



Modelo de acompañamiento docente entre pares para la implementación del aprendizaje cooperativo en la sala de clases

Loreto Pinto Anwandter

Trabajo de grado para optar al Grado de Magíster en Psicología Educacional

Profesores guía: María Teresa Ramírez- Felipe del Real

Facultad de Psicología

Magister en Psicología Educacional

Santiago, 6 de Julio 2020

Resumen

El informe que se presenta a continuación da cuenta del proyecto de intervención diseñado para un establecimiento particular pagado. Este proyecto busca aportar al desarrollo profesional docente a través de un modelo de acompañamiento entre pares.

A partir de la necesidad planteada por el colegio en relación a la implementación de metodologías innovadoras, se inicia un proceso de diagnóstico y posterior diseño de la intervención utilizando la metodología del Marco Lógico.

Si bien este proyecto no se pudo realizar en su totalidad debido a la situación social y sanitaria que ha afectado a nuestro país en el último tiempo, se presenta la evaluación del proceso de intervención y reflexiones en torno a este.

Tabla de contenido

I. Introducción	4
II. Presentación de la institución	5
III. Descripción de la demanda	6
IV. Antecedentes Teóricos	7
V. Diagnóstico	12
VI. Planteamiento del problema	14
VII. Matriz de Marco Lógico	16
VIII. Implementación y evaluación del proceso de intervención	19
IX. Conclusiones	21
X. Reflexiones finales.	23
XI. Referencias	26
XII. Anexos	29
I. Planificación talleres.	29
II. Primera versión pauta de observación de clases entre pares.	32
III. Instrumento de evaluación pauta de observación.....	34

I. Introducción

En la actual sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos, urge un cambio, una transformación del sistema educativo. Según Montero (2011) la actual sociedad está caracterizada por permanentes cambios e incertidumbres en cuanto al conocimiento y la información.

Para dar respuesta a estas exigencias de la sociedad respecto a los aprendizajes y conocimientos de los estudiantes, se han comenzado a implementar en diversos establecimientos distintas metodologías innovadoras. Se entiende las metodologías innovadoras como prácticas que promueven la transformación y el mejoramiento escolar a través de la redefinición de los procesos de aprendizaje (Aziz, Bruna, Tagle, 2016).

La sociedad demanda una nueva concepción de la labor docente; exige la promoción de aprendizajes profundos y para esto los docentes se ven desafiados a replantearse los procesos de enseñanza aprendizaje, a aprender a enseñar de una manera distinta a como ellos fueron enseñados (Montero, 2011).

Martínez (2011) plantea que para lograr que los estudiantes aprendan a aprender y a convivir en esta sociedad, los profesores necesitan seguir desarrollándose a lo largo de toda su carrera profesional. Es así como el concepto de Desarrollo Profesional Docente cobra relevancia, ya no es suficiente la formación inicial de los docentes o el capacitarse en determinados momentos, sino que más bien se debe plantear una formación continua a lo largo de toda la vida laboral.

Durante el año 2018 el Colegio decide comenzar a implementar metodologías innovadoras en la mayoría de los niveles escolares. Uno de los focos prioritarios del plan de mejora del establecimiento está centrado en la gestión pedagógica curricular, específicamente poder diseñar e implementar estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza (Sistema de Calidad en la Gestión Escolar [SICAGE], 2017).

Si bien los docentes fueron capacitados a finales del 2017 y principios del 2018 para la implementación de estas nuevas metodologías, el enfrentarse a esta nueva forma de enseñar fue algo que generó preocupación y tensión en la comunidad escolar porque era algo nuevo, era un cambio importante en cuanto a la forma de trabajar y aprender.

Es por lo antes mencionado que el siguiente proyecto de intervención presenta el pilotaje de un modelo de acompañamiento entre pares docentes del nivel tercero básico para la implementación sistemática de estrategias de aprendizaje cooperativo en sus clases.

Vaillant (2016b), plantea el aprendizaje colaborativo como una estrategia fundamental de la actual visión de DPD, la cual consiste en “que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (p.11). Es por esto que la propuesta de intervención plantea el trabajo colaborativo de los docentes como eje central, porque considero que es una estrategia pertinente para apoyar el desarrollo de los docentes en el desafío metodológico de la implantación del aprendizaje cooperativo y de nuevas metodologías.

II. Presentación de la institución

El colegio es un colegio particular pagado, que imparte educación científica humanista desde playgroup a IV medio.

Cuenta con una matrícula de 1.500 estudiantes de nivel socio económico alto¹, distribuidos en tres cursos mixtos por nivel, desde playgroup a IV medio.

De acuerdo al informe de resultados educativos de la Agencia de Calidad de la Educación (2019), el colegio se ubica en una categoría de desempeño media, es decir que obtiene resultados similares a los esperados respecto a su mismo grupo socio económico en evaluaciones académicas y en indicadores de desarrollo personal y social.

Actualmente su planta de funcionarios es de 193 trabajadores; 7 directivos, 115 profesores, 40 paradocentes y 38 administrativos y encargados de mantención.

En su Proyecto Pedagógico, el colegio declara “Nuestra Misión es ser un colegio que, en alianza con la familia, desarrolle una educación integral de calidad (...) formando hombres y mujeres para los demás y con los demás, que contribuyan a generar una sociedad más justa y solidaria (2019, p14).

La formación integral que promueve el colegio considera las dimensiones cognitiva, socio afectiva y religiosa espiritual.

Con respecto a la visión institucional, se expresa el sueño de formar estudiantes que desarrollen al máximo sus capacidades y sean personas integrarles para el servicio de los demás. Formar personas capaces de generar cambios en la sociedad, con un rol protagónico en su entorno. (Proyecto educativo institucional, 2019).

El año 2016 el colegio decide formar parte del Sistema de Calidad en la Gestión Escolar. “Este sistema quiere impulsar procesos de evaluación, reflexión, mejora y cambio en las organizaciones

¹ “La mayoría de los apoderados ha declarado en encuesta Simce 2017, tener 15 o más años de escolaridad en el caso de la madre, y 16 o más años de escolaridad en el caso del padre; y un ingreso del hogar de \$1.400.001 o más” (Agencia de calidad de la educación 2017, p.108).

escolares, basándose en la experiencia, la literatura pertinente” (SICAGE, 2017, p.2). Es así que a mediados de ese mismo año se inicia un proceso de línea base y posterior autoevaluación de la calidad de los aprendizajes y la gestión escolar en cuatro ámbitos de análisis: Pedagógico curricular, organización estructura y recursos, clima escolar y familia y comunidad.

De acuerdo a los resultados de la autoevaluación y al análisis de estos, se identifican los principales focos a considerar en el plan de mejora, entre los que se destaca “definición e implementación de estrategias para acompañar y retroalimentar la calidad de la enseñanza impartida en el colegio, entre ellas el trabajo en el aula, así como sistemas para acompañar a los estudiantes de manera pertinente” (SICAGE, 2017, p.64).

Es a partir de los focos de mejora que el colegio decide comenzar a implementar el año 2018 dos metodologías innovadoras en las salas de clases, Aprendizaje cooperativo y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Para la implementación de las metodologías antes mencionadas, se realizaron capacitaciones, el último trimestre del año 2017 y marzo de 2018, a la mayoría de los docentes y profesionales de apoyo de la actual planta de funcionarios. Además durante los años 2019 y 2020 se han realizado algunas capacitaciones y perfeccionamientos en las metodologías de aprendizaje cooperativo y ABP, en las cuales han participado algunos docentes de cada ciclo.

III. Descripción de la demanda

El directivo del establecimiento planteó como principal necesidad el pensar en la implementación de metodologías innovadoras, considerando las que se están utilizando y otras posibles a ejecutar, desde la lógica del profesor. Analizar el impacto de la implementación de estas metodologías en el trabajo docente y el costo en cuanto a inversión de recursos económicos, tiempos de trabajo, sobrecarga profesores, entre otros, que esto tiene. Reflexionar qué falta para que estas formas de enseñanza aprendizaje logren adherencia por parte de los profesores y se instalen como prácticas en su trabajo diario.

A criterio de la interventora, que forma parte de la institución, la demanda antes expuesta era pertinente de abordar, ya que era, y sigue siendo en menor medida, una problemática del colegio. No solo desde el ámbito de los docentes, sino que también desde la gestión, la percepción de las familias y el trabajo de los estudiantes.

La implementación del aprendizaje cooperativo y ABP se realizó de manera simultánea, por lo que los profesores se enfrentaron repentinamente a tener que adaptar sus planificaciones y formas de

trabajo a estas dos nuevas metodologías en un corto periodo de tiempo, para poder cumplir con los requerimientos solicitados desde dirección académica. Esto, sumado a la falta de tiempo para el trabajo docente, el deficiente acompañamiento de algunas jefaturas de sector y dirección académica y los pocos espacios de reflexión sobre la instalación de estas prácticas innovadoras, generó lo que se plantea en la demanda inicial, no todos los profesores se adhieren a la implementación de estas prácticas.

La poca información entregada a los apoderados sobre los cambios metodológicos, generó de parte de éstos una demanda mayor a la habitual, tanto para los profesores jefes como de asignatura. Algunos apoderados manifestaban su preocupación principalmente por el aprendizaje cooperativo, ya que sus hijos sentían que cargaban con toda la responsabilidad del trabajo, debido a que se conformaban equipos con compañeros que no trabajaban en clases. Otros apoderados cuestionaban la eficacia y evidencia de este tipo de metodologías.

Para los alumnos tampoco fue un proceso fácil de llevar, sobre todo en los cursos más grandes, principalmente porque estas nuevas metodologías exigen poner en juego habilidades para trabajar cooperativamente, mayor autonomía y autorregulación.

Como se planteaba anteriormente, creo que la demanda inicial es atingente al proceso que se está viviendo en el colegio, el cual ha generado una tensión no solo a nivel docente, sino que en la dirección, estudiantes y apoderados.

IV. Antecedentes Teóricos

Los países de América Latina han heredado del siglo anterior problemáticas pendientes como la cobertura y acceso a educación y, por otro lado, deben asumir los desafíos del siglo XXI, aumento de la calidad de la enseñanza acorde a las necesidades de la actual sociedad del conocimiento. Según Vaillant (2016a), la clave para el logro de estos objetivos radica en el fortalecimiento y mejora de los programas de desarrollo profesional docente.

De acuerdo a lo anterior, es pertinente entonces plantearse la pregunta de cómo debe ser la formación de los actuales docentes, qué características debe tener para lograr movilizar y cambiar las actuales prácticas docentes y así impactar positivamente en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y por ende dar respuesta a las demandas de la sociedad actual en cuanto al desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes.

Desde inicio de los años noventa, se comenzaron a implementar una serie de reformas educativas en todos los países de América Latina. De acuerdo a lo planteado por Martínez (2011), el asegurar el

acceso y la cobertura a la educación no era suficiente para mejorar la calidad de vida de las personas en una sociedad cada vez más compleja y cambiante.

Según Marcelo (2011), los esfuerzos para mejorar la calidad de los docentes, se han centrado básicamente en una serie de capacitaciones a los profesores, dando la idea de que si estos son capacitados se producirá una mejora en la enseñanza aprendizaje. Los programas de formación docente se han organizado como unidades aisladas, donde los docentes reciben conocimientos impartidos por expertos, fuera de las escuelas, en un tiempo determinado, y con muy poco seguimiento y aplicación práctica. Lo que obviamente no tiene ninguna posibilidad de cambiar ni las creencias ni las prácticas docentes.

Vaillant (2011) plantea la existencia de dos visiones que se enfrentan al pensar en el desarrollo docente. Un enfoque tradicional centrado en el perfeccionamiento de los profesores para mejorar aspectos débiles en cuanto a sus conocimientos y habilidades para enfrentar las necesidades actuales de los estudiantes, y un enfoque más actualizado que concibe la formación de los docentes como un proceso continuo a lo largo de toda su vida profesional.

El concepto de Desarrollo Profesional Docente (DPD) “propone una nueva manera de pensar la formación continua para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes” (Lombardi y Abrile, 2011, p.63).

De acuerdo a Vaillant (2016b) al definir la formación docente como un desarrollo profesional, se establece la noción de docente como profesional de la enseñanza, y el concepto de desarrollo le da el carácter de un continuo en el tiempo, que está en constante revisión y evolución. Junto con esto, Marcelo (2011) complementa “El desarrollo profesional docente se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones” (p. 119).

Por lo tanto, entendemos el DPD como un proceso permanente en la vida profesional del docente con el objetivo de reflexionar y buscar soluciones para mejorar sus prácticas de enseñanza para mejorar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes.

Marcelo (2011), basando en lo investigado por Hawley y Valli el año 1998, sistematiza nueve principios que orientan la práctica del desarrollo profesional, entre estos principios se destaca que el DPD debe enmarcarse en el contexto escolar, en los problemas que los docentes enfrentan en su trabajo diario, se debe organizar en base al trabajo colaborativo, identificar los problemas y buscar las soluciones trabajando colaborativamente con otros docentes.

Si esto principios no se cumplen, puede ocurrir un cambio a nivel individual, pero no se asegura el cambio a nivel escolar. Para que exista un cambio real en las prácticas docentes y que este perdure

en el tiempo, los docentes requieren del apoyo y seguimiento de agentes expertos que supervisen y acompañen sus prácticas, por ejemplo pares y equipo académico.

Frente a esta nueva concepción de DPD, surge con fuerza la metodología de trabajo colaborativo entre docentes como la manera más efectiva para dar respuesta a las demandas en la formación de estos y la mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. “Las experiencias más eficaces para el desarrollo profesional son aquellas que están basadas en los centros educativos, que se inscriben dentro de las actividades cotidianas de los docentes y que promueven el trabajo colaborativo de maestros y profesores” (Vaillant, 2016b, p.10).

A través de experiencias colaborativas se generaran oportunidades de dialogo y reflexión, tanto entre los docentes, como de los docentes con otros miembros de la comunidad escolar para identificar problemas y necesidades, con el objetivo de buscar soluciones y maneras de abordarlas, compartiendo experiencias y llegando a acuerdos, con el fin de apoyar la mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Ministerio de Educación Gobierno de Chile [Mineduc], 2019b).

La colaboración debe centrarse en la evidencia y en el impacto que esta tiene en el aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2015). Por lo tanto, se deben pensar las instancias de trabajo colaborativo entre docentes como espacios que promuevan el estudio y reflexión de las prácticas pedagógicas propias y colectivas y la búsqueda de soluciones, teniendo siempre presente que el objetivo del trabajo colaborativo es generar un impacto positivo en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Fullan (2019) plantea seis aspectos fundamentales que debe cumplir la colaboración entre pares docentes para que sea efectiva: Debe estar orientada en los aprendizajes medibles de los estudiantes. Con una visión de prácticas pedagógicas que sean efectivas. Brindar oportunidades estructuradas para que los docentes aprendan de sus pares. Debe contemplar la participación de docentes y directivos, donde se generen estrategias para que ambos actores aprendan de los otros. Promover la búsqueda de estrategias de aprendizaje que sean efectivas, para que se puedan implementar en el establecimiento a partir de un consenso más que de una imposición. Por último, es importante que la colaboración desarrolle una cultura que promueva el liderazgo y la capacidad de aprender unos de otros.

El considerar estos aspectos en una cultura colaborativa dentro de la escuela, permitirá mejorar los aprendizajes de todos los alumnos (Fullan, 2019).

Otro aspecto clave a tener presente al momento de establecer el trabajo colaborativo es el grado de cohesión y las relaciones interpersonales que existen en los establecimientos educacionales.

De acuerdo a Montero (2011) se deben establecer relaciones de confianza y apoyo mutuo entre los docentes de un centro educativo para que se genere una cultura colaborativa. Para que esto ocurra se necesitan condiciones en la organización del trabajo que permitan trabajar en conjunto, las cuales

deben ser gestionadas por los líderes de la institución, pero también es necesario un compromiso profesional individual de parte de los docentes.

En nuestro país, la ley de desarrollo profesional docente (Ley 20.903) incluye una serie de indicaciones que buscan orientar y promover, entre otras cosas, la naturaleza del trabajo colaborativo entre los docentes (Ruffinelli, 2016). Según lo planteado por el Ministerio de Educación “El trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica son dos elementos clave para potenciar el desarrollo profesional docente” (Mineduc, 2019b, p.2).

La implementación de distintas estrategias o modalidades de desarrollo profesional docente, generan grandes beneficios en la comunidad escolar, entre los que se destacan “Extienden y unifican criterios pedagógicos entre profesores. Focalizan los esfuerzos del establecimiento educativo en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Permiten dar sustentabilidad a las innovaciones. Generan una cultura de mejoramiento continuo y altas expectativas (Mineduc, sf, p.1).

Una de estas modalidades es el acompañamiento docente .Según Díaz, García y Legañoa (2018) entendemos el acompañamiento docente como

Un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objeto de interactuar con los maestros para promover la reflexión sobre su práctica; es decir, para incentivar tanto el descubrimiento de los supuestos que están detrás de dicha práctica como la toma de decisiones para realizar los cambios necesarios(...), a través de interacciones pedagógicas de carácter profesional, interpersonal y de contexto que, en correspondencia con las necesidades, requerimientos y características de los maestros potencien los saberes necesarios para transformar la práctica y alcanzar los objetivos esperados (p. 3).

Ulloa y Gajardo (2016) plantean que la observación de clases y la retroalimentación son dos elementos claves del acompañamiento docente.

Respecto a la observación de clases, los autores antes citados, exponen que este no es un proceso fácil de llevar a cabo, ya que presenta ciertas dificultades. La primera dificultad es la de poder distinguir entre observador y observación. Es difícil hacer esta separación ya que la observación es realizada por un sujeto con intereses, creencias y prioridades y por lo tanto su observación está enfocada desde estos (Ulloa y Gajardo, 2016).

La retroalimentación es el otro elemento clave en el acompañamiento docente, se entiende por retroalimentación “proceso mediante el cual la información recogida en las observaciones del aula cobra valor en la medida que puede ser “devuelta” al docente: es decir “compartida, analizada y

comprendida en conjunto” (Ulloa y Gajardo, 2016, p. 9). Esta retroalimentación se puede dar en instancias de discusión informal o en un proceso estructurado (Mineduc, 2019a)

De acuerdo a lo planteado por el Mineduc (2019a) los procesos de retroalimentación pueden ser realizados por distintos actores de la comunidad educativa, ya sean directivos, encargado pedagógico, docente con mayor experiencia o un docente par.

La observación y la retroalimentación son dos elementos fundamentales que deben estar centrados en los estudiantes y sus aprendizajes. Una buena observación permitirá obtener datos y levantar información sobre cómo los estudiantes están aprendiendo. Estos datos serán relevantes para que el proceso de retroalimentación sea efectivo, permitiendo al observador y al observado trabajar en conjunto para analizar y reflexionar las prácticas pedagógicas implementadas, para generar mejoras en estas (Ulloa y Gajardo, 2016).

Otra estrategia de acompañamiento docente es la denominada coaching entre pares, la cual permite el trabajo colaborativo entre docentes sin juicios valorativos. Para su implementación, se definen pares docentes que trabajarán juntos, los cuales se reunirán de manera periódica para retroalimentarse mutuamente sobre sus prácticas. (Mineduc, s.f).

De acuerdo a lo planteado por Jiménez (2012), el coaching

Es una estrategia formativa e investigadora eficaz que posibilita, (...) ofrecer oportunidades de práctica de bajo riesgo con feedback, (...) proporcionar un incremento de la conciencia, (...) facilitar la transferencia de aprendizajes (...) y dar la oportunidad para observar métodos demostrados por expertos/as (p.103).

Para que la implementación del coaching entre pares se desarrolle de manera exitosa deben existir relaciones de confianza y colaboración entre los miembros participantes de la comunidad educativa. Además deben estar claramente establecidos los objetivos que se pretenden lograr y contar con espacios de tiempos sistematizados para el desarrollo de las actividades (Mineduc, s.f).

A partir de lo expuesto se puede concluir que la formación docente debe ser entendida como un proceso permanente en la vida profesional del docente, que no se limita a capacitaciones o cursos esporádicos sino que se debe entender como un continuo a lo largo de toda la etapa laboral. Debido a esto es que actualmente se utiliza el término de desarrollo profesional docente ya que entrega una visión más amplia de la formación.

El desarrollo profesional docente se debe plantear desde el contexto particular de cada escuela y de acuerdo a las necesidades que los propios docentes identifican y requieren.

V. Diagnóstico

A partir de la demanda inicial y del análisis de esta, se diseña y realiza el diagnóstico para poder determinar las principales necesidades o problemáticas que se evidencian en la institución respecto a la implementación de las metodologías innovadoras.

Se determinan seis variables sobre las que es importantes poder recoger información: Acompañamiento docente, capacitación docente, adherencia de los docentes a las metodologías innovadoras, comunicación familia – colegio, implementación metodologías innovadoras y recursos invertidos. Estas variables se operacionalizan y se determinan los actores involucrados en cada una de ellas: Docentes, estudiantes y directivos.

Para la recolección de datos se utilizan dos técnicas distintas. Grupos focales con estudiantes y entrevistas individuales a docentes, jefes de sector y directivos.

Respecto a los grupos focales con estudiantes, se organizaron dos grupos de encuentros, uno con estudiantes de segundo ciclo, tercero a sexto básico, y un segundo encuentro con estudiantes de tercer ciclo, séptimo a cuarto medio.

En relación a las entrevistas, se realizaron entrevistas individuales a tres docentes del colegio, quienes fueron seleccionados considerando la representatividad de cada ciclo y los años de servicio en el colegio.

También se realizaron entrevistas individuales con dos jefes de sector o departamento y un integrante del equipo directivo.

Los datos obtenidos en los encuentros con docentes, directivos y estudiantes se codifican y crean categorías para cada una de las variables establecidas en un principio, lo que permite realizar un análisis de cada una de las variables propuestas.

Acompañamiento docente: Aparecen como datos relevantes la sistematicidad de las observaciones y retroalimentación de las clases y el foco de estas observaciones. Los docentes manifiestan que se realizan 1 o 2 observaciones al año pero que no siempre son retroalimentadas. También es difícil para los docentes expresar cuál es el foco de las observaciones de clases, pero los jefes de sector manifiestan tener claridad que el foco de la observación es la implementación del aprendizaje cooperativo. En relación a las reuniones de nivel y de sector estas son poco efectivas, ya que no están calendarizadas y no tienen una clara planificación, por lo que se pierde un espacio de reflexión necesario. También por parte de los docentes se percibe que las reuniones de sector priorizan temas administrativos que muchas veces pueden ser comunicados por correo electrónico, por sobre instancias pedagógicas, o que en las reuniones de nivel no se concretizan los temas tratados,

sino que se quedan en el registro anecdótico, sin llegar a acuerdos. Los docentes destacan de manera positiva que en las reuniones de sector existe un espacio para poder aclarar dudas e inquietudes que surgen de la implementación de estas nuevas metodologías.

Capacitación docente: La mayoría de la actual planta docente del colegio fue capacitada en ambas metodologías implementadas el año 2018. Esto es valorado positivamente por profesores, jefes de sector y directivos, ya que permitió generar una base para comenzar a trabajar con estas metodologías innovadoras. Además, frente a las dudas que se van generando respecto a éstas, se puede preguntar a otros docentes o jefes de sector, ya que todos participaron. Sin embargo, los profesores que se incorporaron durante este año, no participaron en las capacitaciones ni tampoco han sido acompañados en este proceso. Esto dificulta la implementación de las metodologías y genera diferencias en los cursos.

Adherencia de los docentes a las metodologías innovadoras: En las entrevistas se percibe que, tanto docentes como jefes de sector, comparten una visión positiva de las nuevas metodologías implementadas en el colegio, las valoran y consideran que a medida que se instalen en el colegio beneficiarán el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo en algunos relatos se puede notar que en algunos de ellos aún existen dudas e incertidumbre sobre la efectividad y continuidad en el tiempo de estas metodologías, manifestando que a lo largo del tiempo que llevan en el colegio, se han ido implementando distintas formas de enseñanza que finalmente no prosperan en el tiempo.

La poca adherencia de algunos docentes se puede explicar en parte por la inseguridad que sienten al implementar en sus clases estas nuevas formas de enseñar. Es común que al realizar un cambio y comenzar a realizar las clases de una forma distinta, las primeras veces no resulte de la mejor manera, esto puede insegurizar a algunos profesores sobre el manejo que tienen de las nuevas metodologías y ser la justificación para seguir enseñando como lo han hecho siempre.

Comunicación familia – colegio: Respecto a la información que se entrega a los apoderados, de acuerdo a lo comentado por los docentes, esta se informa principalmente en las reuniones de curso y en las entrevistas individuales. Sin embargo, no existen reportes sistemáticos de parte del colegio sobre el proceso de implementación de las metodologías y hay poca anticipación por parte del colegio a preguntas e inquietudes que puedan surgir por parte de los apoderados.

Implementación metodologías innovadoras: La primera dificultad en la implementación de estas metodologías es que no se hizo de forma gradual. El 2018 se comenzó con todos los cursos del colegio y en todas las asignaturas trabajando con la metodología de aprendizaje cooperativo, junto con esto se implementó también ABP en la mayoría de los cursos, por lo que los profesores estaban

intentando entender e implementar en sus prácticas el aprendizaje cooperativo y, además, diseñando e implementando proyectos en los mismos cursos.

Además, generó una resistencia de algunos alumnos, sobre todos de los curso más grandes, ya que se cambió repentinamente la forma en cómo venían aprendiendo los años anteriores.

Otro punto que demuestra la escasa implementación del aprendizaje cooperativo, es que los docentes que implementan estructuras cooperativas, utilizan poca variedad de estructuras cooperativas en sus clases y que estas no se realizan de forma sistemática.

Recursos invertidos.: Respecto al tiempo invertido, los docentes hacen notar la falta de espacios para poder reflexionar y evaluar las metodologías, se hacen y hacen cosas pero no hay espacios para poder evaluar que se está haciendo y cómo mejorar.

Desde el equipo directivo plantean que estos espacios de reflexión deberían generarse en las reuniones de nivel, que ese es el espacio para esto.

Respecto al tiempo destinado al trabajo pedagógico, los docentes plantean que el colegio ha generado más espacios pero que estos son ocupados por reuniones, por lo tanto, el tiempo para poder planificar en conjunto no es el suficiente, sobre todo al considerar el diseño y la implementación de ABP.

VI. Planteamiento del problema

Luego del análisis de los resultados del diagnóstico se determina que el problema focal se relaciona con la deficiente implementación de las metodologías innovadoras, principalmente aprendizaje cooperativo, dentro de la sala de clases, ya que estas se utilizan de forma aislada, es decir en algunas clases y solo por algunos docentes de los distintos ciclos.

El problema focal antes mencionado se explica por distintas necesidades o problemáticas en cuanto a la gestión académica y pedagógica, la organización del tiempo y la necesidad de capacitaciones.

Por una parte se detecta la escasa incorporación en las planificaciones de estrategias acordes a las metodologías innovadoras, esto debido a la sobrecarga de trabajo docente y a la falta de tiempo para reflexión y trabajo pedagógico.

También se observa la resistencia de algunos docentes al cambio metodológico por el temor a equivocarse en la implementación de las metodologías innovadoras, debido a que las capacitaciones han sido poco sistemáticas en el tiempo y a que el cambio metodológico fue repentino y poco progresivo.

Por último, se determina que se necesita mejorar el acompañamiento a los docentes, ya que los jefes de sector y el equipo directivo tienen poco tiempo para realizar este acompañamiento, las reuniones de sector y de nivel son poco efectivas y no existe un cronograma ni seguimiento de las observaciones y retroalimentaciones de clase.

VII. Matriz de Marco Lógico

La siguiente tabla presenta el objetivo general y los objetivos específicos que se esperan lograr con la intervención. Junto con esto se presentan las actividades, indicadores de evaluación y supuesto del proyecto.

De acuerdo al árbol de problemas y de objetivos se determinó realizar una propuesta de intervención en el ámbito del acompañamiento de los docentes para aportar, desde esta variable, a que los docentes logren implementar las metodologías innovadoras en todas sus clases.

La intervención se diseña considerando la demanda inicial que plantea la poca sistematicidad e implementación del aprendizaje cooperativo en las clases. Es por esto que se plantea un modelo de acompañamiento entre pares que pueda aportar a la implementación sistemática del aprendizaje cooperativo, ya que esta metodología es la que se está implementando principalmente en el colegio.

Tabla 1

Matriz de Marco Lógico

	Descripción	Indicador	Medio de verificación	Supuesto
Meta/ Fin	Existe un sistema formalizado de acompañamiento docente sistemático y efectivo para todo el Colegio.	Sobre el 80% de los docentes del colegio es observado y retroalimentado al menos dos veces durante el semestre por otro miembro de la comunidad educativa (par, directivo, jefe de sector)	Registro de observación y retroalimentación de clases de cada docente.	
Objetivo general	Existe un pilotaje de un modelo de acompañamiento entre pares para los docentes de tercero básico del colegio para la implementación sistemática de estrategias de aprendizaje cooperativo en clases.	Sobre el 80% de los docentes que participa en el acompañamiento docente a través del coaching entre pares indica avances en la implementación del ap. cooperativo en sus clases.	Pauta de evaluación proceso de acompañamiento entre pares.	Existen horas no lectivas destinadas al trabajo cooperativo entre pares.
Objetivo específico 1	Existe pauta de observación de clases entre pares centrada en las estrategias de aprendizaje cooperativo implementadas.	La pauta de registro de observación de clases incluye criterios relacionados a: Entrega de instrucciones por parte del docente, tiempo destinado (Explicación de la estructura cooperativa y realización de esta), participación de	Pauta de observación de clases.	Se respetan los espacios para reuniones y talleres con docentes.

los estudiantes y logro de los objetivos planteados.

Actividad 1 Diseño y preparación del taller y reuniones que se realizan con los docentes.

Actividad 2 Taller de creación de pautas de observación

Actividad 3 Construcción de pauta de observación entre pares para la implementación del aprendizaje cooperativo

Actividad 4 Testeo de pauta de observación

Actividad 5 Elaboración y socialización pauta final de observación de clases entre pares. Revisión cumplimiento de indicadores propuestos.

Objetivo específico 2 Observaciones y retroalimentación de los docentes de tercero básico calendarizadas y realizadas.

El 100% de las instancias de observación y retroalimentación de los docentes de tercero básico son calendarizadas para el segundo semestre.

El 80 % de los docentes de tercero básico es observado y retroalimentado al menos una vez durante el semestre por algún compañero del nivel.

El 80 % de los docentes de tercero básico observa y retroalimenta las clases de algún par del nivel utilizando la pauta elaborada.

Calendario semestral. Registros pautas de observación y retroalimentación realizadas por cada docente.

Los docentes coinciden en espacio no lectivos

- Actividad 1 Reunión encargada pedagógica para definir espacios de observación y retroalimentación de los docentes de tercero básico.
- Actividad 2 Validar calendario de observaciones y retroalimentaciones con los docentes del nivel. Realizar ajustes
- Actividad 3 Realizar observaciones y retroalimentaciones de clases entre docentes.

Objetivo específico 3 Existe un espacio organizado de retroalimentación de planificaciones y observaciones de clases.

El 100% de los docentes de tercero básico participa en instancias de planificación cooperativa con otro docente del nivel.

El 90 % de los docentes valora positivamente el espacio de retroalimentación entre pares.

El 80% de los docentes incorpora en sus planificaciones sugerencias realizadas por otro docente.

-Registro de asistencia
-Actas reuniones

Se respetan los espacios para el trabajo de los docentes. Los docentes cuentan con sus planificaciones de clases.

- Actividad 1 Diseño y preparación de los talleres y reuniones que se realizan con los docentes.
- Actividad 2 Taller: Estrategias de retroalimentación.

Actividad 3 Trabajo duplas de docentes, revisión de planificaciones

Actividad 4 Presentación y retroalimentación implementación estructuras cooperativas.

VIII. Implementación y evaluación del proceso de intervención

El proceso de implementación de la intervención no fue fácil de llevar a cabo. El primer inconveniente se presentó debido a la demora en comenzar la intervención ya que inicialmente las actividades planteadas para el objetivo específico 1, que tiene relación con elaborar, testear y validar una pauta de observación entre pares para la implementación del aprendizaje cooperativo en las salas de clases, estaban pensada para comenzar durante el mes de Agosto, pero estas no pudieron realizarse debido al inicio del segundo semestre escolar, por lo que durante agosto los tiempos establecidos para el trabajo con los docentes fueron utilizados para otros objetivos de trabajo (planificación de asignatura y nivel, reuniones de ciclo, entre otros)

Durante el mes de Septiembre se comenzó la intervención convocando a los docentes a la primera sesión de trabajo. Si bien los docentes se mostraron dispuestos y motivados a participar, no siempre hubo la misma asistencia de profesores, esto debido a que algunos no pudieron participar de todas las sesiones por situaciones académicas que debían priorizar, además una de las docentes del nivel presentó licencia médica y la persona que la reemplazó en su trabajo, que si bien se unió a las primeras sesiones, tenía un horario más acotado y por lo tanto no pudo seguir participando de la intervención.

Debido a la situación social que se vive en el país a raíz de lo ocurrido a mediados de Octubre del 2019, se debieron realizar algunos ajustes en la intervención principalmente para lograr dar término y poder evaluar al menos unos de los objetivos específicos propuestos.

Los ajustes que se realizaron en las actividades relacionadas con el objetivo específico antes mencionado tienen relación con modificar los tiempos en que se realizarían las actividades propuestas y en incluir en el grupo de docentes participantes de la intervención, a docentes que el año 2020 realizan clases en tercero y cuarto básico para poder evaluar la pauta de observación elaborada anteriormente por los profesores de nivel de tercero básico. Esta decisión se toma ya que durante la finalización del año, después del 18 de Octubre, no existieron los tiempos reales para volver a reunirse con el equipo de tercero básico para evaluar la pauta, y cuando se dio este tiempo, muchos de los docentes que participaban de las reuniones ya no seguían perteneciendo a la institución, por lo que se decidió incluir a los profesores que realizan clases en cuarto básico como una opción de tener más miradas para evaluar la pauta y porque este es un nivel cercano al que se pretende implementar el pilotaje de acompañamiento entre pares.

Respecto al logro de este objetivo, la pauta de observación entre pares fue elaborada colaborativamente con los docentes del nivel y en ella se evidencian los criterios establecidos en el plan de evaluación, los cuales tienen relación con la entrega de instrucciones por parte del docente, el tiempo destinado para el desarrollo de las actividades, la participación de los estudiantes y el logro de los objetivos planteados.

A través del trabajo con los docentes de tercero básico en las distintas instancias de reunión se lograron establecer los indicadores fundamentales que debería incluir una pauta de observación entre pares que permita dar cuenta de la implementación del aprendizaje cooperativo en las distintas clases, que sea un insumo para instancias de retroalimentaciones posteriores y para generar un aprendizaje y mejora de las prácticas tanto del docente observado como del que observa la clase.

La versión final de la pauta de observación fue elaborada a partir de los comentarios de los docentes y evaluada junto con ellos. Se espera que esta pauta sea una herramienta importante para dar continuidad al diseño de la intervención.

En relación al objetivo específico 2 que plantea que existen observaciones y retroalimentaciones entre los docentes de tercero básico calendarizadas y realizadas, se puede mencionar que no se logró realizar ninguna de las actividades propuestas. Debido a la situación nacional no se pudieron establecer los tiempos para que los docentes pudieran observar y retroalimentar clases entre pares debido a que se suspendieron clases en distintos momentos de Octubre y Noviembre. Al retomar la normalidad en el horario de los docentes, se propuso que los docentes de forma voluntaria se inscribieran para ser observados o ir a observar clases, para contar con una primera aproximación a la observación entre pares, sin utilizar ninguna pauta de registro de observación, ya que esta estaba aún en construcción. Sin embargo, esta instancia finalmente no se concretó, debido a que los docentes tuvieron que priorizar el uso del tiempo no lectivo para revisar y reorganizar sus planificaciones y formas de evaluación de sus asignaturas acorde a los nuevos tiempos con los que se contaba.

Respecto al objetivo específico 3 que menciona que existe un espacio organizado de retroalimentación de las planificaciones y observaciones de clases, solo se logró realizar cómo estaba planificado en el diseño de la intervención, las planificaciones de los talleres y reuniones de las sesiones que se trabajarían junto a los docentes. No existe evidencia de la evaluación de estas planificaciones, ya que esta actividad es la etapa previa para realizar el trabajo con los docentes, y la evaluación está centrada en ese trabajo.

Al finalizar el año escolar 2019 no se generó un cierre con la institución para informar del objetivo logrado y de los que no se implementaron, en cierta medida porque se pensaba retomar la intervención en marzo del año 2020.

Es por esto que durante la segunda quincena de marzo se planificó poder calendarizar una reunión con la contraparte del colegio para hacer un cierre de la primera etapa de la intervención y acordar qué actividades se podrían implementar con los docentes durante los meses de abril y mayo para lograr el objetivo específico 2 y parte del objetivo específico 3.

Sin embargo, debido a la situación sanitaria que estamos viviendo producto del Covid 19, y la suspensión de clases que esta situación trajo como consecuencia, no fue posible realizar la reunión planificada ni ninguna de las actividades propuestas para los objetivos antes mencionados.

IX. Conclusiones

Al analizar y reflexionar sobre el proceso de intervención puedo destacar como facilitadores de esta el haber realizado la intervención en el colegio en el cual trabajo. Considero que esto fue un aspecto positivo ya que al estar dentro de la institución diariamente, conozco y tengo un mayor nivel de relación y confianza con los docentes que participaron de la intervención, lo que ayudó a generar un clima de disposición y participación al trabajo.

Otro facilitador que considero importante de mencionar es el haber realizado un buen proceso de diagnóstico de las necesidades y problemáticas de la institución, lo que permitió que siempre la intervención fuera respaldada y validada tanto por el equipo directivo del colegio como por los docentes porque se estaba llevando a cabo una intervención que tiene sentido para ellos.

Respecto a los obstaculizadores creo que la principal dificultad fue la crisis social que está viviendo el país, lo que obligó a suspender clases, reestructurar horarios de estudiantes y docentes y a priorizar otras reuniones para poder finalizar el año escolar de la mejor manera posible. Esto sin duda afectó considerablemente mi intervención ya que no pude realizar la mayoría de las actividades que tenía planificadas y por lo tanto no logré alcanzar los objetivos propuestos.

Al mirar la intervención ya finalizada creo que debería haber planificado objetivos que no tuvieran una dependencia tan directa uno de otro para lograr el desarrollo de la intervención, es decir que para lograr realizar las actividades del objetivo específico 2 y 3, era necesario contar con el logro del objetivo específico 1. Esta forma en que están planteados los objetivos de la intervención y la dependencia directa del logro del primer objetivo para seguir avanzando en la intervención creo que afectó en que no pudiera avanzar más en los otros objetivos, dada la situación de contingencia nacional que afectó los tiempos reales con los que contaba para intervenir.

Si bien el diagnóstico y diseño de este proyecto se realizaron durante el segundo semestre del 2018 e inicio del 2019, creo que en la actualidad, la propuesta de intervención aún es relevante de realizar en el colegio, ya que nace de una necesidades planteada por distintos actores del establecimiento y que si bien se ha avanzado en la implementación de las metodologías activas, aún estamos en un proceso de cambio.

Además, la propuesta de trabajo colaborativo entre pares docentes que se propone en esta intervención es una estrategia del DPD que permite mejorar las prácticas de los docentes y por ende mejorar la calidad de los aprendizajes.

Fullan (2002) plantea que existen nueve factores claves que afectan la implementación de una intervención y que dependiendo de que estos funcionen a favor o en contra de la intervención, esta será más o menos efectiva. Destaca además que estos factores claves se pueden categorizar en tres grupos “(1) las características de la innovación o el proyecto de cambio, (2) los roles locales y (3) los factores externos” (Fullan, 2002, p.99). A partir de estas categorías es importante analizar la intervención considerando los factores relacionados con las características del proyecto. Si bien es importante considerar todo los factores planteados por el autor como un sistema integrado que influye en el éxito y fracaso de una intervención (Fullan, 2002) creo importante centrarse solo en la primera categoría considerando que mi propuesta de intervención es reducida.

“*Necesidad.* (...) reflexión detenida sobre si resuelve o no las necesidades percibidas como prioritarias” (Fullan, 2002, p. 103). La intervención propuesta se enmarca dentro de un ámbito de mejora prioritario para el establecimiento. A partir del proceso de certificación de los aprendizajes, realizado el año 2017, se concluye que uno de los énfasis del plan de mejora del establecimiento debe ser fortalecer el área pedagógica curricular, por lo tanto la implementación de metodologías innovadoras, específicamente el aprendizaje cooperativo se instala para responder a esa necesidad.

Por otra parte el plan estratégico del colegio destaca como una estrategia a implementar durante el año 2020 la observación de clases entre pares, por lo que el pilotaje de un modelo de acompañamiento entre pares respondería a esa necesidad prioritaria del colegio, adelantándose a una situación que se instalaría en el colegio y que por la misma razón podría dar puntos clave a considerar antes de implementarlo a nivel más general.

“*Claridad.* (...) la falta de claridad –objetivos difusos y medios de implementación no especificados– representa un grave problema en la etapa de implementación” (Fullan, 2002, p. 104). Considero que la propuesta de intervención presenta objetivos claros y medibles, los cuales fui construyendo y redefiniendo durante el proceso de diseño para alcanzar el objetivo final y la meta propuesta. Se definen tres objetivos específicos los cuales apuntan al logro del objetivo general de la propuesta, que tiene relación con el pilotaje de un modelo de acompañamiento entre pares docentes.

“*Complejidad.* La complejidad se refiere a la dificultad y a la magnitud del cambio que se requiere de los individuos responsables de la implementación” (Fullan, 2002 p. 105). La propuesta presenta un grado de dificultad mayor ya que esta no solo implica una disposición de los docentes al trabajo con otros, sino que

implica mirar y reflexionar sobre sus prácticas y creencias, y poder mejorarlas a través del acompañamiento de un par.

“Calidad y practicabilidad del programa. (...)El sentido profundo y el cambio sólido sólo se alcanzan con el tiempo. Llevar a cabo un buen cambio es un trabajo duro; pero comprometernos en un mal cambio (...) puede tener peores consecuencias” (Fullan, 2002, p. 104) El poder implementar un sistema de acompañamiento entre pares docentes es sin duda una intervención que requiere tiempo para que logre sus objetivos y sea sustentable en el tiempo. Es por esto que considero que fue pertinente poder plantear la intervención como un pilotaje con un grupo acotado de docentes, entendiendo que los tiempos destinados a la implementación del proyecto no permitirían realizar una intervención mayor, que cumpliera con la calidad y expectativas del establecimiento.

Para que este proyecto se pueda implementar en su totalidad y mantener como una práctica sistemática del establecimiento, es importante considerar que se debe designar a una persona del colegio que pueda coordinar el trabajo de los docentes, principalmente los tiempos para el trabajo de planificación, observación y retroalimentación de las duplas de trabajo.

Otro punto relevante a considerar para mantener la sustentabilidad de la intervención es el definir tiempos de trabajo de las duplas. Si se quiere instalar y mantener el acompañamiento entre pares es importante que el colegio declare y respete los tiempos de trabajo entre pares.

Finalmente, es importante considerar que para que esta práctica de acompañamiento entre pares se mantenga en el tiempo, se debe instalar un espacio permanente de reflexión y evaluación del proceso, para ir tomando decisiones y acciones de mejora.

X. Reflexiones finales.

Pensando en todo el proceso de diseño e implementación de un proyecto destaco como principales aprendizajes el entender que en un proceso de diseño e intervención siempre habrá una brecha entre lo diseñando y lo implementado, que el diseño de la intervención es un ideal que se construyen considerando todas las variables que uno cree conocer, pero que al implementar este diseño siempre habrá situaciones, imprevistos que no se tenían considerados y que es importante poder tomar distancia y buscar las mejores opciones para poder continuar. Por lo tanto el interventor tiene que tener la claridad de los objetivos y meta que se quieren alcanzar en el proyecto, para poder tomar distancia y decidir cómo seguir frente a situaciones adversa para poder llegar a los objetivos propuestos pero sin cambiar todo el diseño del proyecto para lograrlo.

Respecto a la evaluación también creo que es importante el ir evaluando el proceso, al finalizar una sesión de trabajo, finalizada una tarea, etc, para ir monitoreando constantemente cómo va la intervención. Este conocimiento lo sabía desde la teoría, pero solamente al intervenir y de acuerdo a lo sucedido con la incapacidad de seguir realizando la intervención debió a la falta de tiempo, pude hacer evidente que esto es necesario considerarlo y monitorearlo sistemáticamente.

Pensando en los beneficiarios de la intervención, creo que si pudiera empezarla nuevamente, consideraría más pertinente convocar a participar del proyecto a docentes voluntarios por sobre la decisión de implementarlo con los docentes de un solo nivel escolar. Si bien los profesores que participaron en la intervención reconocían las necesidades planteadas y se mostraban dispuestos a participar, no estaban participando por voluntad propia, sino que se les comentó lo que se realizaría en el espacio de reuniones de nivel y porqué se había elegido trabajar en ese nivel, se tomó esta decisión porque la interventora trabajaba en ese nivel por lo que tiene mayor relación con los docentes de ese grupo, pero para ellos no era una decisión y por lo tanto tenían otras prioridades en el uso de su tiempo. Reflexionando posterior a este proceso, he pensado que si se hubiera realizado la intervención con profesores voluntarios, quizás se podría haber avanzado y logrado mayores resultados en los objetivos propuestos porque el compromiso de los docentes hubiera sido mayor y por lo tanto se podrían haber generado otros espacios de trabajo, principalmente luego de la crisis social, donde los tiempos oficiales establecidos para las de reunión con los docentes fueron nulos.

Al pensar y diseñar el proyecto de intervención siempre tuve en mente poder generar espacios de reflexión y trabajo colaborativo entre los docentes. De acuerdo al diagnóstico donde los docentes manifestaban falta de espacios de reflexión sobre la implementación del aprendizaje cooperativo y poco acompañamiento en la implementación de esta metodología en sus clases, y luego al revisar los antecedentes teóricos que plantean el trabajo colaborativo entre profesores como una estrategia efectiva en el desarrollo profesional docente (Vaillant.2016b), consideré esta estrategia de trabajo la mejor opción para que los docentes se involucraran, pudieran mirar sus prácticas, aprender de otros. Por ejemplo la construcción de la pauta de observación entre pares se realizó a través de un trabajo colaborativo con los docentes donde fueron ellos quienes analizaron diferentes pautas y luego construyeron y testearon la pauta para crear una versión final que plasma la visión de ellos sobre los focos que hay que considerar al observar y por ende realizar en las clases, pensando en implementar el aprendizaje cooperativo.

Al pensar en reestructurar y mejorar el diseño del proyecto para futuras implementaciones me parece importante tener en cuenta que los espacios de trabajo colaborativo y de reflexión docente requieren más tiempo del que se destinó inicialmente en el proyecto. Si bien la contingencia social provocó que estos

tiempos de trabajo fueran más acotados que los planificados inicialmente, mirando el diseño del proyecto, reflexiono sobre los tiempos acotados que se destinaron para esos espacios.

Si bien el realizar la intervención en el colegio en el que trabajo lo considero un facilitar de este proceso, tal como lo explique anteriormente, también generó en mi cierta tensión e inseguridad ya que sentía que debía demostrar todos mis aprendizaje y competencias adquiridas, siendo que estoy en un proceso de estudio y aprendizaje y la implementación del proyecto es parte fundamental de este aprendizaje. De acuerdo a Fullan (2002) “Los problemas de la incertidumbre y la importancia de confiar en nuestras capacidades son aspectos centrales del sentido subjetivo del cambio educativo y de su éxito o fracaso” (p.63). Si bien sé que las inseguridades sobre mis capacidades o el sentir que no contaba con todas las herramientas necesarias en ciertas situaciones no fue el determinante de que el proyecto no sé realizará, creo que si fue un factor que no consideré en ese momento. Si hubiera tenido mayor seguridad de mis capacidades y debilidades, hubiera tomado algunas decisiones durante el proceso que quizás habrían permitido poder avanzar en la implementación. Considero importante hacer consciente durante el proceso de implementación las limitaciones e inseguridades propias del aprendizaje, y para eso creo que es necesario y ahora con más claridad me hace sentido, el poder tener espacios de reflexión personal sobre el proceso de implementación que se está llevado a cabo, preguntarme y cuestionarme cómo lo puedo hacer, qué otra solución podría buscar, a quién puedo pedir ayuda.

XI. Referencias

- Agencia de calidad de la educación. (2017). *Informe resultados educativos educación básica para docentes y directivos*. Recuperado de http://archivosweb.agenciaeducacion.cl/resultadossimce/fileadmin/Repositorio/2017/Docentes_y_Directivos/basica/IRE_BASICA_2017_RBD-7700.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Resultados categoría de desempeño 2019*. Recuperado de <https://agenciaorienta.gob.cl/docente/basica/7700>
- Aziz, C., Bruna, J., Tagle, M. (2016). Por qué y cómo innovan las escuelas. En C. Aziz y F. Petrovich (Coord.), *Red- lab sur, innovaciones educativas que conectan* (pp. 222 – 240). Chile: Fundación Chile. Recuperado en <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Red-Lab%20Sur.pdf>
- Díaz, M., García, J. y Legaña, M. (2018). Modelo de gestión de acompañamiento pedagógico para maestros de primaria. *Revista trf*, 14(1). 1-14. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000100005
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, España: Octaedro
- Fullan, M. (2019). Llegó el momento de enfocar y especializar la colaboración. En Agencia de Calidad de la Educación, *Se puede. Quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral*.(pp.12-15). Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Hattie, J. (2015).Lo que mejor funciona en la educación: *Las políticas de la experiencia colaborativa*. Londres: Pearson.
- Jiménez, R. (2012). Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 101 - 112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026243007>
- Lombardi, G. y Abrile, M. (2011). La formación docente como sistema: de la formación docente inicial al desarrollo profesional docente. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En C. Vélaz de Medrano, D. Vaillant. (Cor), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 59 - 66).España: Fundación Santillana.
- Marcelo, C., (2011). La evaluación del desarrollo profesional docente. En C. Vélaz de Medrano, D. Vaillant. (Cor), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 119-127).España: Fundación Santillana.

- Martínez, A., (2011). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélaz de Medrano, D. Vaillant. (Cor), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 79-88).España: Fundación Santillana.
- Mineduc (s.f). Modalidades avanzadas de desarrollo profesional continuo. Recuperado del sitio web Liderazgo Escolar, <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/III.-Modalidades-A-vanzadas-de-desarrollo-profesional-continuo.pdf>
- Mineduc (2019). Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2266>
- Mineduc (2019). Retroalimentación de las prácticas pedagógicas. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/226>
- Montero, L. (2011) El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación educativa*, (16), 69-88. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/article_montero.pdf
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudio pedagógico*, 42(4), doi: 10.4067/S0718-07052016000500015
- Sistema de calidad en la gestión escolar. (2017). *Resultados auto evaluación en el marco del sistema de calidad en la gestión*.
- Thomas, John W. (2000). A review of research on project- based learning [Una revisión de la investigación sobre el aprendizaje basado en proyectos] Recuperado de http://www.bie.org/objectct/document/a_review_of_research_on_project_based_learnin
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Vaillant, D., (2011).Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz de Medrano, D. Vaillant. (Cor), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-37).España: Fundación Santillana.
- Vaillant, D. (2016).El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational polices of education*, 5, 5-21. doi: 10.15366/jospoe2016.5
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Política educativa*. 5-12. Recuperado de

<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>

XII. Anexos

I. Planificación talleres.

Objetivo específico 1: Existe pauta de observación de clases entre pares centrada en las estrategias de aprendizaje cooperativo implementadas.

Sesión	Objetivo	Actividades	Recursos
1	Seleccionar descriptores del marco de la buena enseñanza y revisar pautas de observación de clases para identificar principales focos e indicadores pertinentes a incluir en una pauta de observación.	<p>Inicio: La interventoría presenta los objetivos del taller. Los docentes responden a través de la aplicación mentimeter la siguiente pregunta ¿Cómo se podría evidenciar la implementación del aprendizaje cooperativo en las salas de clases?</p> <p>Desarrollo: Se entrega a cada docente los cuatro dominios del marco para la buena enseñanza (MBE) con sus criterios y descriptores. Los docentes personalmente leen y seleccionan los descriptores que consideran más relevantes. Cierre: Se comparte colectivamente los criterios y descriptores seleccionados por cada docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Documento MBE para cada docente. -Pauta de reflexión. -Data -Computador con acceso a internet. -Celulares
2	Construir primera versión pauta de observación	<p>Inicio: Se recuerda con los docentes lo trabajado la sesión anterior y se presenta el objetivo de la reunión.</p> <p>Desarrollo: Se le entrega un sobre con todos los descriptores seleccionados la sesión anterior. En equipo seleccionan los descriptores fundamentales (máximo 15) y los pegan en una hoja. Se entrega a cada equipo distintas pautas de observación de clases de distintos establecimientos educacionales. A la luz de los descriptores del MBE seleccionados y recordando el foco en poder observar la implementación del ap. Cooperativo, los docentes seleccionan, modifican y crean uno o dos indicadores que den cuenta de los descriptores del MBE. Cierre: Se revisa el trabajo realizado y se elabora con estos</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Descriptores MBE seleccionados sesión anterior. -Hojas -Pegamento. Pautas de observación de clases.

		insumos la primera versión de la pauta de observación de clases entre pares.	
3	Socializar, reestructurar y evaluar pauta de observación final	<p>Inicio: Los docentes que testearon la pauta cuentan su experiencia al equipo.</p> <p>Desarrollo: A partir de los comentarios y de su propia experiencia, cada docente evalúa la pertinencia de los indicadores de la pauta elaborada de acuerdo a criterios acordados.</p> <p>Cierre: Se comentan los comentarios realizados por cada docente, se reestructura la pauta quedando como registro la pauta final</p>	-Pauta de observación con espacio para comentarios de cada docente.

Objetivo específico 3: Existe un espacio organizado de retroalimentación de planificaciones y observaciones de clases.

Sesión	Objetivo	Actividades	Recursos
1	Determinar estrategias efectivas de retroalimentación de clases y planificaciones	<p>Inicio: Se presentan los objetivos de la sesión. Los docentes responden en aplicación mentimeter ¿Cómo debería ser la retroalimentación de una clase para que sea efectiva?</p> <p>Desarrollo: A partir de lo respondido por los docentes se genera un espacio de reflexión y conversación para determinar aspectos fundamentales que debe incluir la retroalimentación de una clase y de las planificaciones. Cada docente lee personalmente texto sobre estrategias de retroalimentación de clases y planificaciones. Se comparten ideas centrales del texto.</p> <p>Cierre: Observan extracto de una clase. Los docentes anotan ideas relevantes para retroalimentar al docente que realiza la clase. Escriben ideas principales en ticket de salida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Data -Computador con acceso a internet. -Celulares. .Texto retroalimentación. -Pauta de reflexión personal. -Video de clase. -Ticket de salida.
2	Seleccionar y planificar estructuras cooperativas	<p>Inicio: Se comparte con los docentes respuestas del ticket de salida de la sesión anterior. Se comparten los objetivos de la sesión.</p> <p>Desarrollo: A partir de la experiencia de cada docente en el</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Data -Computador. -Presentación ppt resultados ticket de salida sesión anterior.

		<p>nivel y de acuerdo a la edad de los estudiantes, se determinan las estructuras cooperativas que se intencionarán en las planificaciones e implementación de las clases a observar.</p> <p>Los docentes se reúnen en duplas de trabajos y revisan planificaciones de clases de cada docente de una unidad determinada, incorporando y planificando en conjunto las estructuras cooperativas seleccionadas.</p> <p>Cierre: Las duplas de trabajo presentan al resto del equipo el trabajo realizado y proponen las clases que se irán a observar.</p>	<p>-Manual y presentación de estructuras cooperativas.</p> <p>- Planificaciones de unidad de cada docente.</p>
3	Presentar y retroalimentar estructuras cooperativas implementadas	<p>Inicio: A partir de la observación de clases observadas los docentes comentan la experiencia a través con el resto del equipo.</p> <p>Desarrollo: Se reúnen en las duplas de trabajo y cada docente retroalimenta al docente observado apoyándose en la pauta de observación, las estrategias de retroalimentación acordadas.</p> <p>En las duplas de trabajo seleccionan una de las estrategias observadas para presentar al resto del equipo, identificando fortalezas y debilidades de la implementación.</p> <p>Cada dupla presenta la estructura cooperativa seleccionada.</p> <p>El resto del equipo apunta ideas y sugerencias para mejorar la implementación de la práctica observada y se comentan al finalizar cada presentación</p> <p>Cierre: se genera un espacio de reflexión grupal para buscar estrategias para mejorar los aspectos débiles de la implementación de las estructuras cooperativas observadas.</p> <p>Se genera un documento con acuerdos y sugerencias.</p>	<p>-Pauta de retroalimentación de clases.</p> <p>-Pauta de reflexión y análisis presentación estructura cooperativa seleccionada.</p> <p>-Pauta de comentarios a la presentación de la estructura cooperativa.</p>

II. Primera versión pauta de observación de clases entre pares.

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES ENTRE PARES

Identificación

Nombre del Docente Observado	
Nombre del Docente que realiza la observación	
Curso	
Fecha	
Hora	

Pauta

Descriptor MBE	Indicador	Registro de lo observado
A) Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda	1. Realiza una motivación en concordancia con los contenidos a trabajar.	
	2. Se realiza una estructura cooperativa para motivar los contenidos a tratar.	
B) Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos para crear y mantener un ambiente organizado.	3. Se establecen y/o recuerdan roles de equipo.	
	4. Recuerda realizar check-list de sus materiales	

C) Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes.	5. Se rescatan aprendizajes previos a través de distintas estrategias (lluvia de ideas, hoja giratoria, etc.)	
D) Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.	6. Se exigen trabajos de calidad, utilizando frases motivantes con sus estudiantes	
	7. Monitorea el trabajo de los estudiantes y/o equipos.	
E) Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje	8. Entrega las instrucciones de forma clara para la realización de las estructuras cooperativas.	
	9. Promueve el cumplimiento de los roles en el equipo.	
	10. Establece los tiempos para la realización de las estructuras cooperativas.	
F) Proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación.	11. Utiliza estructuras cooperativas que promueven la participación de todos los estudiantes.	
Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.	12. Se plantean preguntas de reflexión luego de la realización de la estructura cooperativa que promuevan en los estudiantes la reflexión y toma de conciencia de cómo fue el trabajo del equipo base, qué aspectos favorecieron la realización de la estructura cooperativa y cuáles se deben mejorar, entre otras.	

III. Instrumento de evaluación pauta de observación.

Evaluación indicadores pauta de registro observación de clases entre pares.

A continuación se presenta la pauta de registro elaborada junto a los docentes para ser utilizada en la observación de clases entre pares.

Solicitamos a partir de su experiencia en el nivel y en la implementación del aprendizaje cooperativo en sus clases, poder evaluar la pertinencia de cada uno de los indicadores propuestos en la pauta.

Considerar que la pauta de registro de observación de clases debería considerar los siguientes criterios: Entrega de instrucciones por parte del docente, tiempo destinado, participación de los estudiantes y logro de los objetivos planteados.

Descriptor MBE	Indicador	Comentarios del indicador
A) Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda	1. Realiza una motivación en concordancia con los contenidos a trabajar.	
	2. Se realiza una estructura cooperativa para motivar los contenidos a tratar.	
B) Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos para crear y mantener un ambiente organizado.	3. Se establecen y/o recuerdan roles de equipo.	
	4. Recuerda realizar check-list de sus materiales	
C) Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes.	5. Se rescatan aprendizajes previos a través de distintas estrategias (lluvia de ideas, hoja giratoria, etc.)	
D) Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.	6. Se exigen trabajos de calidad, utilizando frases motivantes con sus estudiantes	
	7. Monitorea el trabajo de los estudiantes y/o equipos.	
E) Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en	8. Entrega las instrucciones de forma clara para la realización de las estructuras cooperativas.	
	9. Promueve el cumplimiento de los roles en el equipo.	

situaciones de aprendizaje	10. Establece los tiempos para la realización de las estructuras cooperativas.	
F) Proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación.	11. Utiliza estructuras cooperativas que promueven la participación de todos los estudiantes.	
Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.	12. Se plantean preguntas de reflexión luego de la realización de la estructura cooperativa que promuevan en los estudiantes la reflexión y toma de conciencia de cómo fue el trabajo del equipo base, qué aspectos favorecieron la realización de la estructura cooperativa y cuáles se deben mejorar, entre otras.	

¿Considera que es necesario incluir otros indicadores en la pauta de observación de clases? Por favor indicar cuál o cuáles
