a la visita de aula tradicional en sus diferentes grados respecto de otros modelos para realizar el acompañamiento. Esto no obsta que la visita de aula pueda no ser la más indicada para todos los casos y exista en esa posibilidad un espacio de innovación para integrar una nueva metodología o crear un modelo nuevo desde la propia escuela.

- **Visitas de aula incipientes:** el modelo de visitas de aula para escuelas en las que hay una cultura incipiente de acompañamiento a la docencia o nunca se ha observado clases considera elementos potenciales como la resistencia de los docentes a la observación y se centra en instalar la práctica de la observación como rutina predecible para mejorar la aceptabilidad entre los profesionales. En esta categoría refundimos las primeras dos categorías del documento sobre acompañamiento del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación & División de Educación General, 2016).

- **Visitas de aula consolidadas:** el modelo de visitas de aula para escuelas en las que hay una cultura consolidada de acompañamiento a la docencia o existen experiencias sistemáticas de observación de clases considera elementos de flexibilización de las rutinas y se centra en que la práctica entregue mejores evidencias para la toma de decisiones en el marco de un ciclo de mejora, pudiendo relativizarse la rutina de la observación. En esta categoría refundimos las últimas dos categorías del documento sobre acompañamiento del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación & División de Educación General, 2016).
- **Caminatas pedagógicas:** el modelo de visitas de varias aulas por parte de un grupo mediante “caminatas pedagógicas” consiste en “una modalidad de retroalimentación de las prácticas pedagógicas a través de la observación de clases, en la que un grupo pequeño de directivos y/o docentes (tres a cinco personas) visita un conjunto de aulas por un tiempo acotado (10 a 20 minutos), con el objeto de recolectar evidencias respecto de un foco específico” (CPEIP & Ministerio de Educación, 2019).
- **Rondas instruccionales:** el modelo de visitas de varias aulas, así como de otros espacios del establecimiento, por parte de un grupo de profesionales mediante “rondas instruccionales” consiste en una metodología que busca realizar una observación no orientada a la retroalimentación. Su función es el conocimiento y la reflexión grupal entre profesionales, de forma análoga a las rondas médicas. El aprendiz es el observador, quien genuinamente busca aprender de quien observa. El conocimiento es colectivo, se construye entre pares, se orienta al compromiso colectivo y se centra en el núcleo pedagógico, en lugar de en el desempeño docente. Para ello, se debe seleccionar un “problema de práctica” que se da en la escuela, como una suerte de hipótesis de trabajo que tomará el lugar del “foco” de los otros modelos. Esto se observará en todos los lugares de la escuela, para luego realizar un modelo de cómo se produce el problema y tomar decisiones directivas y compromisos colectivos (Jeria, 2018).

Es importante mencionar que junto con la literatura sobre acompañamiento a la docencia, durante el periodo de taller revisamos la literatura asociada al enfoque de “liderazgo instruccional”. Este enfoque propone una ruta de mejora para el establecimiento a través de la cual este pueda cumplir con un conjunto de metas de parte de las comunidades educativas, en torno al logro de determinados “aprendizajes clave”. Estos aprendizajes clave serán los focos del acompañamiento, el cual se comprende como la observación y la retroalimentación mediante el modelo de “caminatas de pedagógicas” principalmente (cf. Volante, 2016).

Para comprender mejor las diferencias de los modelos mencionados anteriormente, a continuación se refieren algunas de las diferencias de los modelos en las dos partes del acompañamiento a la docencia: la observación y la retroalimentación.

### 3.1.- Las formas de la observación

La observación de clases es el elemento fundamental del acompañamiento a la docencia. El ejercicio de ingresar a la sala de clases y observar en primera persona lo que sucede en su interior es insustituible. Esto explica su prevalencia en la literatura (Leithwood, 2009; Leithwood et al., 2008; Ulloa & Gajardo, 2016) y en las políticas públicas, considerando marcos normativos recientes como los *Estándares indicativos*. En términos generales, la observación de clases se ha trasladado desde la observación del profesor hacia la observación del núcleo pedagógico (la interacción entre el profesor, los estudiantes y el curriculum).

En la tabla de resumen (Tabla 2), cada uno de los modelos es auscultado bajo diez preguntas fundamentales para poder llevarlo a la práctica. Preguntas como *qué, cómo, cuándo, quién*, entre otras, son básicas para determinar qué elementos vamos a tomar de un modelo y que elementos podemos tomar de otro modelo para construir nuestro plan de acompañamiento a la docencia en el marco del desarrollo profesional docente en nuestra escuela.

Tabla 5: Resumen de las formas de la observación

<b>Preguntas</b>	<b>Visitas incipientes</b>	<b>Visitas consolidadas</b>	<b>Caminatas pedagógicas</b>	<b>Rondas instruccionales</b>
<i>¿Qué se observa?</i>	<i>Procesos de enseñanza y aprendizaje en base a un diagnóstico externo (ej. diagnóstico de la Agencia de la Calidad) o a elección del profesor observado.</i>	<i>Procesos de enseñanza y aprendizaje en base a un diagnóstico externo (ej. diagnóstico de la Agencia de la Calidad) o un foco propuesto previamente.</i>	<i>Un foco específico, definido por el equipo directivo sobre la base de un diagnóstico o un plan institucional.</i>	<i>Prácticas pedagógicas más allá de la sala de clases para desarrollar estrategias a distintos niveles. El foco debe estar puesto en lo que se denomina un "problema de práctica".</i>
<i>¿Quién observa?</i>	<i>Para evitar problemas de clima, se puede ofrecer al profesor que elija quién quiere</i>	<i>Podemos sumar a otros actores del equipo directivo, docentes, o integrar sistemas de</i>	<i>Grupo de 3 a 5 personas, directivos y/o docentes, con un líder de grupo.</i>	<i>Grupo de 3 a 5 personas, directivos y/o docentes, con un líder de grupo.</i>

	<i>que lo observe, pudiendo ser entre pares.</i>	<i>tutorías.</i>		
<i>¿A quién se observa?</i>	<i>Al profesor y a los estudiantes de una clase.</i>	<i>Al profesor y a los estudiantes de una clase.</i>	<i>A los profesores y a los estudiantes de un conjunto de clases.</i>	<i>A los profesores y a los estudiantes en los distintos espacios del establecimiento.</i>
<i>¿Qué instrumento ocupa?</i>	<i>Pauta seleccionada o construida con docentes a partir de estándares o criterios de éxito.</i>	<i>Pauta ajustada o socializada con docentes a partir de estándares o criterios de éxito.</i>	<i>Pautas u hojas de registro que permitan tomar notas claras, breves y fáciles de generar y compartir, orientadas a un foco específico.</i>	<i>Formatos simples para que la toma de registro sea similar a una toma de notas de campo.</i>
<i>¿Dónde se observa?</i>	<i>En una sala de clases.</i>	<i>En una sala de clases.</i>	<i>En varias salas de clases.</i>	<i>En varias salas de clases, también en otros espacios de la escuela.</i>
<i>¿Cómo se calendariza?</i>	<i>Se programa con docentes, para que el proceso sea altamente predecible.</i>	<i>Se sugiere realizar visitas no programadas al aula en la medida en que estas ya sean parte de la cultura.</i>	<i>Depende de la cultura de la observación: si es incipiente o consolidada.</i>	<i>Depende de la cultura de la observación: si es incipiente o consolidada.</i>
<i>¿Cuándo se observa?</i>	<i>Dos veces al año como mínimo por cada profesor sin que transcurra demasiado tiempo entre las observaciones.</i>	<i>Dos veces al año como mínimo por cada profesor sin que transcurra demasiado tiempo entre las observaciones.</i>	<i>Periodicidad frecuente, cada una o dos semanas.</i>	<i>Periodicidad frecuente, cada una o dos semanas.</i>
<i>¿Cómo se observa?</i>	<i>Se recomienda ocupar una pauta, registrar el tiempo y tomar notas de lo que sucede.</i>	<i>Se sugiere simplificar el modo de registro ocupando la pauta libremente.</i>	<i>Se debe realizar una reunión previa para acordar la forma de la observación y el registro.</i>	<i>De forma descriptiva y analítica, más que evaluativa. Se debe registrar lo que se ve.</i>

	<i>de para tener mayor evidencia. Además, sintetizar lo observado después de la visita.</i>		<i>tro. Durante la observación se buscar un lugar de observación dentro del aula que no interfiera con el desarrollo de la clase.</i>	<i>y no lo que se piensa.</i>
<i>¿Por qué se observa?</i>	<i>El objetivo es instalar la práctica de la observación de clases. Posteriormente, tener insumos para tener una buena retroalimentación y desarrollar un ciclo de mejora.</i>	<i>El objetivo principal es tener insumos para la toma de decisiones oportuna y la detección de necesidades en el entorno profesional de los docentes.</i>	<i>Para reflexionar, retroalimentar, enriquecer y mejorar una práctica específica.</i>	<i>Para promover la colaboración y el intercambio de prácticas apoyando el desarrollo de logros sistémicos en la enseñanza y el aprendizaje.</i>
<i>¿Cuánto se observa?</i>	<i>Depende de qué y para qué se observa una clase.</i>	<i>Se sugiere reducir el tiempo de la observación.</i>	<i>Entre 10 y 20 minutos por sala.</i>	<i>Máximo de 20 minutos por sala.</i>

Es importante mencionar que las características entre los distintos modelos muchas veces se solapan y sus fronteras son difusas. Los modelos de visitas de aula tradicional se distinguen por su función dentro de escuelas con distintos grados de consolidación de una cultura de observación de clases, y representan la forma clásica de visita más exhaustiva. En contraste, los modelos de rondas y caminatas se distinguen por el número de personas, los focos más específicos y el tiempo de la observación. Esto hace posible combinar métodos de visitas, rondas o caminatas, con los resguardos propios del modelo de visita en culturas incipientes si el objetivo es instalarlas como una práctica permanente. En este sentido, *la experimentación y la innovación son dos ingredientes clave para formular la estrategia de acompañamiento a la docencia de un ciclo de mejora.*

### **3.2.- Las formas de la retroalimentación**

La retroalimentación es la segunda parte del acompañamiento a la docencia. Es una parte fundamental considerando que en la mayoría de los modelos la recopilación de evidencia de una clase sólo tiene sentido en la medida en que insuma la retroalimentación de un profesor. También es la parte del acompañamiento en la que se deben tener mayores resguardos. Uno de los elementos centrales de la retroalimentación ha sido la crítica la idea de formular “juicios evaluativos”, lo que vimos reflejado a lo largo de la discusión en los talleres en dos documentos.

- Uno de los documentos técnicos revisados (Ulloa & Gajardo, 2016) menciona las funciones de descripción, evaluación e interpretación presentes en el acompañamiento al aula. En este marco, fomenta una forma de retroalimentación *descriptiva* que propenda a la construcción del aprendizaje con la persona observada. Además, propone un foco en el núcleo pedagógico. La principal propuesta del texto consiste en dar una retroalimentación en el marco de "conversaciones abiertas al aprendizaje", es decir, diálogos reflexivos en los que observadores expresen y justifiquen sus preocupaciones frente a los docentes, exponiéndose al diálogo sin asumir como verdad lo que sostienen.
- Algo similar propone el documento de *Escuelas Arriba* (División de Educación General & Ministerio de Educación, 2022). Una de las principales ideas es la del "cambio de paradigma" de la observación y retroalimentación. Anteriormente, se entendía como una práctica de gestión del desempeño, donde la observación es de clases completas, esporádicas (2 veces al año), con estándares de desempeño docente y pautas exhaustivas. Actualmente, se comprende como un acompañamiento, donde el que observa es un líder o mentor, se realiza de forma acotada, periódica (cada 1 o 2 semanas), donde la retroalimentación es reflexiva y no se elaboran juicios evaluativos.

Aunque ambas propuestas son interesantes, pasan de largo el hecho de que la evaluación es una función crítica que se da en distintos niveles y contextos, por lo que no podemos evitarla sólo con decirlo, muchos menos en contextos educacionales (Mateo, 2000). Puede ser más adecuado, en este sentido, eliminar la idea de que una evaluación será "punitiva" o tendrá "consecuencias", lo que podría diferenciar la idea de una evaluación en sentido "fuerte" de una evaluación en sentido "débil".

Tabla 6: Resumen de las formas de la retroalimentación

<b>Preguntas</b>	<b>Visitas incipientes</b>	<b>Visitas consolidadas</b>	<b>Caminatas pedagógicas</b>	<b>Rondas instruccionales</b>
¿Qué se retroalimenta?	<i>Aquello observado según una pauta. Se sugiere llevar una síntesis de la observación efectuada.</i>		<i>Se debe retroalimentar aquello relacionado con el foco observado.</i>	<i>No se realiza "retroalimentación" de forma tradicional. Los grupos de observadores identifican patrones e impresiones relacionados al "problema de práctica", sin hacer evaluaciones. Los grupos A partir de los datos, crean</i>
¿Quién retroalimenta?	<i>El docente o directivo que realiza la visita al aula</i>		<i>De forma individual o grupal según se defina por el grupo de observadores. En caso en el que sea grupal, el líder debe ac-</i>	

		<i>tuar como moderador de la conversación.</i>	
<i>¿A quién se retroalimenta?</i>	<i>Al docente de la clase observada.</i>	<i>A los docentes de las clases observadas individual o grupalmente (por ejemplo, mediante “conversaciones abiertas al aprendizaje”).</i>	
<i>¿Dónde se retroalimenta?</i>	<i>En un lugar con las condiciones apropiadas de silencio, privacidad, temperatura, entre otros aspectos relevantes.</i>	<i>En un espacio grato y libre de interrupciones.</i>	
<i>¿Cuándo se retroalimenta?</i>	<i>Se debe calendarizar con anticipación con los docentes.</i>	<i>Poco tiempo después de realizada la caminata pedagógica para que lo observado se encuentre en la memoria de todos.</i>	
<i>¿Cómo se retroalimenta?</i>	<i>Se sugiere comenzar comentando que es un ejercicio formativo, poniendo el foco en lo positivo y realizando preguntas tales como “¿qué crees que es posible mejorar?”</i>	<i>Realizando preguntas que surgen de la evidencia recogida y comenzando por las fortalezas observadas.</i>	
<i>¿Por qué se retroalimenta?</i>	<i>Para definir en conjunto con el docente los focos a trabajar.</i>	<i>Para la toma de acuerdos que orienten el fortalecimiento de una práctica.</i>	
<i>¿Cuánto se retroalimenta?</i>	<i>Lo necesario para transmitir los hallazgos y lograr mejores compromisos.</i>	<i>Lo necesario para llegar a acuerdos.</i>	<i>un modelo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escuela, sin hacer referencia de ninguna clase en particular. Finalmente, el líder facilita la incorporación de las sugerencias en el quehacer de la comunidad educativa mediante el uso de instancias tales como el consejo de profesores, las jornadas de reflexión docentes, la planificación del PME. El objetivo es que el problema de práctica detectado pase a ser una prioridad de todo el estableci-</i>

En la tabla de resumen (Tabla 3), podemos ver que la retroalimentación contiene, no obstante, una serie de resguardos que dicen relación con lo mencionado respecto a la evaluación y la retroalimentación. No en todos los modelos descritos la retroalimentación cumple un rol central, llegando al punto

en que, en el modelo instruccional, no cumple ningún rol. Sin embargo, en el modelo de visita tradicional, que es el que tiene prevalencia en la política pública, es la parte más importante del ejercicio del acompañamiento.

#### **4.- Elementos para la innovación**

Dentro del contexto del desarrollo de los talleres, se llevaron a cabo diversos debates sobre la observación y la retroalimentación, dentro de los cuales se vertieron opiniones sobre algunas innovaciones posibles de implementar en el futuro y prácticas innovadoras posibles de viralizar en otros establecimientos. A continuación se destacan cuatro elementos para la innovación nacidos de la conversación.

##### **4.1.- La observación de la dimensión socioemocional**

Uno de los aspectos que fueron más discutidos durante la mayor parte del tercer taller fue la posibilidad real de observar la dimensión socioemocional de las clases. Existe un consenso generalizado sobre la importancia de la dimensión socioemocional y sobre que es fundamental después de la pandemia. En palabras de un colega, “uno también se fija en la relación del profesor, cómo está hablando, cómo participan los alumnos, si los toma en cuenta o no, si los retroalimenta en el momento: toda la parte socioemocional uno la ve, pero nunca se registra”. En este sentido, se visualiza la importancia de incorporar esta dimensión dentro de las pautas a ocupar en la comuna (cf. *infra* Anexos).

##### **4.2.- La incorporación de actores en las visitas de aula**

Entre los elementos más prominentes de la conversación se encontró la necesidad de diversificar tanto a los observadores como a los observados. En el caso de los observadores, se comprende que quienes observan pueden tener distintas expertices profesionales, de tal manera que enriquecen la observación desde distintos puntos de vista. Para uno de los colegas que participó de los talleres, la idea es que los observadores no sólo sean directivos, sino que “pueda ser un profesor de aula, pueda ser un profesor de otra asignatura, puedan ser distintas personas porque estas miradas y expertices distintas enriquecen las habilidades del profesor y las estrategias que utiliza con el alumno”.

Además de diversificar los actores de la observación, también se planteó diversificar a los observados. Una de las respuestas al cuestionario planteó que no se realizaba observación del trabajo de las profesionales del equipo PIE, lo que los dejaba sin una retroalimentación de sus jefaturas que fuera oportuna y consistente. En línea con esta opinión, uno de los colegas en el marco de los talleres sostuvo que “con esta reunión de taller [donde se comentó el diagnóstico y las respuestas al cuestionario] nosotros nos damos cuenta de esta idea de la observación de docentes PIE”. De esta manera, se busca modelar el trabajo de las educadoras diferenciales y otros profesionales que trabajan dentro del aula que no han sido nunca objeto de acompañamiento.

### **4.3.- La convención profesional y el diagnóstico inicial**

En una de las conversaciones, se destacó que el concepto de comunidad profesional de aprendizaje cumple un rol “convencional” en el desarrollo de los diagnósticos previos a la realización de las visitas de aula. En un establecimiento, el acompañamiento al aula es visto como un proceso de dos pasos, donde el primer paso consiste en consensuar las estrategias y focos de las clases, para luego abrir las clases a la observación. Uno de los colegas que participó de los talleres, sostuvo que

lo que se trabaja como parte del acompañamiento al aula son trabajos de comunidades de aprendizaje (...). Se van juntando en equipos para poder hacer ciertos trabajos, como por ejemplo, la elaboración de una prueba que se vaya a aplicar y aprendizajes clave que se van a focalizar para los estudiantes. Y asimismo la evaluación de los resultados. (...) De esta manera, de la comunidad de aprendizajes, nace la necesidad del docente de que otra persona vaya a visualizar su clase desde la estrategia.

Las convenciones profesionales que construyan este diagnóstico también pueden ser utilizadas para tomar acuerdos respecto de los calendarios y las pautas. En este sentido, pueden ser espacios de utilidad para lograr dar a las discusiones un matiz técnico en relación con el mejoramiento de la enseñanza y el logro de metas de aprendizaje dentro de la unidad educativa.

### **4.4.- La observación de clases grabadas**

Otra de las ideas que se valoró positivamente en los talleres fue la observación de clases grabadas, en la línea de uno de los desempeños destacados por los *Estándares Indicativos*. En este sentido, se entiende esta metodología como una manera de lograr mayor objetividad en la observación. Una de las colegas que participó en la actividad de taller, sostuvo que el valor de la grabación de las clases es que nos permite “evitar sesgos” y que se habría estado realizando en su establecimiento. De esta manera, con un determinado grupo de profesores se puede determinar “grabar en el tiempo y el momento, de manera que lo pudiéramos ver en el espacio de la reflexión y la retroalimentación con el docente, para ver qué es lo que ocurrió realmente”. Las grabaciones de clases hace mucho más fácil la aplicación de pautas de retroalimentación efectiva como las propuestas (cf. *infra* Anexos).

### **5.- Dos modelos presentes en el sistema**

Dentro del proceso de investigación acción, se desarrollaron dos exposiciones por parte de jefes de unidades técnicas de establecimientos. La primera fue sobre observación de clases asociada a un modelo vinculado a observación de pares en duplas de docentes, y la segunda sobre cómo realizar una buena retroalimentación mediante el modelo de “ver, nombrar, hacer”.

### **5.1.- Modelo de visitas de aula por duplas de profesores**

Durante el Taller 2 de la investigación acción, se realizó la exposición de uno de los jefes técnicos de la red sobre el modelo de observación de clases en su establecimiento. Dentro de los puntos más importantes de su exposición resumir los siguientes:

1. Siempre el foco de la observación es el aprendizaje de los estudiantes. Esto hace que el docente lo reciba de mejor manera, sin que se vea como algo punitivo o como una evaluación en sentido fuerte.
2. La visita al aula es realizada por duplas de docentes pares. Existe un calendario de visitas. En ese sentido, los colegas comprenden que “no es una visita que vaya a ser una sorpresa o vaya a tener indicadores ocultos, sino que está todo conversado”. Cada profesor recibe en su correo el curso, la hora y el nombre de los observadores que participarán de la visita.
3. La pauta tiene una serie de indicadores donde se puede calificar un desempeño como insuficiente, elemental, adecuado y sistemático. También tiene un espacio para el foco de la observación y otro espacio para el acuerdo con el docente.
4. La retroalimentación es una conversación con el docente donde se llega a acuerdos. Se intenta que la retroalimentación se realice poco tiempo después de la observación para favorecer la pertinencia. Entre los acuerdos se deciden los tiempos de ejecución. También se programa la segunda visita, que es más acotada y dirigida a observar el cumplimiento de los compromisos.
5. Adicionalmente, hay un espacio de autoevaluación donde muchas veces el observador descubre cosas de las que no se había percatado. También puede hacer sus descargos sobre la retroalimentación.

Cada uno de estos elementos forma parte de un modelo dentro del cual el docente es visitado de forma sistemática, programada, y donde el docente tiene incidencia en la forma en que se calendariza cada sesión. Las pautas propuestas en este documento han considerado las pautas originales de este modelo (cf. *infra* Anexos).

### **5.2.- Modelo de retroalimentación efectiva “ver, nombrar, hacer”**

Durante el Taller 3 de la estrategia de investigación acción, se realizó la exposición de una de las jefaturas técnicas dentro de la red sobre el modelo de retroalimentación que se realizó en su establecimiento. Este es el modelo “ver, nombrar, hacer”, basado en las ideas de Bambrick-Santoyo (2019), entre otros. Para ello, la *Tabla 4* presenta la siguiente estructura para una reunión de retroalimentación:

Tabla 7: Estructura de feedback efectivo

<p><b>1.- Ver</b></p>	<p><i>El logro</i></p> <p><i>El estándar</i></p> <p><i>La brecha</i></p>
<p><b>2.- Nombrar</b></p>	<p><i>Acción a seguir</i></p>
<p><b>3.- Hacer</b></p>	<p><i>Planificar</i></p> <p><i>Practicar</i></p>

Bambrick-Santoyo además nos recomienda seguir los siguientes pasos para realizar la retroalimentación, de tal manera que los líderes encargados de realizar la retroalimentación lo hagan de forma efectiva (“*feedback* efectivo”). Los seis pasos son los siguientes:

1. **Felicitación:** dar un par de felicitaciones precisas según las observaciones.
2. **Ver la brecha:** sondear mediante preguntas si el profesor logra identificar la brecha. Para esto, se puede mostrar al profesor un modelo de lo esperado y realizar preguntar sobre la brecha tales como ¿cuál es el propósito de...? ¿qué hizo el profesor cuando...? O ¿cuál es la brecha entre lo que vemos y lo que realizamos?
3. **Consensuar acciones:** acordar con el docente acciones que tengan impacto sobre los temas tratados anteriormente. Puede asegurarse de que el profesor comprende la acción pidiéndole que la escriba o la explique en sus palabras.
4. **Convenir un plan:** acordar con el docente el tiempo en el que desplegará el conjunto de acciones anteriormente consensuada. Pueden redactar guiones o modelos escritos de cómo lo hará.
5. **Practicar:** puede practicar con el docente las acciones que desarrollará mediante juego de roles o realizando simulaciones.
6. **Programar seguimiento:** se establecerán fechas para que se realice un seguimiento de lo acordado en los pasos anteriores.

En palabras de la docente que expuso este modelo, siguiendo estos pasos, “se puede hacer una retroalimentación en menos de diez minutos, siguiendo una pauta que tiene los pasos, que son pasos

que están probados y que tiene impacto en el docente y en los estudiantes que también responden a estas estrategias”.

(...)

## Anexo 4. Marco de aprendizaje socioemocional

### MARCO DE SEL DE CASEL:

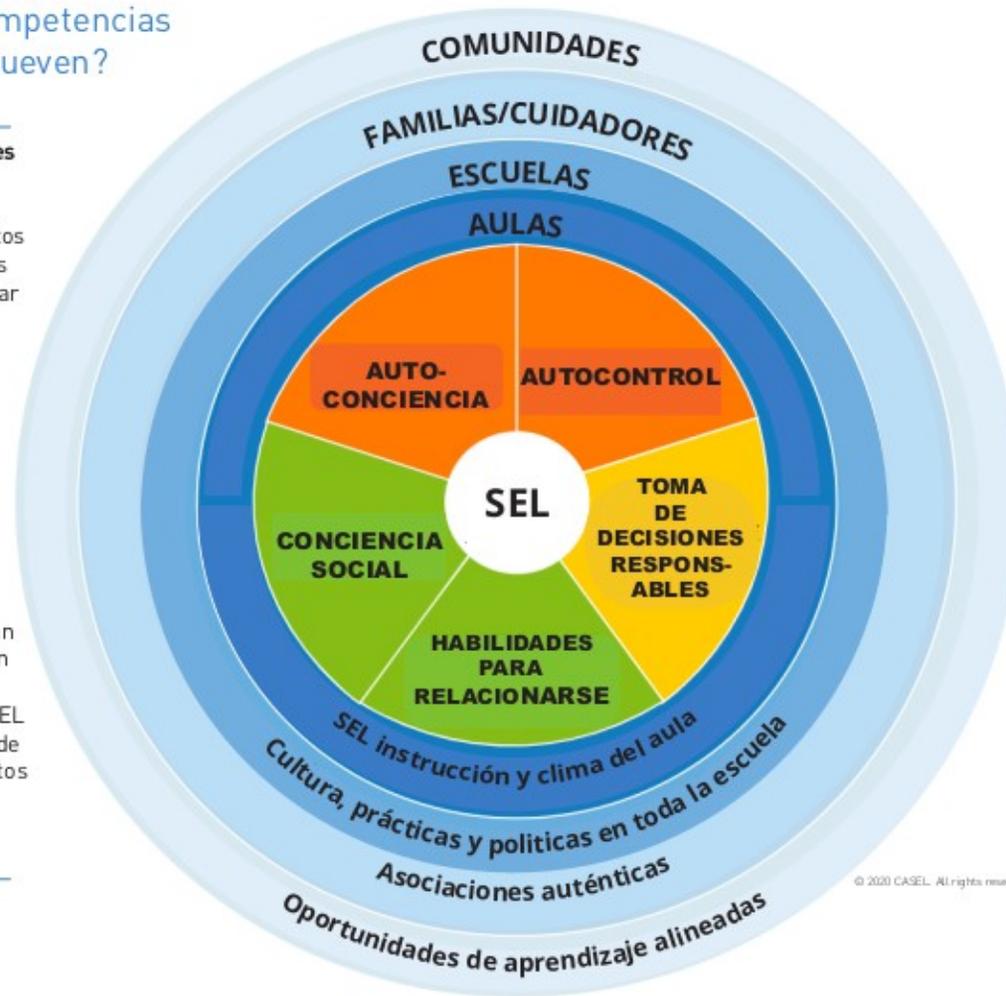
¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven?

El aprendizaje social y emocional (SEL) es una parte integral de la educación y el desarrollo humano. SEL es el proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y hacer decisiones responsables y afectuosas.

SEL promueve la equidad y la excelencia educativa a través de asociaciones auténticas entre la escuela, la familia, y la comunidad. Eso establece entornos y experiencias de aprendizaje que presentan relaciones de confianza y colaboración, un plan de estudios e instrucción rigurosa y significativa, y una evaluación continua. SEL puede ayudar a abordar diversas formas de inequidad y capacitar a los jóvenes y adultos para co-creen escuelas prósperas y contribuyan a comunidades seguras, saludables, y justas.



[www.casel.org/what-is-SEL](http://www.casel.org/what-is-SEL)



**Anexo 5. Fotografías de Talleres 2 y 3**



