



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE POSTGRADO

PARTICIPACIÓN EN EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE COMO
PRÁCTICA DE LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

Un estudio de caso sobre acompañamiento docente en un colegio municipal de educación
básica.

POR

ANTONIA PAZ SUBERCASEAUX PENNA

Proyecto de Magister presentado a la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile,
para optar al grado de Magister en Educación
con mención en Dirección y Liderazgo Educacional.

Profesora guía:

Magdalena Müller Araya

Abril, 2015

Santiago de Chile

©2015, Antonia Paz Subercaseaux Penna

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

IMPORTANTE

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el directivo” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. DISEÑO.....	3
1.1. Contextualización y motivación del estudio.....	4
1.2. Problematización.....	9
1.3. Marco referencial del estudio	12
1.4. Propósito y objetivos del estudio	24
CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO.....	26
2.1. Tipo de investigación.....	27
2.2. Unidades de observación y análisis.....	29
2.2.1. Descripción de la muestra.....	29
2.3. Procedimientos, materiales e instrumentos.....	31
2.3.1. Procedimientos, materiales e instrumentos para la recolección de datos.....	31
a) Entrevista semi estructurada (etapa inicial).....	31
b) Reuniones planificadas y emergentes.....	32
c) Observación de clases.....	33
d) Sesiones de retroalimentación.....	33
2.3.2. Materiales e instrumentos utilizados como fuentes de retroalimentación.....	34
e) Rúbricas “The Framework for Teaching” (Danielson, 2013).....	34
f) Encuesta para los estudiantes.....	34
g) Pauta de Auto Apreciación docente.....	35
h) Pauta de Apreciación General de la labor docente.....	36
i) Pauta de Observación de clases.....	37

j) Ficha de Resumen.....	38
k) Ficha de Retroalimentación.....	38
CAPÍTULO III. RESULTADOS.....	40
3.1. Análisis de los resultados.....	41
3.1.1. Seis pasos para una retroalimentación efectiva (Bambrick-Santoyo, 2012).....	41
3.1.2. Siete claves para una retroalimentación efectiva (Wiggins, 2012).....	47
3.1.3. Dominios “The Framework for Teaching” (Danielson, 2013).....	53
3.1.4. Otros elementos presentes en las sesiones de retroalimentación.....	60
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES.....	66
4.1. Conclusiones.....	67
4.2. Recomendaciones.....	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
ANEXOS.....	84
Anexo 1 “Citas adicionales”	85
Anexo 2 “Ejemplos Matrices de análisis”	92
Anexo 3 “Tabla articulación TFT-MBE”	98
Anexo 4 “Encuesta estudiantes”	99
Anexo 5 “Pauta de Auto Apreciación Docente”	100
Anexo 6 “Pauta de Observación de Clases”	102
Anexo 7 “Ficha de Retroalimentación”	104
Anexo 8 “Ejemplos Rúbricas TFT”	105

DEDICATORIA

Este trabajo se sostiene en el infinito cariño y comprensión de mi familia por el tiempo y los espacios. Dedicado a la paciencia y contención de mi compañero, sobre todo por el interés, la conversación y discusión sobre este y otros temas asociados. A mis amigas. Porque cada uno en su formato me acogió en lo necesario y se esforzó por entender la importancia que esto tiene para mí.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a aquellos compañeros de trabajo quienes, independiente de sus funciones, contribuyeron con su valioso tiempo y aportaron con distintas acciones a que la realización de este proyecto fuese posible. A don Alejandro, por creer desde el primer día en la propuesta y no desistir de esta pese a los contratiempos; a Carolina por su permanente disposición, por estar siempre dedicada a hacer las cosas lo mejor posible y por su optimismo. Mil gracias a las compañeras cercanas por escuchar y escuchar, retribuyendo con interés durante las conversaciones.

Muchas gracias a Magdalena Müller, por guiarme con prudencia y alentar el riguroso desarrollo de este trabajo.

RESUMEN

Este estudio da cuenta del diseño e implementación de un “sistema de acompañamiento docente” en un colegio municipal de educación básica. Esta intervención considera la participación de un equipo directivo y un grupo de docentes, quienes voluntariamente decidieron ser parte de esta iniciativa de participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente, como práctica de liderazgo instruccional.

Este informe, da cuenta de las distintas etapas en que se constituye el proyecto de intervención, así como los respectivos procedimientos, materiales e instrumentos utilizados para su desarrollo. Dentro de los procedimientos, destacan las “sesiones de retroalimentación” cuyo análisis constituye parte esencial de este trabajo.

Los resultados obtenidos desde el análisis de las “sesiones de retroalimentación”, permiten identificar cómo el equipo directivo incorpora a dicha instancia, diferentes elementos como las claves y pasos para una retroalimentación efectiva propuestos por Wiggins (2012) y Bambrick-Santoyo (2012) respectivamente; los Dominios planteados por Danielson (2013) en su Marco para la Enseñanza; así como otros elementos emergentes de estas.

Finalmente, se proponen tres etapas que detallan actividades específicas para la implementación futura de un “sistema de acompañamiento docente” dentro del establecimiento. La propuesta incluye la participación de toda la planta docente, así como de otros actores e insumos para aportar hacia un desarrollo profesional docente, que contribuya directamente hacia el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes.

ABSTRACT

This study presents the design and implementation of a “teacher support system” in a public elementary school. This intervention considers the participation of a director team and a group of teachers, who voluntarily decided to be part of this initiative of participation on teacher professional learning and development, as a practice of instructional leadership.

This report informs about the different stages on which the intervention project is constituted, as the respective procedures, materials, and tools used for its development. Among the procedures, the “feedback sessions” stand out, and their analysis is an essential part of this work.

The results obtained from the “feedback sessions” analysis allow to identify how the directive team incorporates different elements such as key aspects and steps towards an effective feedback, as respectively proposed by Wiggins (2012), Bambrick-Santoyo (2012) and the domains proposed by Danielson (2013) in *A Framework for Teaching*, as well as other elements emerged from the aforementioned.

Lastly, three stages are proposed detailing specific activities for a future implementation of a “teacher support system” within the establishment. The proposal includes the participation of the entire teaching staff, as well as other actors and supplies to contribute to the professional development of teachers, directly helping towards the improvement on the learning of all students.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo describe la intervención en aprendizaje y desarrollo docente llevada a cabo a través del Director y la Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica de un colegio municipal de educación básica. Esta intervención forma parte del diseño e implementación de un “sistema de acompañamiento docente” basado en la relación entre la práctica de liderazgo instruccional referida a la retroalimentación de prácticas pedagógicas y los logros de aprendizaje de los estudiantes (Robinson, 2007)

La temática que ha permitido focalizar el desarrollo de este trabajo, es la participación que ambos líderes escolares han tenido en el aprendizaje y desarrollo del equipo docente del establecimiento durante el desempeño de sus funciones directivas. Por un lado la jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y por otro, el director. Ambos (en adelante referidos como “equipo directivo”) cumplen a diario un sinnúmero de funciones dentro de las cuales, para propósitos de este trabajo, se ha seleccionado aquella dimensión relacionada con la retroalimentación como una práctica de liderazgo instruccional (Robinson, 2007) para analizarla y describirla más profundamente.

En esta intervención se han integrado diversas fuentes de retroalimentación, tales como la apreciación de los estudiantes y directivos, la autoevaluación de los propios docentes sobre su práctica pedagógica y la observación exhaustiva de clases por parte del equipo directivo (Marzano, 2011). La información recolectada fue sistematizada y puesta a disposición del equipo directivo, como apoyo a la definición de posibles focos de retroalimentación de la práctica docente. Por otra parte se contribuyó con la calendarización de las sesiones de retroalimentación realizadas a los docentes por parte del equipo directivo. Una vez realizadas las sesiones de retroalimentación se procedió al análisis de estas identificando distintos aspectos relacionados con los “pasos” seguidos al retroalimentar (Bambrick-Santoyo, 2012); las “claves” de una retroalimentación efectiva presentes en la interacción (Wiggins, 2012);

aquellos “dominios” para la buena enseñanza abordados (Danielson, 2013) y otros elementos emergentes desde la retroalimentación.

En síntesis, la intervención realizada para este estudio de caso apunta a sistematizar la práctica de promover y participar en el aprendizaje de los profesores y su desarrollo profesional. Esta es una de las 5 prácticas de liderazgo instruccional descritas por Robinson (2007) que impactan en el resultado de aprendizaje de los estudiantes. Se recolectó información de distintas fuentes para que sirvieran de base a la retroalimentación preparada por cada miembro del equipo directivo. Luego se contrastó cada sesión de retroalimentación con los antecedentes teóricos seleccionados, dando respuesta a cómo y con qué frecuencia dichos elementos se presentan en cada sesión.

A continuación se presentarán los antecedentes del contexto en que se realizó la intervención, los antecedentes teóricos y empíricos que la sostienen, la metodología de intervención y análisis de la información obtenida para finalmente discutir los resultados y dar recomendaciones para futuras intervenciones, basadas en la experiencia recogida en este trabajo.

CAPITULO I. DISEÑO

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y MOTIVACIÓN DEL ESTUDIO

El contexto en el que se enmarca este estudio y su respectivo proyecto de intervención, corresponde a un establecimiento municipal de educación básica con 50 años de trayectoria, perteneciente a la Corporación de Desarrollo Social de Providencia.

Es de consideración que dicha comuna, según la tipología comunal de la Subsecretaría de desarrollo regional y administrativo (SUBDERE), se agrupa en la tipología de comuna 8 (Grupo de excepción) la cual agrupa 4 municipios considerando que estos no son, en general, sujetos de las mismas acciones públicas a las que sí están sujetas el resto de las comunas del país. La comuna, presenta una población promedio de 163.265 habitantes, totalmente urbana (población rural del 0%). Los datos de la ficha comunal del Sistema Nacional de Información Municipal (SINIM), nos aporta con datos en relación a la Educación Municipal presente en la comuna, la cual tiene una cobertura del 64,67%, superior al nivel nacional. Además, es relevante señalar que posee 11 establecimientos de enseñanza municipal.

El establecimiento educativo, cuenta con un equipo directivo constituido por el director y jefa de UTP, quienes ejercen un rol resolutivo y de liderazgo relacionado con el planteamiento de Leithwood (2009 Pp.: 20) relacionado con “movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas”. Además, una orientadora; un inspector general; una inspectora de 1° ciclo básico; una coordinadora de Ley SEP; una coordinadora de Convivencia escolar y una coordinadora del Programa de Integración Escolar (PIE). Las últimas tres, incorporadas a este desde el año 2013. El colegio, cuenta también con una administradora encargada de gestionar el mobiliario de todos los espacios del establecimiento, así como del personal de aseo y ornato. Dichos cargos directivos y administrativos ejercen menor influencia en el ámbito de la Gestión curricular, propuesto junto a otros tres ámbitos para una buena dirección a nivel nacional (MINEDUC, MBD. 2005)

El establecimiento, posee una matrícula aproximada de 1200 estudiantes, distribuidos desde nivel Pre escolar (pre kínder y kínder, en Media Jornada) hasta 8° básico; con tres cursos por nivel excepto en pre escolar que tiene dos cursos por nivel y 8° básico que posee cuatro cursos (todos en Jornada Escolar Completa). La planta docente está compuesta por 50 docentes aproximadamente; 8 asistentes de aula en Pre-escolar, 1° y 2° básico; 2 psicólogas; 1 fonoaudióloga y 1 terapeuta ocupacional (PIE). Además, cuenta con 6 paradocentes encargados del orden, seguridad y necesidades generales de los estudiantes durante los recreos y las clases en espacios exteriores al aula, además, 8 auxiliares de aseo y ornato.

Destaca que el colegio vive un reciente cambio en sus lineamientos de trabajo planteados en el Proyecto Educativo Institucional, acordes al Plan de Desarrollo Municipal, dada la llegada de una administración diferente a comienzos del año 2013 a cargo de la nueva Alcaldía. Junto con esto, coincide la jubilación a fines de 2012 de la Directora anterior y la llegada a comienzos del año 2013, del actual Director.

En cuanto a los resultados de aprendizaje medidos por los estándares establecidos a nivel nacional, el colegio se encuentra bien evaluado obteniendo la Excelencia Académica durante los últimos seis años. No obstante, los resultados entregados en 2014 por la Agencia de Calidad de la Educación en relación al SIMCE del año 2013, manifestaron un descenso en el desempeño de los estudiantes fluctuando entre -1 punto en algunas áreas, manteniéndolo similar al año anterior, hasta -14 puntos en 'educación matemática' sexto año básico, diferenciándose de la realidad en años anteriores donde había mantenido o mejorado los resultados. A modo general, el nivel de aprendizaje se encuentra entre "elemental" y "adecuado", manteniendo mayores porcentajes de logro en el último nivel mencionado.

En cuanto a otros aspectos que podrían influir en la caracterización del colegio, tales como la "cohesión y espíritu de equipo entre profesores"; las "relaciones con alumnos y padres", "confianza"; "participación más directa de los padres en el colegio", ejemplos considerados por Arancibia (1992) como elementos del "ethos" de la escuela entendiéndolo como parte de la

cultura implícita dentro de esta, es posible observar la existencia de espacios formales para el diálogo, la reflexión, y manifestación de opiniones relacionadas a las distintas formas de trabajo, como el Consejo de profesores, Reuniones de departamento y Reuniones de apoderados, entre otros. Estas instancias favorecen la creación a modo general de un clima organizacional que permite el desempeño de las distintas funciones en pos del aprendizaje del estudiantado. Asimismo, aquellos espacios informales entregados por el equipo directivo para la conversación de temáticas asociadas a la situación individual y/o colectiva de los distintos actores.

En cuanto a los estudiantes, estos participan formalmente representados por el “Centro de Alumnos” coordinado por el departamento de Convivencia Escolar, en este participan los presidentes de cada curso del segundo ciclo básico. Los padres y apoderados participan en reuniones generales realizadas mes por mes y cada curso cuenta con su respectivo sub centro de padres; además son representados por el Centro General de Padres, constituido formalmente y bajo todas las regularidades vigentes, como la Personalidad Jurídica durante el presente año.

Dentro de la información y antecedentes que sustentan el desarrollo de este proyecto, se incluye aquella obtenida a partir del último estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) donde se profundiza respecto al actual Sistema de Evaluación de Desempeño Docente, utilizado a nivel central en Chile y puesto en marcha por *Docentemás*, del cual se consideraron especialmente importantes, para este proyecto, aquellas *recomendaciones* en función del fortalecimiento de una cultura de desarrollo profesional y la importancia que el liderazgo escolar tiene para ello.

Junto a esto, se ha considerado el aporte que realiza Danielson (2013) a través de su propuesta de sistematización de información respecto de la práctica docente realizada en el “Marco para la Enseñanza” (Framework for Teaching) enmarcando niveles de desempeño, junto a los cuales

la autora propone indicadores y ejemplos prácticos de estos, invitando a la reflexión y mejora de las prácticas pedagógicas por parte de los docentes, tanto dentro como fuera del aula.

Motivado por lo descrito anteriormente, en relación a las *recomendaciones* del panel de expertos liderado por Santiago (2013) en el informe de la OCDE y el Marco para la Enseñanza organizado en *dominios e indicadores* por Danielson (2013), es que se consideran las circunstancias del establecimiento en estudio como una situación de la vida real como un caso interesante para el análisis.

Lo anterior, hace referencia a que desde el cambio de la dirección del colegio, tanto para la comunidad educativa en general, como para el director en particular, esto ha significado la constante y paulatina identificación de aspectos a fortalecer. Dentro de estos aspectos, cobra relevancia la mejora del proceso de acompañamiento docente llevado a cabo hasta el momento, dado que según señala el director como líder del proceso mencionado *“no se logra abordar a la mayoría de los docentes, por lo tanto no puedes hacer una retroalimentación con todos respecto de su puesta en práctica, la didáctica, la metodología, etc.”*, constituyendo esto una situación problemática para el logro del aprendizaje de todos los estudiantes, meta principal en su rol de director.

En esta misma línea, se manifiesta la importancia de fortalecer, entre otros, el ámbito de la Gestión curricular, específicamente en relación con *“estrategias posibles de realizar en la cotidianeidad y en beneficio directo hacia el aprendizaje de todos los estudiantes del establecimiento”* (PME, 2013-2014), acción considerada en el establecimiento aunque sin un diseño explícito, dentro del Programa de Mejoramiento Educativo (PME) al alero de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Es así como surge la inquietud de generar acciones no propiamente evaluativas que contribuyan al fortalecimiento del liderazgo directivo dentro del establecimiento señalado, como medio para la *participación y el desarrollo profesional docente*, como modo de influencia para el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se rescata la importancia explicitada por el

director del establecimiento, en relación a la necesidad de sistematizar el seguimiento de las prácticas docentes para favorecer el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Resulta importante mencionar que este proyecto de intervención está enfocado en acompañamiento docente considerando su carácter formativo, dando énfasis a la observación y retroalimentación en función del desarrollo profesional docente y no en la evaluación de los profesores, dadas las *recomendaciones* extraídas del estudio realizado por la OCDE sobre la evaluación docente en Chile, las cuales se relacionan con la implementación de este tipo de prácticas.

1.2. PROBLEMATIZACIÓN DEL ESTUDIO

A partir de las necesidades que presenta el contexto en que se focaliza este estudio, surge el desafío de diseñar e implementar un sistema de acompañamiento docente que contribuya a la participación del equipo directivo en el aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. Para asumir este desafío, se vuelve esencial describir más profundamente la problemática existente, intencionando la claridad de esta para una comprensión integral del caso.

Tal como ya se expuso como antecedente del caso, la existencia de alguna forma de acompañamiento docente al interior del establecimiento, como forma de influenciar indirectamente hacia el aprendizaje de los estudiantes, forma parte de las acciones ejercidas por la dirección anterior. Tal como lo refirió en una etapa inicial la jefa de UTP dada su trayectoria en el colegio *“yo hice clases hasta el 2011 y había visitas al aula, pero muy a lo lejos, muy esporádico (...) Antes del 2011. Me acuerdo que el 2010 fue una de las veces que me fueron a ver y la verdad es que... era con aviso, pero igual era intimidante porque iba no sólo una persona, a veces iban dos personas... Al mismo tiempo”* (Entrevista SE Directivo-Inicial).

Actualmente, la situación se evidencia como una problemática debido a la escasa frecuencia, la falta de sistematicidad y la baja cobertura en el acompañamiento para la mejora del desempeño docente.

El factor del tiempo se presenta como otra causa que no ha permitido establecer el acompañamiento de las prácticas docentes en aula y su debida retroalimentación. Se privilegian otras actividades contingentes y es escaso el tiempo con que cuentan los docentes para ello. Según refiere el director *“hay muy poco tiempo de horario no lectivo, entonces si uno tuviera más tiempo de horario no lectivo de los profesores, podrías perfectamente hacer retroalimentaciones y darte treinta, cuarenta minutos con un profe y comentar, ¿te fijas?, pero ese tiempo real no está”* (Entrevista SE Directivo-Inicial).

Lo anteriormente mencionado, se contrapone a las propuestas de distintos investigadores especialistas en el área, quienes como Bambrick-Santoyo (2012) respaldado por su investigación en fenómenos de la educación tales como la práctica de retroalimentar en forma efectiva, señala que “una buena enseñanza se aprende mediante la práctica de hacer las cosas bien. Las prácticas supervisadas, entonces, son una manera rápida de asegurar a los profesores que están haciendo lo correcto” (2012. Pp.:86)

Igualmente, y con la intención de reforzar la idea de que la falta de orden y formalidad de un sistema de acompañamiento docente pone en riesgo la efectividad de prácticas de este tipo, dado que sin un diseño establecido puede convertirse en una situación imprevista, se considera relevante explicitar que quienes dan retroalimentación, deben “asegurar que esta sea oportuna y pueda ser aplicada mientras los detalles estén frescos en sus memorias [de los docentes]” (Wiggins, 2012. Pp.: 14). Este breve ejemplo deja en evidencia y apunta de igual forma a la existencia de una problemática en el contexto definido.

Es importante señalar que si bien existen antecedentes de la realización de dichas prácticas en períodos anteriores, su sistematización se había manifestado como una debilidad en la gestión según lo comenta el director al preguntarle sobre su conocimiento respecto a cómo funcionaba antes *“yo llevo un año solamente, acá los colegas directivos llevan más tiempo... entonces me han ido reportando algunas cosas. Por el tema del acompañamiento al aula, costó mucho que los profesores lo aceptaran, resistencia al cambio, natural...”* (Entrevista SE Directivo-Inicial)

Junto con lo descrito anteriormente, se da énfasis a la importancia otorgada por el nuevo director a la realización de procesos fortalecedores de las prácticas pedagógicas en aula como lo es la observación de clases y la retroalimentación. Declara estar de acuerdo con *“hacerlo más sistemático. Creemos que no solamente es importante una instancia de cierre de año, sino que poder hacerlo también al término de un semestre”* (Entrevista SE Directivo-Inicial) como aspecto que permita influir en la entrega de una enseñanza de mejor calidad a los estudiantes.

Se evidencia, entonces, la problemática directamente relacionada con el acompañamiento docente contenido en la dimensión de *participación en el aprendizaje y desarrollo docente* como práctica de liderazgo instruccional (Robinson, 2007). Si bien constituye una preocupación para el equipo directivo, no se han concretado hasta la fecha aquellos espacios (excepto para este proyecto de intervención) para ejercer prácticas de liderazgo efectivas como lo son la obtención de retroalimentación mediante distintas fuentes, tales como: la observación de clases y su retroalimentación. Estas se asocia directamente con el fortalecimiento de procesos de acompañamiento y valoración por el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes por parte del equipo directivo, los que a su vez se relacionan con el logro del aprendizaje de los estudiantes (Marzano R., 2003)

1.3. MARCO REFERENCIAL DEL ESTUDIO

Las comunidades educativas en general, se constituyen por diferentes actores que se interrelacionan personalmente, aunque sobretodo desde sus distintos roles. Entre estas personas se encuentran directivos, docentes, los propios estudiantes y sus familias, entre otros. Todos ellos cumplen distintas funciones, ya sea directa o indirectamente relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes, aspecto sin el cual estos roles y funciones, incluso la existencia de esta comunidad, no tendrían sentido.

En esta oportunidad el foco es el liderazgo ejercido por los directivos como parte de un sistema organizacional llamado escuela, dejando en claro que la base fundamental desde la cual se comprende este tipo de liderazgo es el alcance del aprendizaje por parte de todo el estudiantado, bajo la consideración de existencia de distintos niveles de logro en ellos (Marzano, 2003. Pp.:75) Surge así, la especial relevancia de precisar el rol de quienes ejercen liderazgo instruccional dentro de una organización educativa, este se va a relacionar directamente con “movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas” tal como refiere Leithwood (2009. Pp.: 20) al describir aquel tipo de liderazgo existente dentro del contexto educativo, ejercido específicamente al interior de los colegios.

Es así como comienzan a aparecer otros actores de la comunidad educativa, cuyo rol no es menos relevante dentro del “proceso de influencia” mencionado anteriormente. La cantidad de tiempo que los docentes, en comparación con los directivos, dedican a interactuar con los estudiantes, conociendo en cotidianeidad sus características y necesidades, gustos e intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros aspectos relevantes para el aprendizaje, hace posible que estos ejerzan directamente influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal es dicha influencia, que la percepción que los estudiantes tengan del compromiso que la escuela tiene con ellos, dependerá en gran medida del apoyo en el aprendizaje (en su más amplio sentido) que los docentes despliegan (Bryk, 2010).

Junto con esto, y bajo la intención de dar las señales correctas a todos los actores, en este caso particular a los docentes respecto de qué es lo que se pretende lograr, teniendo en cuenta las metas organizacionales, dentro de otros aspectos relacionados con las características propias de la institución, aparece el énfasis propuesto por Leithwood (2009) relacionado con la característica *contextual* y *contingente* que se rescata para referirse a este tipo de liderazgo. Hace sentido plantear lo relevante que es no olvidar la realidad en la que se buscan resultados relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, y todo aquello que constituye la situación para que esto suceda. Desde esta perspectiva, son las características esenciales de la institución educativa y sus particularidades, las que finalmente podrán mostrar si las distintas prácticas se desarrollarán de manera efectiva dando respuesta a las necesidades de la misma.

Dentro de la misma línea, otro énfasis que sugiere el autor es la implicancia de tener un *propósito* y *dirección* como parte de aquellos factores clave del liderazgo instruccional, extendiéndolos a todo aquello que forma parte de la práctica habitual dentro de los distintos ámbitos en los cuales se desenvuelve este rol. Resulta importante señalar también, que no se considerará efectivo aquello que no esté centrado en los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood, 2009), razón que permite dar mayor fuerza al permanente desafío de influenciar a otros en función de las metas propuestas, y por qué no, estar (los propios líderes, sobre sus propias prácticas) en constante reflexión respecto a ello.

En una línea similar, Robert Marzano complementa con su visión del liderazgo como una variable global que se presenta y desarrolla a modo transversal en los distintos factores a “nivel escuela”, como influencia en el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes (2003. Pp.: 20). En relación a ello, propone que cada factor se encuentra en distintos niveles de impacto, comenzando con “garantizar un curriculum viable” como aquel factor de mayor influencia en el logro de los estudiantes; luego, la propuesta de “metas desafiantes y retroalimentación efectiva”; seguido por “participación de los padres y la comunidad”; la existencia de un “ambiente seguro y ordenado”; y finalmente “compañerismo y profesionalismo” presente en el contexto de aprendizaje (Marzano, 2003. Pp.: 15)

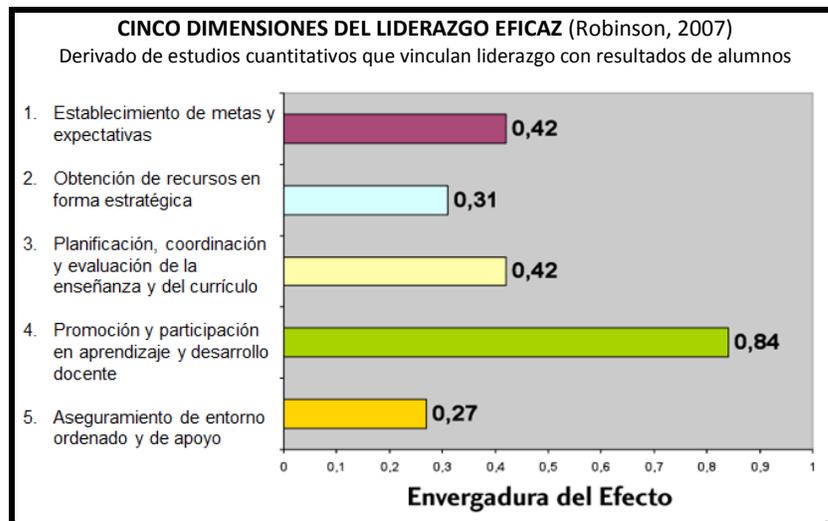
Es a partir de ello, que surge la posibilidad de considerar dichos factores como la forma de dar foco a la finalidad del liderazgo dentro del contexto escolar. De esta manera es factible dar énfasis al factor que propone “garantizar un curriculum viable” como aquel que, teniendo implícito el liderazgo para su puesta en práctica, fortalece la idea central de este estudio sobre la *participación en el aprendizaje y desarrollo de los docentes*, por parte de los líderes educacionales. Además, se relaciona con garantizar la aplicación del curriculum en forma efectiva, relacionada con aquellos criterios y objetivos para la dirección educacional (MBD, 2005. Pp.: 8) dentro de los cuales se explicita la importancia de acompañar el proceso de enseñanza que se lleva a cabo por parte de los docentes.

Asimismo, resulta interesante tener en cuenta que así como el liderazgo interactúa dentro de distintos factores a nivel escuela incidiendo en el logro del aprendizaje por parte de los estudiantes (Marzano, 2003), también existen distintas prácticas de liderazgo instruccional que impactan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, identificadas y descritas por Robinson (2007).

Las “cinco dimensiones de liderazgo” determinadas a partir del meta-análisis realizado por la autora sobre diversas investigaciones sobre las prácticas de liderazgo y su vinculación con los resultados de los estudiantes, llevadas a cabo en el contexto educacional neo zelandés, consideran: 1) el “establecimiento de metas y expectativas”; 2) la “dotación de recursos estratégicos” para el aprendizaje; 3) la “planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículum”; 4) el “promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores”; y 5) el “garantizar un ambiente ordenado y de apoyo”. Estas prácticas son planteadas desde la certeza de que “la teoría del liderazgo, la investigación y la práctica tiene que estar más estrechamente vinculada a la investigación sobre la enseñanza efectiva” (Robinson, 2007. Pp.: 12). La autora hace hincapié en la importancia sobre lo que los líderes escolares requieren saber y hacer para contribuir a las prácticas pedagógicas que “elevan el rendimiento y reducen las diferencias” (Robinson, 2007. Pp.: 12) y que son ejercidas directamente por los docentes.

Según lo anteriormente señalado, y en consideración directa de las dimensiones mencionadas, se identificó aquella que mejor representa el foco de estudio presente para el caso e ilustrado (ver Gráfico 1). Es por ello que se da énfasis a la cuarta dimensión **“promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores”**, cuya esencia tiene que ver no sólo con sugerir y conversar respecto de las prácticas efectivas de enseñanza, sino que además ser parte directamente, trabajando con los docentes en la mejora de sus prácticas para fortalecer la enseñanza y cumplir la finalidad de que todos los estudiantes logren aprender (Robinson, 2007). Asimismo, es importante señalar que una de las maneras que el equipo directivo tiene para influir en dichos aprendizajes es, entre otros, el acompañamiento de la práctica docente como bien lo citaron Robinson & Timperley (2007. Pp.: 248) en una examinación más profunda que indica que *“los líderes pueden tener un impacto relevante en los logros de los estudiantes, particularmente, por medio de actividades como promover y participar en el aprendizaje y desarrollo del profesor”*.

Gráfico 1



Fuente: Robinson V. (2007)

Junto con esto y acorde a los estándares nacionales convenidos para el ejercicio de una buena dirección (escolar), es posible articular la investigación realizada por los autores mencionados con aquello esperado por parte de los líderes escolares, relacionado con las competencias que

forman parte de un rol definido y profesional, capaz de abordar los requerimientos de los estudiantes, y considerando las demandas metodológicas de enseñanza a propósito de su perfil y realidad cotidiana, en directa relación con su aprendizaje (MBE, 2005. Pp.: 6)

Además, resulta fundamental explicitar ciertos aspectos que el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) ha considerado específicamente en relación al ámbito de la “gestión curricular”, tales como los descriptores que señalan que como líderes educacionales, los directivos *“Promueven, entre los docentes, la implementación de estrategias de enseñanza efectivas, de acuerdo al Marco para la Buena Enseñanza.”*; *“Generan instancias y tiempos para la reflexión docente sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en el logro de resultados.”*; y *“Generan instancias y tiempos para definir criterios (...) que permitan retroalimentar las prácticas de los docentes.”* (MBD, 2005. Pp.: 17:18) Estos, se relacionan con este análisis de caso y permiten ejemplificar concretamente la necesidad de indagar sobre la problemática presentada al inicio de este informe.

Es así, como a propósito de la problemática que focaliza este estudio; además de la existencia de la cuarta dimensión establecida por Robinson (2007); y la presencia de los descriptores considerados en el MBD (2005); como también los hallazgos que surgen desde la investigación de liderazgo educativo ya revisada anteriormente, es que se aborda más específicamente la práctica de la *retroalimentación* como parte del marco teórico de este estudio considerando que es, sin duda, una herramienta eficaz inserta en la *participación del aprendizaje y desarrollo docente* como práctica de liderazgo instruccional.

La retroalimentación es considerada una de las más influyentes herramientas para el logro del aprendizaje por parte de los estudiantes lo que, tal como ya ha sido mencionado, constituye la meta fundamental que posee el liderazgo instruccional al interior de los establecimientos educacionales. Se da énfasis también en la forma en que la retroalimentación es entregada, dado que sus características y circunstancias particulares la pueden hacer especialmente efectiva dentro de la sala de clases (Hattie & Timperley, 2007)

Junto a lo anterior, Leithwood (2009) destaca que la retroalimentación como una de las formas de influir indirectamente en las metas de aprendizaje se da, dentro de otros factores, en consecuencia de la motivación que los docentes presentan al momento de llevar a cabo su directa labor de enseñar a los estudiantes. Esto, cuando el autor cita a Ford (1992) quien atribuye a que los procesos motivacionales son “una función de nuestras emociones, metas personales, creencias acerca de nuestras propias capacidades y creencias acerca de nuestro contexto o situación.” (Leithwood, 2009. Pp.:66) lo cual se relaciona directamente con la situación propia de aprendizaje y desarrollo profesional experimentada por cada docente, aspecto clave para el desempeño de un liderazgo eficaz en cuanto al acompañamiento docente como modo de influir, tal como se mencionó al comienzo de este párrafo, en el aprendizaje del estudiantado.

Asimismo y como aspecto importante a tener presente, es que Danielson (2013) junto con elaborar un marco referente a los dominios que los docentes debiesen llevar a cabo en el contexto de enseñanza, el cual sugiere prácticas en distintos niveles de desempeño y sus respectivos ejemplos para ser llevados a cabo efectivamente, propone para la retroalimentación la necesidad de “reconocer que ese profesional está aprendiendo, y que para el aprendizaje se requiere un aprendiz activo en el proceso. Con esto en mente, ya es posible reconocer un típico escenario de observación” (Danielson, 2012. Pp.:5)

A partir de lo anterior, y con la intención de guiar este estudio con referentes que propongan procesos completos de retroalimentación como una práctica efectiva de liderazgo, se considera el trabajo realizado por Danielson (2013) como fuente de retroalimentación documental a la práctica docente. Como se mencionó con anterioridad, la autora logra ordenar distintos aspectos del desempeño docente y ejemplificar situaciones críticas de la práctica que cada uno de ellos representa, así mismo, comparte ejemplos de prácticas efectivas en sus distintos niveles de desempeño. Dicho aspecto, marca una diferencia significativa entre el Marco para la Enseñanza (TFT) de la autora y el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) de nuestro país,

motivo por el cual se ha utilizado el primero como referente para la intervención, junto con el valor que posee la estrecha similitud entre ellos.

Si bien *The Framework for Teaching* (TFT) (Danielson, 2013) está constituido como un instrumento de evaluación, se ha considerado para fines de este estudio, el enfoque formativo que posee y la invitación que su creadora explicita para su utilización dado que este puede “*ser usado para muchos propósitos, pero su valor se realiza como base para las conversaciones profesionales (...) en la compleja tarea de la enseñanza. El marco puede ser utilizado como base para el desarrollo profesional docente (...) ayudar a los profesores a convertirse en profesionales más reflexivos*” (Danielson, 2014) lo que tiene una estrecha relación con la situación actual de este estudio, dada la intervención realizada en el establecimiento en particular.

Junto a ello, se muestra la relación que TFT posee con los elementos (dominios, criterios y descriptores) del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) referente que entrega los lineamientos y estándares de enseñanza para nuestro país y cuya articulación, traducción y adaptación contextual se ha realizado para facilitar el acceso de la muestra docente y equipo directivo del establecimiento. Además, este material se considera de especial relevancia, dado que permitirá en una próxima etapa, la identificación de los dominios “Planificación y preparación”; “Clima de aula”; “Enseñanza”; y “Responsabilidades profesionales” y su consideración por parte del equipo directivo, en las sesiones de retroalimentación realizadas a la muestra docente.

En esta misma lógica, destaca el trabajo realizado por Paul Bambrick-Santoyo (2012) y aquel elaborado por Grant Wiggins (2012), ambos enfocados en la retroalimentación realizada en forma efectiva y su sistematización en “pasos” y “claves”.

En primer lugar, dado que se considera un aspecto más amplio están los “Siete pasos para una retroalimentación efectiva” (Bambrick-Santoyo, 2012) que permiten determinar una secuencia a seguir por quien retroalimenta, otorgando así un orden lógico que aborda distintos aspectos importantes a considerar por parte de la persona que es retroalimentada y así para fortalecer la práctica pedagógica.

A partir de ello, es importante considerar que los pasos para una retroalimentación efectiva surgen en contraste a ciertos “errores a evitar” identificados por el Bambrick-Santoyo (2012) para que una retroalimentación sea efectiva. Estos son reconocidos como aquellas típicas acciones llevadas a cabo durante la retroalimentación, desconociendo que no contribuyen con resultados del todo efectivos.

Estos “errores” tienen que ver con retroalimentaciones donde “más es mejor”, considerando gran cantidad de aspectos de una clase en vez de pocos que permitan tener focos claros; suponer que las “extensas evaluaciones escritas” conllevan efectividad, en vez de realizar la retroalimentación en forma directa “cara a cara”; simplemente decir los aspectos críticos creyendo que eso basta para mejorar, en vez de apoyar la reflexión y capacidad que posee el docente de obtener meta-cognición en función de su propio desarrollo profesional; establecer cada paso a seguir, en vez de guiar al docente permitiéndole descubrirlo por sí mismo; y por último, pensar que los docentes pueden ser retroalimentados en cualquier momento en vez de establecer una planificación para ello, que les permita tener claras expectativas de cuánto tiempo les tomará lograr las metas propuestas inicialmente.

En relación a lo anterior y teniendo claridad de aquellos errores que se pretende evitar al momento de retroalimentar, se entiende que a la base de una retroalimentación efectiva está la sistematicidad que a esta se le entregue y la ausencia de juicios respecto de la calidad de los docentes que la reciben. Estos son factores que permiten facilitar el proceso de aprendizaje y mejora por parte del docentes (Bambrick-Santoyo, 2012)

El orden lógico que se menciona anteriormente, tiene relación con que el docente tenga la oportunidad de comunicarse efectivamente con el líder que entrega sus observaciones, para que dicha instancia de frutos. Por este motivo, el primer paso sugiere comenzar la sesión de retroalimentación *elogiando* al docente con la mención de situaciones efectivas, acotadas y concretas observadas durante una clase, permitiendo dar un foco a aquellas áreas en las que hay progreso, así como una buena disposición por parte del docente frente a la instancia.

El segundo paso tiene que ver con *indagar* respecto a aquellos focos de mejora por parte del docente, a los que se pretende dar mayor énfasis. La realización, por ejemplo, de preguntas que apunten específicamente a situaciones que requieran ser abordadas prontamente (2012. Pp.: 81), mediante un *plan de acción* considerados en un tercer paso a seguir como práctica de retroalimentación efectiva.

Este plan de acción surge una vez que ya se ha identificado el problema, la pregunta indagatoria ha sido respondida, por lo que se espera que el docente determine, por sí mismo, los pasos a seguir para su mejora y así generar su propio aprendizaje. Se plantean cuatro niveles de apoyo: *Nivel 1*, habla de un docente capaz de identificar por sí sólo aquellos aspectos a mejorar; *Nivel 2*, describe un docente que gracias a la mediación e indicaciones adecuadas de un líder, identifica el problema; *Nivel 3*, considera que el docente debe recibir por parte del líder distintos “datos del aula” para lograr entender la problemática; *Nivel 4*, el docente no es capaz de identificar la situación crítica con cierta mediación, intencionando en el líder la identificación del problema para el docente. Dichos niveles, están relacionados con cuánto ayudar al docente a identificar por sí mismo las situaciones problemáticas y así poder “analizar su enseñanza con una nueva mirada” (Bambrick-Santoyo, 2012. Pp.:83).

Luego, la importancia de *practicar*, un cuarto paso con el que el autor destaca el valor de repetir aquellas buenas prácticas para mejorar otras; de “ensayar” la mejor forma de hacer o decir diferentes cosas, en distintas situaciones posiblemente conflictivas para la enseñanza de algún docente en particular. Destaca la importancia de poner en práctica aquellas sugerencias y/o soluciones determinadas por el propio docente, no dejarlas sólo en la conversación y en el discurso de lo positivo que es ejercerlas “una buena enseñanza no se aprende discutiendo, se aprende haciendo o más específicamente mediante la práctica de hacer las cosas bien.” (Bambrick-Santoyo, 2012. Pp.:86).

El quinto paso, destaca la importancia de anticiparse a los hechos mediante la *planificación* de la puesta en práctica y de lo identificado para el plan de acción. La adecuación de la práctica

pedagógica, específicamente el ajuste de la clase, permitirá considerar imprevistos o, incluso, aquellas palabras precisas a utilizar en momentos determinados que se requiera (2012. Pp.: 87)

Para el cierre de esta secuencia, un sexto paso se propone la creación de un *cronograma* que permita organizar las distintas acciones con sus tiempos determinados y el registro de aquellos imprevistos que obliguen la modificación de ellos. Es importante determinar plazos para la obtención de aquellas metas que el docente quiera alcanzar en función de los focos de mejora determinados.

En segundo lugar, además de identificar una secuencia en la retroalimentación como se ha descrito más arriba, también se hace necesario identificar características de la misma que influyen en su nivel de efectividad sobre el desempeño. En esta línea, son un aporte las “Siete claves para una retroalimentación efectiva”, identificadas y descritas por Wiggins (2012). Estas claves están planteadas considerando la necesidad de información descriptiva que los estudiantes requieren para lograr sus metas. Dada su universalidad, para este estudio se ajustaron poniendo como foco los requerimientos de los docentes para mejorar sus desempeños.

El autor propone siete claves que constituyen características predominantes que la instancia de retroalimentación, pensada en como un proceso de aprendizaje, debe poseer para ser efectiva (Wiggins, 2012).

La primera clave, indica que la retroalimentación debe estar *orientada al propósito*. Quien recibe la retroalimentación debe ser capaz de identificar con claridad lo que quiere lograr y de tomar medidas para lograrlo. En caso de quien proporciona esa retroalimentación, es fundamental la capacidad de orientar, sin hacer juicios de valor, el propósito de aquello que el otro necesita lograr.

En segundo lugar, aparece la clave de ser *tangible y transparente*, tener la habilidad de entregar ejemplos concretos, perfectamente evocables por quien los recibe para saber

exactamente a qué se hace referencia. Junto a ello, la tercera clave se refiere a la importancia de dar una retroalimentación *ejecutable*, entregando datos concretos, y sin inferencias, siendo lo suficientemente descriptivos. Esta es la forma en que la persona retroalimentada puede saber en qué enfocarse para mejorar.

El entendimiento de la información entregada, de modo que no produzca molestia y/o angustia, es la cuarta clave propuesta por Wiggins (2012) cuando plantea que la retroalimentación debe ser *personalizada* a la realidad de cada docente. En este sentido, la instancia debe caracterizarse por el uso de lenguaje sencillo y fácilmente entendible por quien es retroalimentado; debe evitar el exceso de información y centrarse en los elementos clave de mejora de desempeño, así, será más fácil para la persona retroalimentada mejorar en ciertos aspectos.

La retroalimentación debe caracterizarse por ser *oportuna*, cuanto antes mejor. Hay aspectos posibles de mejorar que deben ser abordados inmediatamente, cuando están aún presentes en la memoria, no una vez transcurrida gran cantidad de tiempo. Resulta práctico precisar que el rasgo de “oportuna”, no necesariamente debe compartir con el de “inmediata”, ya que durante la práctica propiamente tal, no siempre será el momento oportuno de sugerir.

El autor señala como sexta clave, que para corregir el desempeño y así alcanzar una meta, se debe tener la oportunidad de usar la información obtenida de la retroalimentación, poder adaptar la ejecución. Esto debe ser sostenido en el tiempo como proceso de aprendizaje y mejora incesante, la retroalimentación debe ser *continua*. Finalmente, destaca la importancia de una retroalimentación *coherente*, con el uso de información estable, precisa y confiable para que la persona que es retroalimentada pueda hacer lo posible por mejorar. Al momento de retroalimentar, idealmente usar el apoyo de una rúbrica que permita al docente identificar aspectos a mejorar, en forma descriptiva (Wiggins, 2012)

Por último, ya que han sido descritos los tres elementos (“dominios”, “pasos” y “claves”) con los cuales se realizará el análisis de la información en una próxima etapa, se considera importante reiterar que la intención en el uso de todos ellos es permitir a los docentes, por un lado, la identificación de fortalezas y debilidades para mejorar su trabajo, y por otro, al equipo directivo el establecimiento de las condiciones necesarias y la puesta en práctica de habilidades directivas para realizar acompañamiento de estos, teniendo como foco común la mejora de la enseñanza para un mejor aprendizaje por parte de los alumnos.

1.4. PROPÓSITO Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

A partir de las demandas al sistema educacional existentes en la actualidad, y a propósito del informe de investigación realizado y publicado por la OCDE en 2013, sobre el Sistema de Evaluación de Desempeño Docente existente en nuestro país, en el cual se explicitan *recomendaciones* relacionadas, entre otros, con la implementación de “enfoques más localizados que se basen en la observación habitual de las prácticas docentes y la entrega de retroalimentación formativa” (Santiago et al., 2013), es que surgen como base de este estudio acciones no propiamente evaluativas, sino formativas, para contribuir a la participación del equipo directivo en el aprendizaje y desarrollo profesional docente, como influencia para el aprendizaje de los estudiantes que forman parte del establecimiento de educación básica mencionado.

A continuación se presentan los objetivos (general y específicos) del presente estudio de caso, basados en lo descrito anteriormente.

Objetivo general

Analizar distintos elementos utilizados por el equipo directivo de un colegio municipal de educación básica para retroalimentar a los docentes, en el contexto de la implementación de un sistema de acompañamiento docente diseñado para ese contexto.

Resulta relevante especificar que los “elementos” mencionados en el objetivo general de este estudio, se adscriben a los aportes realizados por Bambrick-Santoyo (2012), Wiggins (2012) y Danielson (2013) respecto de ciertos *pasos*, *claves* y *dominios* respectivamente, como contribución a la retroalimentación efectiva en función del desarrollo profesional docente.

Objetivos específicos

1. Diseñar un sistema de acompañamiento docente que incluya distintas fuentes de retroalimentación.
2. Implementar a lo largo de un año escolar, el sistema de acompañamiento docente diseñado.
3. Analizar las sesiones de retroalimentación docente conducidas por el equipo directivo, en función de diferentes elementos teóricos claves para una retroalimentación efectiva.
4. Establecer recomendaciones que contribuyan al aprendizaje y desarrollo docente, mediante la identificación de aspectos mejorables del “sistema de acompañamiento docente” implementado.

CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO

2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo se constituye en una investigación cualitativa, específicamente un estudio de un caso que intenta describir una situación como expresión de algo particular (Mella, 2003). Este estudio de caso se aborda desde una mirada descriptiva relacionada con un suceso particular en un contexto determinado, apunta a describir el desenvolvimiento de un grupo acotado de personas, en relación a elementos teóricos propuestos por distintos investigadores y así obtener un producto final que esté estrechamente relacionado con la realidad contextual existente (Sandín, 2003)

A partir de lo anterior, se busca describir cómo ciertos elementos son utilizados en la instancia de retroalimentación, establecida como forma de participación del equipo directivo en el aprendizaje de los docentes. Asimismo, se espera conocer cómo podría influir o no en la mejora de la enseñanza de los profesores.

Por otra parte, es importante explicitar que si bien se trata de un estudio de caso dado que estudia un fenómeno y la conducta de las personas involucradas; se obtienen datos desde variados tipos de fuentes; y describe un fenómeno particular (Martínez, 2006), para este estudio se incorporan además, ciertos énfasis provenientes de la investigación-acción dado que dentro del propósito está implícita la intención de aportar a la mejora de prácticas concretas dentro del contexto estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Además de, tal como refiere Sandín (2003) la intención que posee la investigación-acción sobre “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.”

Resulta relevante explicitar que el presente estudio surge a partir de teoría que cumple la función de orientar el trabajo de campo. Es por ello que la recopilación de información e intervención asociada se basa en la estructura de ideas iniciales, en este caso relacionadas con la dimensión de “participación en el aprendizaje y desarrollo docente” (Robinson, 2007) ya que

los “conceptos de sensibilización” subyacentes a ella, motivan a la investigadora y la ayudan a orientarse el trabajo de terreno (Mella, 2003).

Es importante mencionar que, si bien este informe explicita inicialmente la teoría asociada que enmarca el estudio realizado, el marco referencial ha sido determinado a medida que los acontecimientos ocurren durante el proceso de trabajo en terreno. Es gracias al desenlace de las distintas acciones implementadas, que ha sido posible determinar algunos elementos de análisis, así como otros surgen desde los datos recopilados en una etapa final de intervención.

Respecto al proceso metodológico necesario para el desarrollo del proyecto, destacan tres etapas junto con las cuales se presentan cronológicamente los plazos y sus respectivos procedimientos:

Etapa inicial (enero – marzo 2014)	Etapa intermedia (abril – agosto 2014)	Etapa final (septiembre – enero 2015)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contacto con equipo directivo e indagación antecedentes de base para la intervención (reuniones, entrevistas e indagación documental). ✓ Adaptación y creación material e instrumentos para sistematizar información desde fuentes de retroalimentación. ✓ Determinación “muestra” de docentes que participarán del proyecto; ✓ Socialización a muestra docente el proyecto de intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementación procedimientos, materiales e instrumentos para recopilación de información desde fuentes de retroalimentación (encuesta; pautas; fichas; observación de clases; etc.) ✓ Entrega a docentes y directivos información sistematizada para su retroalimentación y/o apoyo a esta. ✓ Implementación “sesiones de RA” (con insumos clave: datos encuesta, fichas y pauta observación clase) ✓ Registro en audio las sesiones de retroalimentación de observación de clases (directivo a docente) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisis y sintetización la información obtenida mediante sesiones de retroalimentación y Entrevistas Semi Estructuradas de cierre (por separado) de acuerdo a los referentes teóricos seleccionados. ✓ Escritura informe de proyecto.

2.2. UNIDADES DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS

En relación a la unidad de observación utilizada, se ha considerado una escuela municipal de educación básica, perteneciente a la Corporación de desarrollo social de la comuna de Providencia, cuyas características ya fueron descritas. Junto a esto, las unidades de análisis establecidas son aquellos directivos (director y jefa de UTP) cuyas funciones se aproximan mayormente al ejercicio del liderazgo instruccional y que a lo largo de este informe serán identificados como “equipo directivo”; junto con un grupo de docentes, representantes de diferentes asignaturas, niveles de enseñanza básica y trayectoria laboral, quienes serán identificados como “muestra docente”.

2.2.1. Descripción de la muestra

En cuanto al equipo directivo, es posible señalar los siguientes aspectos relacionados con su trayectoria. El director, egresado de su formación como docente hace aproximadamente nueve años, ejerce su labor hace casi dos años en el establecimiento; con tres años de experiencia previa en la misma labor; y cuatro años anteriores desempeñándose como docente de educación media. La jefa de UTP, fue egresada de su formación docente hace diecinueve años; luego, durante quince años ejerció como docente en biología y ciencias naturales en educación básica dentro del mismo establecimiento; se desempeña hace casi tres años en su actual cargo; sin experiencia previa en otras funciones directivas. Dado esto, se hace posible precisar que ambos directivos poseen distinta trayectoria en cuanto al ejercicio de sus funciones en el establecimiento.

Entre los docentes que integran la muestra docente, es posible encontrar también distintas características como parte del criterio de heterogeneidad con el cual fue constituida. Entre dichos docentes se encuentran 13 mujeres y 2 hombres. Del total (15), 11 de ellos son profesores de educación básica, 3 de educación media (autorizados por el MINEDUC para ejercer en un establecimiento de educación básica) y 1 de educación diferencial. Del total de

docentes, sólo 9 poseen la especialidad acorde a la asignatura que ejerce; 3 docentes poseen una trayectoria de más de diez años de ejercicio docente; 8 docentes poseen entre cinco y diez años de experiencia en enseñanza; y 4 de ellos ejercen desde los últimos cuatro años.

Por otro lado, casi la mitad de la muestra docente sólo ha desempeñado sus funciones en este establecimiento; la otra mitad de la muestra, ha trabajado en otros establecimientos antes de hacerlo en este. Por último, es necesario explicitar que dentro de este establecimiento, los docentes también poseen diferentes trayectorias. Tres de ellos se desempeña hace más de diez años en el colegio; 4 de ellos desde hace cinco y siete años; y 7 de ellos, durante los últimos cuatro años. Es evidente que la muestra docente es heterogénea en cuanto a su trayectoria y experiencia docente, lo que contribuye al análisis de la información presentada más adelante sobre el caso.

2.3. PROCEDIMIENTOS, MATERIALES E INSTRUMENTOS

Dado que el presente estudio combina la intervención y el análisis de una situación particular en desarrollo, los datos han sido recopilados por la investigadora a través de diferentes procedimientos, materiales e instrumentos que permiten dar curso a los distintos momentos de la intervención. El diseño de estos instrumentos y procedimientos, el levantamiento de información a partir de estos y la sistematización de la información para que sirvieran de insumo para analizar el desempeño tanto por parte de los profesores como de los directivos son parte del objetivo específico de implementación de este trabajo. Estos insumos constituyen la base de las sesiones de retroalimentación cuyo análisis es reportado en la sección de análisis de resultados pues constituyen el núcleo de esta intervención.

Los procedimientos, materiales e instrumentos utilizados son: reuniones planificadas y emergentes (tanto con directivos, como docentes); entrevistas semi estructuradas; rúbricas para el apoyo y la reflexión de la práctica pedagógica extraídas de “The Framework for Teaching” (Danielson Ch., 2013); encuesta para los estudiantes; pauta de auto apreciación docente; pauta de apreciación general de la labor docente y pauta de observación de clases.

2.3.1. Procedimientos, materiales e instrumentos para la recolección de datos

a) **Entrevista semi estructurada** (etapa inicial)

Para dar inicio a la intervención, se realiza la Entrevista semi estructurada por separado y en modalidad presencial, al equipo directivo (director y jefa de UTP); fueron administradas por la investigadora en una sesión, dentro del establecimiento. Dicho instrumento permite indagar antecedentes relacionados con la práctica de acompañamiento y desarrollo profesional docente, en base a los énfasis planteados por Robinson (2007) existente en el establecimiento hasta la actualidad, así como la importancia y expectativas presentes sobre esto en ambos directivos. Los ítems que estructuran esta entrevista, sirven a la búsqueda e identificación de información relacionada específicamente con expectativas de enseñanza; estrategias de

retroalimentación de desempeño docente; sistematicidad y estructura para visitas al aula; disposición e impresión docente frente al proceso; importancia del proceso para los directivos; entre otros.

b) Reuniones planificadas y emergentes

A lo largo de todas las etapas establecidas para el proyecto de intervención, se ha establecido una serie de reuniones para coordinar las diferentes acciones ejecutadas. Estas reuniones se realizaron entre la investigadora y los distintos participantes, en primera instancia con el equipo directivo para establecer el diseño general del “sistema de acompañamiento docente” y luego con la muestra docente para la debida difusión del proyecto y sus implicancias.

En relación a las reuniones planificadas, estas tuvieron como finalidad dar orden y secuencia a cada una de las etapas, haciendo posibles la factibilidad de los tiempos para la realización de todas las actividades, dando énfasis a la determinación del cronograma de trabajo que contempla la realización de las entrevistas al equipo directivo; la aplicación de las distintas fuentes de retroalimentación docente; la observación de clases de la muestra docente; la realización de las sesiones de retroalimentación; y todas las entrevistas de cierre.

Gran parte de las reuniones fueron planificadas y llevadas a cabo dentro de las etapas inicial e intermedia, dando seguimiento a las sesiones de retroalimentación. La reunión de cierre del proceso ha sido considerada dentro de la etapa final del proceso.

En cuanto a las reuniones emergentes, estas se realizaron a propósito de las distintas eventualidades existentes durante la implementación del “sistema de acompañamiento docente”, relacionadas principalmente con la coordinación (ejercida por la investigadora) de situaciones particulares (aclaración de dudas relacionadas con la implementación, ausencia de alguno de los participantes a sesiones de retroalimentación, modificación del cronograma, entre otras.) necesarias de abordar; y el seguimiento del proceso en general.

c) Observación de clases

La observación de clases fue planificada para ser realizada a la totalidad de la muestra docente, por parte del equipo directivo quien determinó el día y hora de su realización. En consecuencia de la escasez de tiempo dada la agenda diaria de los integrantes del equipo directivo, junto a distintas actividades contingentes, se decidió que cada uno de ellos observara a una parte de la muestra docente, por lo que el director se hizo cargo de la observación y retroalimentación de 7 docentes y la jefa de UTP de 8 de ellos. Estas observaciones se realizaron casi en su totalidad, faltando sólo dos de ellas por premura de tiempo por parte del equipo directivo.

d) Sesiones de retroalimentación

Esta instancia fue establecida por la investigadora, dada la importancia de participar en el aprendizaje de la muestra docente a través de la entrega de comentarios, observaciones, sugerencias, etc. Respecto de la observación de una de sus clases y otras fuentes de retroalimentación. Esta sesión se apoyó en la información recabada mediante la “pauta de observación de clases”, junto a los distintos insumos facilitados al equipo directivo en su rol “retroalimentador”, como lo son aquellos datos de la “encuesta a los estudiantes” y la “ficha de retroalimentación”, ambas descritas más adelante.

De las sesiones de retroalimentación calendarizadas como fase posterior a la observación de una clase, estas fueron realizadas a 13 de 15 docentes. Tanto la observación, como la sesión de retroalimentación que no se llevaron a cabo, fueron en consecuencia de complicaciones de tiempo emergentes por parte del equipo directivo. Cada sesión de retroalimentación fue realizada durante, aproximadamente, 25 minutos y registrada en audio para su posterior análisis.

Para el análisis de resultados, se construyeron tres matrices de análisis temático (ver ejemplos en anexo 2) para organizar la información en categorías acordes a los distintos elementos de los cuales se quiso describir su presencia en las “sesiones de RA” y que se describen más adelante.

2.3.2. Materiales e instrumentos utilizados como fuentes de retroalimentación

e) Rúbricas “The Framework for Teaching” de Charlotte Danielson (2013)

La primera fuente de retroalimentación, teniendo en cuenta que se trata de un material cuya finalidad (explicitada por la autora en sus propios medios de difusión) es que sirva de guía a la práctica docente; así como para la reflexión de la práctica pedagógica, es una fuente documental con la que se pretende la auto gestión de la retroalimentación de los docentes en torno a los énfasis mencionados. Este material sistematiza cada Dominio con sus respectivos Elementos e Indicadores; clasificando en cuatro niveles de desempeño *Insatisfactorio, Básico, Competente y Desatacado*, distintos “Atributos críticos” y “Posibles ejemplos” observables por el lector en relación a la práctica pedagógica, tanto dentro como fuera de la sala de clases.

La intención, debidamente explicitada a la muestra docente y equipo directivo, es que la presente fuente documental sirva como referente práctico de desempeño de la práctica docente. Para ello, la investigadora realizó la traducción de la totalidad de las rúbricas con el fin de hacerlas accesibles para todos los docentes de la muestra y el equipo directivo. Esto tiene que ver con su utilidad como apoyo para los docentes en su quehacer cotidiano; así como para focalizar y determinar un desempeño docente esperado por los directivos que retroalimentan, y así ejercer lo mejor posible esta práctica de liderazgo.

f) Encuesta para los estudiantes

Con el fin de poner en práctica una segunda fuente de retroalimentación para la muestra docente seleccionada, la investigadora diseñó y aplicó una encuesta que tiene como objetivo “Conocer la opinión de los alumnos respecto del desempeño de los profesores en algunos dominios de enseñanza en base a *The Framework for Teaching (TFT. Danielson, 2013)* los cuales se asocian directamente a los mismos pertenecientes al Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Dicha encuesta contempla 31 ítems, los cuales fueron clasificados dentro de los Dominios de desempeño *Clima de aula y Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje* por un lado y, *Enseñanza y Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*, por otro. Existentes tanto

en TFT, como en el MBE respectivamente señalados. La selección de estos Dominios y no otros, se debe a la pertinencia que se considera por parte estos, teniendo en cuenta que son de mejor observación por parte de los estudiantes, para la posterior entrega de una opinión en modalidad de frecuencia (*Siempre, Casi siempre, A veces, Nunca*). Ambos Dominios debidamente articulados en una tabla y el formato de la encuesta, se encuentran disponibles respectivamente en los anexos 3 y 4.

La obtención de la información se realizó mediante la administración del instrumento a, al menos, 99 estudiantes por cada docente perteneciente a la muestra seleccionada para este proyecto de intervención. El grupo total de estudiantes, quienes participan en este estudio bajo el consentimiento informado de sus apoderados, pertenece a los cursos A, B y C de niveles de tercero, cuarto, sexto y octavo año básico. Se buscó aquellos niveles que fuesen comunes entre los profesores/as de la muestra, con el fin de hacer más efectivo el uso del tiempo y posterior entrega de los datos a los mismos docentes.

g) Pauta de Auto Apreciación docente

Como tercera fuente de retroalimentación, la pauta de autopercepción docente fue diseñada por la investigadora a partir de una pauta ya existente en el establecimiento, utilizada con anterioridad una sola vez. El producto de esta adaptación resultó en una pauta cuyo objetivo es *“Obtener una visión más específica del rol pedagógico que contribuya como retroalimentación para el docente, mediante algunos indicadores propuestos por el instrumento evaluativo de “The Framework for Teaching” (Danielson, 2013) y aspectos de interés propuestos por el equipo directivo del colegio.”*.

Dicha pauta de auto apreciación docente, cuenta con 34 ítems (ver anexo 4) distribuidos en los seis Dominios propuestos en TFT (Danielson, 2013). Algunos de los Dominios fueron relacionados por la investigadora con aquellos ámbitos propuestos en la pauta originalmente utilizada por el establecimiento, otros en cambio, fueron incluidos pese a no existir* un ámbito similar en ella.

La Tabla “Relación ámbitos y dominios” presentada a continuación, ejemplifica la correspondencia establecida entre los elementos mencionados:

Tabla “Relación ámbitos y dominios”

Ámbitos pauta original del colegio	Dominios pauta adaptada con TFT
“Iniciativa”	“Reflexionar sobre la enseñanza”
(no hay equivalencia)*	“Mantener registros precisos”
(no hay equivalencia)*	“Comunicación con las familias”
“Compromiso institucional”	“Participar en la comunidad docente”
“Desempeño académico y relaciones profesionales”	“Desarrollo profesional”
“Administración efectiva”	“Profesionalismo”

La pauta de auto apreciación docente descrita, fue utilizada por los 15 integrantes de la muestra docente y entregada posteriormente a la investigadora. Los datos obtenidos mediante dicha pauta, fueron sistematizados por esta mediante porcentajes de logro en cada Dominio.

Los datos obtenidos fueron sistematizados en una “Ficha resumen” diseñada por la investigadora, cuyo formato de tabla sirve como insumo para cada docente y para los integrantes del equipo directivo encargados de realizar la retroalimentación, con el fin de facilitar el análisis comparativo junto a los datos entregados desde la “Pauta de Apreciación General” descrita a continuación.

h) Pauta de Apreciación General de la labor docente

La cuarta fuente de retroalimentación, fue seleccionada a partir de la inexistencia de un material que permitiera a los directivos del establecimiento dar a conocer a sus docentes la apreciación existente sobre su trabajo. Su objetivo, al igual que en la pauta anterior es *“Obtener una visión más específica del rol pedagógico que contribuya como feed back para el docente, mediante algunos indicadores propuestos por el instrumento evaluativo de “The Framework for Teaching” (Danielson, 2013) y aspectos de interés propuestos por el equipo*

directivo del colegio”, sistematizando en 24 ítems algunos indicadores referentes a los Dominios *Participar en la comunidad docente, Desarrollo profesional y Profesionalismo*, igualmente utilizados en la “Pauta de Auto Evaluación Docente”. Da mayor énfasis a aquellos Dominios que logran rescatar aspectos de índole más administrativo de las labores pedagógicas de los docentes. Esta pauta busca dar a conocer a los docentes, aquella impresión sobre la frecuencia (*Siempre, A veces, Casi nunca, Nunca*) que sus directivos poseen respecto a su desempeño en los aspectos recién mencionados.

La pauta de apreciación general de la labor docente descrita, fue utilizada por el equipo directivo (director y jefa de UTP) en referencia a cada uno de los 15 integrantes de la muestra docente y entregada posteriormente a la investigadora. Los datos obtenidos mediante dicha pauta, fueron sistematizados por esta mediante porcentajes de logro en cada Dominio. Por motivos de tiempo, surgidos por la demanda del cumplimiento de sus funciones, el equipo directivo decidió que cada uno de ellos aplicaría la pauta a la mitad (aprox.) de los integrantes de la muestra docente cada uno, tal como lo decidieron para la observación de clases y su respectiva sesión de retroalimentación.

Los datos obtenidos fueron facilitados mediante una “Ficha resumen” diseñada por la investigadora, cuyo formato de tabla actúa como insumo para cada docente y los integrantes del equipo directivo encargados de realizar retroalimentación, con el fin de facilitar el análisis comparativo junto a los datos entregados desde la “Pauta de Auto Apreciación Docente” descrita anteriormente.

i) Pauta de Observación de Clases

Esta fuente de retroalimentación, es la más utilizada al interior del establecimiento. Pese a no estar sistematizada como tal, constituye una instancia con la que los docentes se encuentran más familiarizados a nivel local. Tal como se consideró para el material anterior, su objetivo es *“Obtener una visión más específica del rol pedagógico que contribuya como retroalimentación para el docente, mediante algunos indicadores propuestos por el instrumento evaluativo de*

“The Framework for Teaching” (Danielson, 2013) y aspectos de interés propuestos por el equipo directivo del colegio”. Esta pauta es una adaptación (realizada por la investigadora) del material existente en el colegio, y bajo la misma metodología utilizada con las dos pautas anteriores, fue diseñada a partir de lo propuesto en TFT y sus respectivos Dominios (Danielson Ch. 2013). Esta pauta es un adaptación de aquella habitualmente utilizada por el equipo directivo para la observación de clases de los docentes, por lo que ha sido revisada y adaptada considerando los Dominios de TFT en algunos casos, como también observación de la participación del alumnado quienes también forman parte de la clase. Este material ha sido elaborado con 34 ítems, de los cuales 6 de ellos se incluyeron para observar el desenvolvimiento de los estudiantes durante la clase, con el fin de no enfocarse sólo en el docente y así dar crédito a la característica “observación de clases” (ver anexo 5). De la observación de la totalidad de los ítems, se pretende dar a conocer a cada docente, la frecuencia con que ocurren los distintos momentos de la clase y todo aquello que permite su completo desarrollo. Asimismo, se consideró dejar para cada ítem, espacio para la escritura de aspectos específicos observados, cuyos ejemplos se consideran un aporte para establecer focos de retroalimentación y así dar mayor precisión a la sesión de retroalimentación respectiva.

j) Ficha resumen

Este material fue creado por la investigadora con la intención de dar a conocer a los docentes aquellas semejanzas y diferencias en cuanto a la apreciación, desde distintas perspectivas, del desempeño de su labor pedagógica. Se ordenaron sintéticamente los datos obtenidos mediante la “pauta de auto apreciación” de cada docente de la muestra, junto con aquellos de la “pauta de apreciación general” por parte del equipo directivo. Esta ficha organiza los datos en formato de tabla, destacando las áreas de donde fueron obtenidos.

k) Ficha de retroalimentación

Este material fue creado por la investigadora para reunir los datos obtenidos a través de la “pauta de observación de clases” y sus 34 ítems. Pretende sintetizar la información de la clase observada, compilada por cada integrante del equipo directivo, permitiendo identificar

aquellos aspectos sugeridos a trabajar por el docente, como focos más relevantes de retroalimentar. En esta ficha se presentan los ámbitos “planificación y preparación”, “clima de aula” y “enseñanza” observados durante la clase, junto al porcentaje de logro desprendido del total de los ítems (ver anexo 6)

Con el fin de dar orden y explicar con mayor claridad la participación de cada procedimiento, material e instrumento, es que a continuación la Tabla “Implementación materiales e instrumentos” presenta su relación y el momento en que cada uno fue utilizado.

Tabla “Implementación materiales e instrumentos”

Etapa INICIAL	Etapa INTERMEDIA		Etapa FINAL
a) Entrevista Semi Estructurada (directivos)	f) Encuesta a los estudiantes	(Datos)	c) Reunión de cierre del proceso.
e) Rúbricas “The Framework for Teaching”	g) Pauta Auto Apreciación (docentes)	j) Ficha Resumen	
	h) Pauta Apreciación general (desde directivos)		
	c) Observación de clases	i) Pauta de Observación de clases	
	d) Sesiones de Retroalimentación	k) Ficha RA	
	b) Reuniones planificadas y emergentes		

En términos de confiabilidad, resulta importante explicitar que los instrumentos y materiales descritos en los puntos *e, g, i* han sido adaptados por la investigadora y así como los puntos *a, f, h, j, k* elaborados por esta, siendo revisados por los directivos y docentes del establecimiento, participantes de este Proyecto de intervención. Además se procedió a un proceso de validación por parte de un panel de expertos vinculados a los Programas de Liderazgo Educacional de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quienes hicieron sugerencias y validaron los instrumentos.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

3.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este análisis se ha realizado a partir de la información obtenida a partir de las **sesiones de retroalimentación**, realizadas por cada integrante del equipo directivo a 13 de los 15 profesores considerados como parte de la muestra docente seleccionada para el presente proyecto de intervención. Del total de “sesiones de RA” analizadas, 5 corresponden a aquellas realizadas por el director (D) y otras 8 a las realizadas por la jefa de UTP (U) del establecimiento. En cuanto a las sesiones restantes, estas no fueron posibles de llevar a cabo por motivos externos a esta investigación.

3.1.1. Seis pasos para una retroalimentación efectiva (Bambrick-Santoyo P. 2012)

Tal como se señaló en el marco referencial, Bambrick-Santoyo (2012) plantea una estructura de seis pasos para dar una retroalimentación efectiva, estos son “Proporcionar elogios precisos”; “Indagar”; “Identificar un problema y un plan de acción”; “La práctica”; “Planificación anticipada”; y “Establecer un cronograma”. En este primer análisis se analizan cada una de las sesiones de retroalimentación, contrastando su estructura con el modelo propuesto por el autor. Se analiza cada sesión en función de la presencia y/o ausencia de los “pasos” (ver Tabla “Presencia pasos RA efectiva”), así como la manifestación de la sucesión propuesta por el autor, existente en las interacciones de los integrantes del equipo directivo.

Tabla “Presencia pasos RA efectiva”

Sesión de RA	Paso 1 <i>Proporcionar elogios precisos</i>	Paso 2 <i>Indagar</i>	Paso 3 <i>Identificar un problema y un plan de acción</i>	Paso 4 <i>La práctica</i>	Paso 5 <i>Planificación anticipada</i>	Paso 6 <i>Establecer un cronograma</i>
D1	✓	-	✓	-	-	-
D2	✓	✓	✓	-	-	-
D3	✓	✓	-	-	-	-
D4	✓	✓	✓	-	-	-
D5	✓	✓	-	-	-	-
U1	✓	-	✓	✓	-	-
U2	✓	✓	✓	✓	-	-
U3	✓	✓	✓	✓	-	-
U4	✓	✓	✓	✓	-	-

U5	✓	-	✓	-	-	-
U6	✓	✓	✓	✓	-	-
U7	✓	-	-	-	-	-
U8	✓	-	✓	✓	-	-

En primer lugar, es posible identificar la presencia del *paso 1 “Proporcionar elogios precisos”* en la mayoría de los relatos analizados por ambos integrantes del equipo directivo, destacando en ellos la presencia de elogios para ciertas prácticas observables en su equipo docente a lo largo de todas las “sesiones de RA”, no solamente en la parte inicial de estas.

“En general me pareció una buena clase, en donde se vislumbra un ambiente de respeto de tu persona hacia los alumnos y de los alumnos hacia tu persona”

(Sesión de retroalimentación-D1)

“Lo que yo encontré relevante y positivo de la clase es por ejemplo, que estaban cada uno en su lugar sabían lo que tenían que hacer, por lo tanto había una... habían directrices ya entregadas, ellos pudieron trabajar sin mayor control...”

(Sesión de retroalimentación-U1)

(Ver más citas relacionadas al elemento *“Proporcionar elogios precisos”* en anexo 1)

Junto con esto, es posible destacar ciertos énfasis realizados por el autor, relacionados con la entrega de refuerzos positivos a los profesores con el fin de transmitir que el logro de las distintas metas es mediante el trabajo riguroso y permanente. Asimismo, insta a tener presente que la entrega de elogios es efectiva cuando se realiza previa a la determinación de un plan de acción para mejorar ciertas prácticas, validando el esfuerzo del docente por ser activo en implementar aquellos aspectos más relevantes en los cuales ha sido retroalimentado (Bambrick-Santoyo, 2012)

Sólo en uno de los casos analizados este elemento no aparece, apreciándose una “sesión de RA” de carácter más indagatorio que con un enfoque de aprendizaje del docente. Esta situación

podría explicarse dado que el docente en cuestión dejaría prontamente el cargo, ya que el directivo refiere que “nos va a servir a nosotros como un referente como para poder, también, dárselo a conocer al profesor que llegue y tome esos cursos...” explicitando su necesidad por obtener información clave para una posible inducción del docente sustituto.

Por otra parte, el paso 2 hace referencia a “*Indagar*” en ciertas situaciones específicas. Si bien la indagación no aparece para todas las sesiones de retroalimentación, es posible observar distintos ejemplos en la mayoría de ellas. Es así como el relato existente por parte del equipo directivo, manifiesta intención de obtener información y constatar diferentes aspectos como la motivación que presentan los docentes por contar con buenas condiciones para el aprendizaje de todos los alumnos independiente de sus características, por ejemplo; y el uso de estrategias metodológicas para incrementar la participación de los estudiantes en función de lograr un aprendizaje más significativo.

“había un chico que se veía que tenía algunas dificultades... Ahí ¿cómo lo haces para evaluar, por ejemplo, a ese chico que tú sabes que tiene dificultades?”

(Sesión de retroalimentación-D4)

“¿qué pasa con aquellos niños que no se atreven a levantarse de la mesa o que les da más vergüenza? o niños que simplemente como son distraídos...”

(Sesión de retroalimentación-U2)

(Ver más citas relacionadas al elemento “*Indagar*” en anexo 1)

Al mismo tiempo, se evidencia la realización de preguntas para profundizar en situaciones observadas de mayor complejidad y/o problemáticas, aunque no es posible identificar que esto resulte en aprendizaje y desarrollo profesional docente como tal. Surge de manera espontánea y en algunas oportunidades explicitando lo más o menos beneficiosas que pueden ser alguna de las prácticas ejercidas.

“Porque los niños son muy críticos, o sea, cuando ellos se co-evalúan muy críticos, ahora ¿por qué tú optaste por esa forma de trabajo? Porque habría sido bien fácil tú haberles traído una pauta y habérselas presentado, pero ¿por qué tú incluiste esa actividad? En la que ellos planifiquen junto contigo la pauta de co-evaluación...”

(Sesión de retroalimentación –U6)

En consecuencia, se retroalimenta mediante la indagación en situaciones problemáticas o situaciones que podrían haber sido mejor aprovechadas, como forma de generar aprendizaje por parte de los docentes en función de fortalecer sus prácticas. Las preguntas existentes en el relato del equipo directivo, no tratan sólo aquellos aspectos determinados por los directivos como focos destacados en la “pauta de observación de clases” ni en la “ficha de RA”, material de apoyo para cada una de las sesiones de RA. En general aluden a diversos momentos y situaciones, no necesariamente los explicitados por cada directivo como de posible mejora por cada docente.

Continuando con la sucesión de pasos, se presenta aquel que corresponde a *“Identificar un problema y un plan de acción” paso 3*, del cual es posible identificar que en las “sesiones de RA” el relato del equipo directivo muestra un estilo que incluye gran cantidad de ejemplos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica observada, de lo cual se infiere el intento por guiar al profesor en distintos momentos en los cuales la práctica pedagógica pudo ser mejor aprovechada y como forma de establecer acciones concretas para la solución de un momentos particulares.

“El desarrollo de la clase siempre tratar de dejar como bien marcadito el tema de los tiempos “inicio, desarrollo y cierre”. Entonces para efecto de la clase, me faltó un poquito esa parte, el tema del cierre, hacer como una retroalimentación final. En el fondo, explicitar al alumno que hubo un complemento del objetivo de aprendizaje.”

(Sesión de retroalimentación-D2)

“ellos hicieron una lectura que, a lo mejor, sería más rápido que la lectura fuera ‘uno, uno, uno’ así en vez de estar “haber, tú ahora... a lo mejor, tú ahora” como una estrategia quizás de usar, el que la lectura sea, por ejemplo, al punto y que después de que termine el punto sigue el de al lado, y después el de atrás y después así (...) para no interrumpir la lectura y lo otro, como el libro es de ellos, pueden ir destacando palabras importantes.”

(Sesión de retroalimentación-U6)

(Ver más citas relacionadas al elemento *“Identificar un problema y un plan de acción”* en anexo 1)

Es importante precisar, que si bien el equipo directivo manifiesta gran intención de dar diversos ejemplos y sugerencias con el objetivo de influir como un aporte en la práctica pedagógica de los docentes, estos “planes de acción” no sólo aluden a aquellos aspectos más importantes de fortalecer, sino que abordan gran cantidad de situaciones y aspectos, infiriendo en esto el riesgo de convertirse en algo menos abordable dada la cantidad y el poco tiempo que en la realidad poseen los docentes para dedicarse a ello. A lo largo del relato, no siempre es posible identificar con claridad cuál es el foco que guía al docente hacia la mejora de algún aspecto más significativo y dentro de un plazo razonable.

En cuanto al *paso 4*, relacionado con *“La práctica”* que cada directivo podría realizar para mostrar la forma de mejorar ciertas prácticas de los docentes, es posible determinar que esta posee gran similitud con el *paso 3*, dada la intención por utilizar ejemplos concretos para ilustrar aquellos aspectos de mejora en la práctica pedagógica. No obstante, en este caso la retroalimentación debe incorporar el juego de roles y la simulación de situaciones específicas con el fin de entregar un elemento concreto e ejemplificador que apoye al docente.

En relación a lo anterior, es posible determinar que dichas características se presentan en el caso de la jefa de UTP, ya que dentro de su estilo observado en las “sesiones de RA” es posible ver la clara simulación del cómo fortalecer algunas situaciones de enseñanza.

“esa misma pauta podría ser creada con ellos mismos, por ejemplo “haber chiquillos: qué es lo importante en este trabajo; qué es lo que podríamos evaluar” entonces ellos mismos empiezan “limpieza; que tengan los materiales; que indiquen los nombres...”

(Sesión de retroalimentación-U1)

“yo creo que cuando tú organices grupos tiene que ir tu mirada como docente, es decir “ya, en este grupo voy a dejar a esta niña como liderando a lo mejor la actividad; voy a dejar a este niño con un aprendizaje más lento, que le cuesta más...; y voy a dejar a este otro niño...” porque está el riesgo, entonces...”

(Sesión de retroalimentación-U3)

(Ver más citas relacionadas al elemento “La práctica” en anexo 1)

Del relato analizado, se desprenden frases específicas que el docente podría utilizar para un mejor abordaje de la situación con pistas concretas, sencillas y aplicables para modificar algunas prácticas en lo cotidiano.

En relación a los pasos 5 y 6 “Planificación anticipada” y “Establecer un cronograma” respectivamente, es posible declarar que no existe presencia de ellos en el relato del equipo directivo durante las sesiones de retroalimentación. Esto podría deberse a que al no tratarse el acompañamiento docente de una práctica sistematizada, para la retroalimentación que se lleva a cabo no está diseñado el seguimiento que permitiría, por un lado, planificar mejoras y visitas a clases para su respectiva supervisión, y por otro, establecer el debido cronograma en conjunto con cada docente para que esto pueda realizarse ordenadamente como forma de monitoreo y sin dejar aspectos al azar.

A modo general, es posible determinar que aquellos “pasos” que se presentan (1, 2, 3 y 4) lo hacen apegándose de cierta forma, a la sucesión propuesta por el autor, incluso, es posible identificar las características esenciales en ellos. No obstante, el paso que enfatiza sobre el uso de una cantidad acotada (1 ó 2) de “elementos específicos” para que los acuerdos entre directivos y docentes resulten ejecutables dentro de un mediano plazo (Bambrick-Santoyo,

2012), no se constituye como parte del guion de retroalimentación del equipo directivo, para facilitar el aprendizaje docente.

3.1.2. Siete claves para una retroalimentación efectiva (Wiggins G. 2012)

Otra perspectiva para el análisis de las “sesiones de RA”, son las siete claves para una retroalimentación efectiva propuestas por Wiggins (2012). Si bien la propuesta que hace Wiggins se refiere a la retroalimentación para los estudiantes, en el contexto escolar son transferibles a distintos tipos de RA que tengan como objetivo mejorar el desempeño.

A partir de lo anterior, se indaga en la retroalimentación realizada por los directivos participantes de este estudio, con el fin de identificar la presencia de las “claves” para una retroalimentación efectiva en las “sesiones de RA” como instancia de acompañamiento docente. En este caso, resulta relevante precisar que las claves “*Tangible y transparente*” (N° 2) y “*Ejecutable*” (N° 3) participan de modo especialmente distinto a las otras cinco sugeridas por el autor. En cuanto a las claves relacionadas con una retroalimentación “*Orientada al propósito*”; “*Personalizada*”; “*Oportuna*”; “*Continua*” y “*Coherente*”, N° 1, 4, 5, 6, 7 respectivamente, se analizan en forma transversal al relato existente en la totalidad de las “sesiones de RA” desarrolladas. La Tabla “Presencia claves RA efectiva” que se presenta a continuación, ejemplifica lo anteriormente descrito.

Tabla “Presencia claves RA efectiva”

Sesión de RA	Clave 1 <i>Orientada al propósito</i>	Clave 2 <i>Tangible y transparente</i>	Clave 3 <i>Ejecutable</i>	Clave 4 <i>Personalizada</i>	Clave 5 <i>Oportuna</i>	Clave 6 <i>Continua</i>	Clave 7 <i>Coherente</i>
D1	-	✓	✓	-	-	-	✓
D2	-	✓	✓	-	✓	-	✓
D3	-	✓	-	-	-	-	✓
D4	-	✓	✓	-	✓	-	✓
D5	-	✓	✓	-	✓	-	✓
U1	-	✓	✓	-	✓	-	✓
U2	-	✓	✓	-	✓	-	✓
U3	-	✓	✓	-	-	-	✓

U4	-	✓	✓	-	✓	-	✓
U5	-	✓	✓	-	✓	-	✓
U6	-	✓	✓	-	✓	-	✓
U7	-	✓	✓	-	✓	-	✓
U8	-	✓	✓	-	-	-	✓

Por una parte, Wiggins (2012) propone que una retroalimentación efectiva debe ser *“Tangible y transparente”*. A partir de las “sesiones de RA”, es posible identificar claramente que ambos integrantes se esmeran por proveer gran cantidad de ejemplos para la mejora y fortalecimiento de prácticas pedagógicas de los docentes retroalimentados. En relación a esto, es posible precisar que en la totalidad de las “sesiones de RA” analizadas, se explicitan en forma concreta y tangible situaciones críticas como parte de alguna problemática particular, como su orientación hacia posibles estrategias de mejora.

“Por ejemplo lo que tú mencionabas “aparté a este chico porque como se distraía con facilidad...” creo que es súper bueno avanzar en eso, pero irlo reforzando como un poquito más, intencionar un poco más ese proceso por ejemplo ya, lo estamos apartando, pero aparte de dejarlo fuera de un trabajo de grupo, de qué otra forma le estamos colaborando para que él pueda avanzar en sus diferentes competencias cognitivas...”

(Sesión de retroalimentación-D2)

“faltó, quizás, más monitoreo durante el desarrollo de la prueba porque habían algunos niños que se acercaban a preguntarte, pero ¿qué pasa con aquellos niños que no se atreven a levantarse de la mesa o que les da más vergüenza? o niños que simplemente como son distraídos...”

(Sesión de retroalimentación-U2)

“bueno también yo creo que eso [desplazamiento por el lugar de trabajo] sirve como para ir regulando la distracción de algunos alumnos, porque a esa edad de repente uno cree que te están tomando atención, pero finalmente cuando uno se va acercando están como en otra los chicos...”

(Sesión de retroalimentación-D4)

(Ver más citas relacionadas al elemento *“Tangible y transparente”* en anexo 1)

Por otra parte, el autor destaca la importancia de entregar una retroalimentación que se caracterice por ser “Ejecutable”. En el relato analizado, se hace posible identificar que el equipo directivo ciertamente utiliza elementos concretos que invitan a los docentes a implementar ciertas estrategias.

“Dentro del mismo marco de una motivación, cuando uno va revisando conductas de entrada, partir de ejemplos de situaciones cotidianas, de tal forma de que esta cosa abstracta que es el conocimiento, se les haga un poquito más cercana”

(Sesión de retroalimentación-D1)

“si se elabora antes [pauta de evaluación] los alumnos la conocen desde antes; los padres la conocen también, así queda en su cuaderno. Entonces tenerla escrita, cosa de empezar el trabajo ya con su pauta.”

(Sesión de retroalimentación-U3)

“en relación a otra cosa que, a lo mejor, es importante... eché de menos el que tú estuvieras atrás o monitoreando. (...) déjalos que ellos estén adelante y tú de atrás observas. Observas a los niños que participan, observas a los niños que están presentando, entonces estás quizás más... (...) Porque así no se nota tanto y así ellos están a cargo de su presentación, porque o sino es muy fácil recurrir de inmediato a ti. Entonces tú les hacías preguntas, entonces ellas te miraban así... entonces si tú estás atrás, dejas que ellos presenten. Y cuando viene el momento de las preguntas del grupo general, ahí tu preguntas y... entonces eso yo encontré que, a lo mejor, podría ser mejor estar atrás con todos los demás alumnos.”

(Sesión de retroalimentación-U7)

(Ver más citas relacionadas al elemento “Ejecutable” en anexo 1)

Tal como es posible evidenciar, la clave 3 “Ejecutable” se presenta claramente a lo largo del relato de ambos integrantes del equipo directivo. No obstante, la frecuencia en que esto ocurre es diferente entre la jefa de UTP y el director.

En el caso de uno de los integrantes, es evidente la incorporación de sugerencias concretas, específicas y posiblemente útiles para aportar al aprendizaje de los profesores, en todas y cada una de las “sesiones de RA” realizadas. En el otro, la presencia de esta clave es ocasional, manifestándose como un elemento que si bien casi siempre está presente, no es considerada con gran frecuencia en la totalidad de las “sesiones de RA” de la práctica docente.

En relación a la *clave 4*, la cual plantea que una retroalimentación efectiva debe caracterizarse por ser “*Personalizada*”, entendiendo esto como centrarse en una cantidad acotada de elementos, acordes a la realidad del docente evitando el exceso de información; prescindir el excesivo uso de tecnicismos; así como no convertirse en una instancia abrumadora para el abordaje efectivo de situaciones específicas que requieran mejora (Wiggins, 2012) es posible observar que los integrantes del equipo directivo poseen ciertas semejanzas al llevar a cabo sus “sesiones de RA”.

Por una parte, es posible identificar que el relato de uno de ellos se centra en una menor cantidad de aspectos relacionados específicamente con la práctica observada en la clase, aunque también incorpora otros aspectos relacionados con ámbitos más generales como la situación del establecimiento o estudios que avalan cierto tipo de practicas. En el relato correspondiente al otro integrante del equipo directivo, se identifica la necesidad de entregar gran cantidad de aspectos posibles de mejorar y con una gran cantidad de ejemplos, permitiendo que durante la “sesión de RA” además de los focos más importantes, el docente conozca todos aquellos aspectos observados, independiente del nivel de prioridad a la mejora que posean y de su viabilidad de avance en el tiempo.

En cuanto a lo anterior, si bien refieren constantemente a la situación individual del docente, en ambos casos la cantidad de aspectos mencionados no se apega a los planteamientos del autor en cuanto a la importancia de fijar poca cantidad de elementos a abordar, para que su mejora sea posible de desarrollar en función de un aprendizaje docente en un corto o mediano plazo.

Por otra parte, el autor propone la *clave 5* dando énfasis a que la retroalimentación debe ser “*Oportuna*” entendiéndose esto en función de que mientras antes sea realizada, será mejor. La efectividad que este elemento posee en relación al aprendizaje de los docentes, tiene que ver con que aquello obtenido mediante dicha instancia sea aplicable mientras “los detalles de su ejecución y efecto todavía estén frescos en sus memorias” (Wiggins, 2012. Pp.: 14) En este sentido es posible observar con claridad en la Tabla “Temporalidad Observación y RA”, que los integrantes del equipo directivo consideraron realizar algunas “sesiones de RA” pocos días (máximo seis) después de la observación de clase (D2, D3, D4, U1, U2, U4, U5, U6 y U7) considerando esto un rango de tiempo que da la posibilidad de recordar detalles. Sin embargo, es posible observar que en el caso de las “sesiones de RA” D1, D3, U3 y U8, el tiempo transcurrido para que los docentes obtuvieran ciertas claves para la mejora de sus prácticas y así obtener aprendizaje en función de su desempeño profesional, no se apega a lo que el autor señala, se aleja de la idea de esperar poco tiempo para conectar con los detalles para que la retroalimentación sea efectiva.

Tabla “Temporalidad Observación y RA”

Sesión de RA →	D1	D2	D3	D4	D5	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8
Fecha de observación clase	9 Junio	28 Ago.	2 Junio	5 Sept.	11 Sept.	22 Ago.	27 Ago.	24 Junio	28 Ago.	1 Sept.	2 Sept.	1 Sept.	28 Ago.
Fecha de retroalimentación	2 Sept.	3 Sept.	3 Sept.	10 Sept.	11 Sept.	27 Ago.	28 Ago.	7 Ago.	1 Sept.	2 Sept.	3 Sept.	9 Sept.	29 Sept.
Tiempo transcurrido	2, 5 meses	6 días	3 meses	5 días	0 Días	5 días	1 día	1,5 mes	4 días	1 día	1 día	8 días	1 mes

En relación a la *clave 6*, la cual destaca que la importancia de realizar retroalimentación en forma “*Continua*”, es preciso señalar que no fue considerado dentro del diseño de este “sistema de acompañamiento docente” por solicitud del equipo directivo y la distribución de sus distintas actividades durante el año escolar.

En cuanto a la consideración de la *clave 7*, la cual destaca que una retroalimentación resulta efectiva si esta es realizada en forma “*Coherente*”, es posible precisar que el equipo directivo en todas las “sesiones de RA” utiliza información basada en la “pauta de observación de clases”

y/o “ficha de RA”. Es posible observar que en cada una de las instancias, estos insumos sirven de apoyo para que el equipo directivo provea a los docentes de información real y confiable en base a la observación realizada, precisando el porqué de uno u otro criterio considerado.

Por último, se ha considerado dejar la *clave 1* para una parte final del análisis de los elementos propuestos por Wiggins (2012), dado que la importancia de realizar una retroalimentación “*Orientada al propósito*” se ha considerado [por la investigadora] de especial interés, debido a la interacción que esta puede tener con las otras claves.

En su gran mayoría, las “sesiones de RA” cuentan con ejemplos “*tangibles y transparentes*” de las distintas situaciones referidas; ilustran estrategias “*ejecutables*” por los docentes para así mejorar sus practicas; y todo lo anterior se respalda con evidencia precisa y confiable en los insumos de apoyo a la RA, para hacer de esta una instancia “*coherente*”. No obstante, los focos de retroalimentación explicitados en el material de apoyo se reiteran a lo largo del relato aunque, en el caso de algunos docentes, junto a muchos otros elementos trabajables desde la práctica pedagógica. En otros casos, los focos planteados previamente son mencionados aunque sin profundizar en posibles acciones de mejora. En ambas situaciones descritas y en el caso de los dos integrantes del equipo directivo, si bien se observa una intención por abarcar todos los aspectos relevantes de una clase, se evidencia diferencias en cuanto a lo que el autor plantea sobre el uso de pocos elementos que otorguen a los docentes suficiente claridad hacia la mejora (Wiggins, 2012)

3.1.3. Dominios “The Framework for Teaching” (Marco para la Enseñanza) (Danielson C. 2013)

Un tercer marco de análisis, son los Dominios del “Marco para la Enseñanza” propuestos por Danielson (2013). El objetivo de este análisis es identificar el énfasis que el equipo directivo da a aquellos aspectos más relevantes de la práctica pedagógica esperados por parte de los docentes, dadas las similitudes que estos Dominios tienen con los Criterios del MBE como referente nacional, que además incorpora ejemplos concretos de cómo es posible observar el desempeño docente en distintos niveles. A continuación, la Tabla “Presencia dominios” muestra aquellas “sesiones de RA” en las cuáles los distintos Dominios fueron mencionados, lo cual servirá de apoyo a la descripción posterior.

Tabla “Presencia dominios”

Sesión de RA	Dominio 1 <i>Planificación y preparación</i>	Dominio 2 <i>Clima de aula</i>	Dominio 3 <i>Enseñanza</i>	Dominio 4 <i>Responsabilidades profesionales</i>
D1	✓	✓	✓	✓
D2	✓	✓	✓	✓
D3	✓	✓	✓	-
D4	✓	✓	✓	✓
D5	✓	✓	✓	✓
U1	✓	✓	✓	-
U2	✓	✓	✓	-
U3	✓	✓	✓	✓
U4	✓	✓	✓	✓
U5	-	✓	✓	-
U6	✓	✓	✓	✓
U7	✓	✓	✓	✓
U8	✓	✓	✓	-

A partir del análisis realizado a las sesiones de retroalimentación, la información recogida sobre el énfasis que los directivos dan a los Dominios sobre la práctica pedagógica de los docentes, permite identificar que del primer Dominio “Planificación y preparación” de la enseñanza es considerado en casi la totalidad de las instancias.

Dentro de este Dominio, destaca que en la gran mayoría de las “sesiones de RA” la consideración de la planificación como insumo de base para la realización de una clase, no es una exigencia para que estas sean realizadas. Tal como refiere explícitamente el director en algunas oportunidades, la presencia de estas, clase a clase, no se encuentra arraigada aún como parte de las formalidades del colegio, sin embargo, es una herramienta cuya presencia es necesario mejorar.

“...hay cosas que no están observadas o, por ejemplo prácticas que tenemos que instalar, por ejemplo que ustedes ingresen a una sala de clases con su planificación y todo lo demás, entonces uno puede cotejar que el objetivo que se va a desarrollar tiene que ver con la planificación de aula; eso no está, pero es una cuestión de tipo más institucional”

(Sesión de retroalimentación-D3)

En aquellas “sesiones de RA” realizadas por la jefa de UTP, no se alude explícitamente a la necesidad de contar con una planificación que permita el seguimiento de la clase, para así observar lo previamente determinado para su desarrollo.

Por otra parte, continuando con el Dominio de “Planificación y preparación” es posible señalar que se da gran énfasis a la importancia de ejercer una enseñanza coherente, en la cual los objetivos sean claros y evidentes para los estudiantes;

“ahí, yo creo que puedes lograr el objetivo de mejor forma, porque yo veía que se iba mucho tiempo en la parte manual y no en el objetivo de la clase. Que si bien es cierto, claro, la actividad es súper enriquecedora porque no es llegar y unir con líneas, no es algo fome...”

(Sesión de retroalimentación-U3)

La estructura, considere momentos marcados donde vayan ocurriendo las distintas actividades como, por ejemplo, la activación de los conocimientos previos de los estudiantes y el uso pertinente de recursos;

“Pero ¿cómo te hubiera simplificado la vida si tú hubieras llevado los recortes como una lámina? En una lámina todas las imágenes, sin orden... entonces que en la clase ellos las hubieran recortado, las clasifican, y las ubican. Por qué, porque el objetivo no fue logrado... (Pero yo no les traje la lámina) Por eso te digo, porque el objetivo de reconocer los acontecimientos, fue más hacer la línea de tiempo...”

(Sesión de retroalimentación-U3)

Así como la consideración de las características de los estudiantes, relacionada con sus intereses y necesidades; estilos de aprendizaje; y la intencionalidad en la conformación de grupos de enseñanza dentro del diseño de trabajo en general.

“Me hubiera gustado más que se identificara más el líder del grupo, o el jefe de grupo, como a lo mejor asignar roles a cada uno de los niños, porque dentro de cada grupo habían algunos alumnos que siempre son los que no trabajan, entonces como potenciar la función de cada uno de ellos...”

(Sesión de retroalimentación-U3)

“Eso es súper relevante, visualizar los líderes académicos que tú tienes ahí dentro de un curso y de repente son alumnos que tienen buenas características en términos de valores, que son solidarios...”

(Sesión de retroalimentación-D5)

Junto a lo anterior, es posible identificar la presencia de aspectos observados por la jefa de UTP durante las clases, relacionados con la evaluación de la enseñanza y la consideración de ciertos aspectos clave para que esta sea coherente con las prácticas de enseñanza ejercidas.

“tú les estabas diciendo “cuidado con las faltas de ortografía que baja punto”, pero eso no estaba en la tabla, entonces “yo tengo que evaluar lo que les dije a ellos que voy a evaluar”, porque o sino, estamos jugando chueco...”

(Sesión de retroalimentación-U1)

“A lo mejor la pauta de co-evaluación en algún momento escribirla, que ellos la tengan; a lo mejor hacer esa pauta no el mismo día que van a trabajar. (Porque quita tiempo) Claro, a lo mejor hacerla una clase antes, cosa que ellos la tengan impresa y puedan ahí ir chequeando junto al grupo”

(Sesión de retroalimentación-U3)

(Ver más citas relacionadas al Dominio “Preparación y Planificación” en anexo 1)

Por otra parte, se ha considerado el segundo Dominio “Clima de aula” del cual es posible identificar su presencia en la totalidad de las “sesiones de RA”. El relato de los integrantes del equipo directivo, alude permanentemente a este aspecto y en diferentes momentos a lo largo de cada una de las sesiones. Es relevante explicitar que la mención de este Dominio, es realizada por ellos mayoritariamente reforzando aspectos positivos ejercidos por los docentes, y también como forma de apoyar a que otros sean mejorados mediante su práctica.

“Cuando tú les dijiste “piensen en una sola palabra de la clase” y un chiquitito mencionó el tema de... como de la actitud. Y me llamó mucho la atención e incluso lo anoté, dice “un minuto de pensar y a un alumno le agradó la actitud de la clase” entonces ahí, por ejemplo, ahí se ve súper bien que una clase no trabaja solamente... La asignatura, el contenido, la disciplina, sino que siempre uno está trabajando la actitud, el respeto por el otro, el mantener normas de trabajo...”

(Sesión de retroalimentación-U6)

“Los vas estimulando y generan como otra pre disposición, enganchan con la clase, en el fondo... si en el fondo se ve que es como un tema más bien estratégico; me parece un elemento bien positivo”

(Sesión de retroalimentación-D5)

(Ver más citas relacionadas al Dominio “Clima de aula” en anexo 1)

El Dominio de “Enseñanza” aparece también a lo largo del relato existente en todas las “sesiones de RA” y por parte de ambos integrantes del equipo directivo. En el caso de ambos actores es posible observar que uno de los elementos utilizados con mayor frecuencia se relaciona con la evaluación de la enseñanza, enfatizando en el uso de estrategias sencillas para indagar en los estudiantes.

“este tema de ir preguntando como a diferentes tipos de alumnos, también eso ayuda para saber si ellos, efectivamente en este feed back, en esta retroalimentación que tú vas haciendo, constatas como profesor que ellos realmente están generando un aprendizaje”

(Sesión de retroalimentación-D5)

“Lo que vi que me agradó, que tu monitoreabas los diferentes grupos, ibas dando indicaciones a cada uno de los grupos de manera... estimulando, dando sugerencias. En ni un momento de vi sentada en el escritorio, o sea permanentemente estuviste trabajando con los niños.”

(Sesión de retroalimentación-U3)

Además, se enfatiza bastante en la importancia de involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje, ya sea mediante la incorporación de distintas modalidades de trabajo y la consideración de sus características, por ejemplo.

“yo vi que cada alumno trabajaba en forma comprometida y había mucho trabajo colaborativo, habían muchos chiquillos que entre ellos se ayudaban y que tú también lo potenciabas”

(Sesión de retroalimentación-U2)

“trabajar sobre un ejemplo que sea cercano a ellos es lo que normalmente uno asocia al aprendizaje significativo, en definitiva es como tomar un área del conocimiento y bajarla a su contexto más cercano y desde ahí poder enganchar una clase”

(Sesión de retroalimentación-D3)

(Ver más citas relacionadas al Dominio “Enseñanza” en anexo 1)

En relación a otros aspectos del Dominio “Enseñanza”, es importante explicitar que en el relato del equipo directivo se manifiesta explícitamente la consideración de, por ejemplo, la comunicación de los docentes con los estudiantes; el uso de preguntas y técnicas de discusión como forma de desafiar a los alumnos; la relevancia de realizar prácticas flexibles y adecuadas a los intereses de los estudiantes. No obstante, para fines de este informe, se priorizó la ejemplificación de aquellos aspectos de mayor presencia, relacionados con la evaluación constante de la enseñanza durante el desarrollo de las clases y la forma de involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje.

El cuarto y último Dominio involucrado en este análisis, es aquel relacionado con las “Responsabilidades profesionales” de los docentes, cuya consideración por parte del equipo directivo fue posible de identificar a lo largo del relato rescatado desde las “sesiones de RA”. Resulta interesante mencionar que, por un lado, el director considera este Dominio en la mayoría de las sesiones realizadas. Por otro, que la jefa de UTP sólo lo incorpora en la mitad de estas.

Destaca que ambos integrantes del equipo directivo mencionan con mayor frecuencia aspectos relacionados con la participación de los docentes en redes de aprendizaje; en compartir prácticas exitosas; y reflexionar junto a sus colegas.

“Como sugerencia o como observación es que en las reuniones que ustedes tengan de trabajo colaborativo, plantear la inquietud, o sea... porque tú eres un par, tú eres una profesora que trabaja con el curso, entonces tú opinión es importante y el establecer normas comunes en los cursos”

(Sesión de retroalimentación-U4)

“también ustedes tienen su hora de planificación en donde trabajan con los otros colegas de inglés, entonces esto también lo pueden conversar, trabajar en equipo y posteriormente, si es necesario ahí, un refuerzo a nivel de las educadoras diferenciales, contar con esa ayuda”

(Sesión de retroalimentación-D5)

(Ver más citas relacionadas al Dominio “Responsabilidades Profesionales” en anexo 1)

Por otra parte, se identifica que se menciona en menor medida o nunca, ciertos elementos relacionados con acciones más individualizadas por parte de los docentes, como la realización de registros sobre el proceso de aprendizaje del alumnado; así como la incorporación de las familias en el proceso de aprendizaje.

3.1.4. Otros elementos presentes en las sesiones de retroalimentación

Resulta importante precisar, que a lo largo del relato del equipo directivo emergen otros elementos, que si bien no fueron determinados previamente, han sido considerados interesantes para el análisis. Se detectan elementos que, dentro de las “sesiones de RA” son frecuentemente considerados por uno u otro integrante del equipo directivo e incluso por ambos en algunas oportunidades. Aquellos elementos seleccionados para esta parte del análisis, son: *estructura*; *uso de otras fuentes de RA*; *participación afectiva*; *mirada organizacional*; y *núcleo pedagógico*. (Ver Tabla “Elementos emergentes”)

Tabla “Elementos emergentes”

Sesión de RA	Elemento 1 <i>Estructura</i>	Elemento 2 <i>Uso otras fuentes de RA</i>	Elemento 3 <i>Participación afectiva</i>	Elemento 4 <i>Mirada organizacional</i>	Elemento 5 <i>Núcleo pedagógico</i>
D1	✓	-	✓	✓	✓
D2	✓	✓	✓	✓	✓
D3	✓	-	✓	✓	✓
D4	✓	✓	✓	✓	✓
D5	✓	✓	✓	✓	✓
U1	✓	-	✓	-	✓
U2	✓	-	✓	-	✓
U3	✓	-	✓	-	✓
U4	✓	-	✓	-	✓
U5	✓	-	✓	-	✓
U6	✓	-	✓	-	✓
U7	✓	-	✓	-	✓
U8	✓	-	✓	-	✓

En primer lugar, ha sido posible determinar que todas las “sesiones de RA” realizadas poseen una clara estructura de realización. Todas presentan un “inicio” caracterizado por la explicación que cada directivo entrega respecto del uso de “porcentajes de logro” asociados a los distintos indicadores de la “Pauta de observación de clases”, sistematizados en la “Ficha de RA”. Esto incluye la justificación de porcentajes, en algunos casos, menos abultados debido a que la

respectiva clase no pudo ser observada en su totalidad, responsabilidad de las cual los docentes fueron liberados. A continuación, algunos ejemplos:

“Bueno, en relación a lo de la clase hay cosas que yo no pude observar porque llegué después, pero por ejemplo ella de todo lo que yo marco en la pauta que ella nos entrega, ella lo mete en una planilla y da un porcentaje. Entonces lo que es “clima de aula”, está con un 53%; y lo que es “enseñanza” un 58% y este que es de “planificación y preparación un 33%. Entonces hay algunos aspectos que yo no alcancé a ver porque no llegué desde el principio de la clase”

(Sesión de retroalimentación-U5)

Además, hay un claro “desarrollo” que consta de la revisión de los distintos momentos de la clase observada junto con otros factores más generalizados, la retroalimentación propiamente tal. Asimismo y para finalizar, la mayoría de las “sesiones de RA” constan de un “cierre” que en el caso de la jefa de UTP, trata de una síntesis de lo conversado en el desarrollo de la instancia; y en el caso del director, el énfasis en el último aspecto tratado. Por ejemplo:

“Mira, entonces en general puse mayor monitoreo; ser partícipe del grupo como espectadora, en este tipo de actividades; en presentaciones grupales evaluar actitud y presentación personal, y que los alumnos presenten su trabajo a otros cursos. Con eso los chiquillos aprenden muchísimo, mucho. Y ellos se sienten muy importantes.”

(Sesión de retroalimentación-U7)

(Ver más citas relacionadas al elemento “Estructura” en anexo 1)

En segundo lugar, el relato existente permite ver que el uso de las distintas fuentes de RA, es considerado sólo por el director, en algunas de las “sesiones de RA” y mencionándolas sin mayor profundización.

“Yo sé que también hubo otra encuesta que les aplicaron a los alumnos, no sé si eso usted lo vio... (Sí, si me la entregaron...) Ya, perfecto, eso me interesa que lo sepan ustedes de tal forma de transparentar toda la información”

(Sesión de retroalimentación-D5)

(Ver más citas relacionadas al elemento “Uso de otras Fuentes de retroalimentación” en anexo 1)

A diferencia de lo que fue propuesto al equipo directivo, la información sistematizada con la “Encuesta”, “Pauta de auto apreciación” y “Pauta de apreciación general”, no se utilizó como insumo para las “sesiones de RA”. Sólo se utilizó la “Pauta de observación de clases” y su respectiva “Ficha de RA”, dado que al menos sin la primera no era posible tener insumos de apoyo para retroalimentar.

Por otra parte, es posible identificar que tanto el director como la jefa de UTP, incorporan un elemento identificado [por la investigadora] como “*participación afectiva*” en la totalidad de las “sesiones de RA” desarrolladas. Como fue mencionado con el *Paso 1 “Proporcionar elogios precisos”* (Bambrick-Santoyo P. 2012) el relato revisado permite observar que los elogios están presentes, aunque la importancia de mencionarlo aquí, es que esa entrega de refuerzo positivo es constante y no sólo al comienzo de la “sesión de RA”, sino que a lo largo de todas ellas.

“Claro. Los vas estimulando y generan como otra pre disposición, enganchan con la clase, en el fondo... si en el fondo se ve que es como un tema más bien estratégico; me parece un elemento bien positivo, ojalá que lo puedas seguir fortaleciendo.”

(Sesión de retroalimentación-D5)

Además de esto, es posible identificar que también, ambos actores, incorporan la empatía como aspecto presente dentro de la mayoría de las “sesiones de RA”.

“Pero un trabajo tan detallado como ese, claro que es agotador, o sea porque además hay que trabajar con todo el curso, hay que revisar, entonces es difícil, además que las características de cada profesor son distintas”

(Sesión de retroalimentación-U4)

“puede ser alguna forma de poder atender esta diversidad que, obviamente, uno no desconoce que se complejiza cuando tiene treinta, cuarenta, cuarenta y cinco alumnos al interior de la sala de clases.”

(Sesión de retroalimentación-D5)

(Ver más citas relacionadas al elemento *“Participación afectiva”* en anexo 1)

Otro elemento presente, destacado por aparecer reiteradas veces a lo largo del relato del director durante todas las “sesiones de RA”, es la *“mirada organizacional”* que incorpora como otra forma de explicar distintos aspectos a los docentes. Tiene que ver con aspectos mencionados que describen al establecimiento y no necesariamente aquellas prácticas específicas llevadas a cabo por los docentes a lo largo de este proyecto de intervención. En el caso de la jefa de UTP, este elemento no aparece en su relato.

“Bueno, ahí hay un desafío para nosotros como equipo de gestión, o sea pretendemos este año sí o sí trabajarlo con más anticipación el tema de los horarios, porque sabemos que influye bastante en términos de adquisición o instalación de algunos aprendizajes en los alumnos, por el tema que conversamos inicialmente, pero ahí hay un re-diseño que nosotros tenemos que estudiar, ver bien cómo efectivamente trabajamos esas horas de la tarde. Eso es profesora.”

(Sesión de retroalimentación-D3)

(Ver más citas relacionadas al elemento *“Mirada Organizacional”* en anexo 1)

Por último, el quinto elemento identificado tiene relación con la presencia que posee el Núcleo Pedagógico, entendido como “la relación entre el profesor y el alumno frente a los contenidos” (Elmore, 2010) a lo largo del relato existente en las “sesiones de RA” realizadas por ambos

integrantes del equipo directivo. Efectivamente, este aparece representado en las instancias desarrolladas, no obstante la participación de cada uno de sus elementos (profesor-alumno-contenido) es diferente entre si.

Es posible observar que la consideración de las características del profesor y todo aquello relacionado a su desenvolvimiento, es predominante en el relato de ambos integrantes del equipo directivo. Se aprecia con claridad que la gran mayoría de los comentarios y sugerencias aluden a los docentes en cuanto a la ejecución de diferentes acciones y la toma de decisiones en el momento de la práctica pedagógica y aquellas características más o menos favorables en cuanto a la forma de relacionarse con los estudiantes durante la clase.

“tú estabas 100% pendiente de colaborar a los chiquillos; su monitoreo permanente; ellos te preguntaban bastante (...) es más, casi al final yo me di cuenta de que tú estabas más preocupada que ellos, que estuviste más tiempo con unas niñas del grupo de al medio, entonces eso yo lo dejé, que se ve bastante preocupación de tu parte y que hasta qué punto eso hace que los niños sean más dependientes de tu apoyo, como profesora especialista del programa.”

(Sesión de retroalimentación-U4)

Por otra parte, se identifica que la presencia del alumno en cuanto a su relación con el profesor en función de los contenidos trabajados, es también un rasgo distintivo dentro del relato. Gran parte de las observaciones realizadas por el equipo directivo, aluden al comportamiento de los estudiantes frente a la propuesta pedagógica existente, ya sea en términos metodológicos; en interacción con los recursos existentes; las relaciones interpersonales dentro del aula; entre otros.

“Por ejemplo yo vi, para el contexto de la clase, a alumnos que apuntaban los ejemplos; los anotaban; realizaban sus apuntes; pero otros que... por la situación que tu dices, que no están muy interesados, y en el fondo se dedican a hacer como otras cosas, entonces hay que procurar que el alumno esté trabajando permanentemente”

(Sesión de retroalimentación-D1)

En consideración de lo anterior, aquello que implicó mayor complejidad para su identificación, fue la presencia del “contenido” como parte, igualmente importante, del núcleo pedagógico.

“Hicieron bien la relación, incluso ellos decían que los sismos no... porque uno principalmente puede pensar que un sismo es “destructivo” (Claro) Un terremoto, pero ellos también dijeron que era “constructivo” porque al moverse las placas de formaban los cerros (Se formaban los cerros, claro... Entonces súper bien. No y se vinculó harto con la asignatura de historia que están viendo la “macro forma”) Que tú incluso le dijiste por el tema del “epicentro”, del “hipocentro” y tú les dijiste “ah, se fueron a historia” (Sí, porque estaban hablando de las “macro formas” que están viendo con la otra profesora) Claro, por las “placas” y todo, entonces la encontré una súper bonita clase...”

(Sesión de retroalimentación-U6)

(Ver más citas relacionadas al elemento “Núcleo Pedagógico” en anexo 1)

Si bien la presencia del Núcleo pedagógico está considerada en la totalidad de las sesiones por parte del equipo directivo, dado que en cualquier medida se ha considerado la interacción del docente y el alumno en función del “contenido” tratado, es este último el que ha sido aludido en menos de la mitad de las “sesiones de RA” y sólo por parte de la jefa de UTP, manifestándose en términos generales y sólo en algunas ocasiones mencionando ciertos aspectos más específicos en relación a este.

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES

4.1. CONCLUSIONES

Este estudio de caso tenía como propósito “Analizar distintos elementos utilizados por el equipo directivo de un colegio municipal de educación básica para retroalimentar a los docentes, en el contexto de la implementación de un sistema de acompañamiento docente diseñado para ese contexto”, para lo cual se cumplieron diferentes objetivos específicos relacionados con el diseño e implementación de un sistema de acompañamiento docente que incluyó distintas fuentes de retroalimentación. De estas, fue posible obtener información respecto del desempeño de los docentes; sistematizarla mediante diferentes materiales; y entregarla a ellos mismos como insumo para su aprendizaje y desarrollo profesional. Asimismo, se entregó al equipo directivo esta información con el fin de proveerlo de insumos suficientes para la entrega de retroalimentación en las respectivas sesiones planificadas.

La implementación de todas las etapas del sistema diseñado, tal como se mencionó anteriormente, permitió el cumplimiento de todos los objetivos propuestos para la investigación. Fue posible obtener información sobre la manera en que el equipo directivo trabaja con los docentes para la mejora de sus prácticas, y en consecuencia el fortalecimiento de la enseñanza de los estudiantes (Robinson, 2007). Dicha información obtenida desde las “sesiones de retroalimentación”, relacionada con los distintos elementos analizados a partir de ellas, se constituyó como un aspecto central de este proyecto de acompañamiento del proceso de aprendizaje y desarrollo profesional docente, como práctica de liderazgo instruccional.

En relación a las “sesiones de RA”, cuya implementación fue clave para el cumplimiento del objetivo general de este estudio, es posible concluir que de todos los elementos considerados para su análisis, una cantidad importante se presenta en ellas. Esto da cuenta de que el equipo directivo utiliza distintas herramientas para dar retroalimentaciones efectivas. De todos modos, se enfatiza la necesidad de mejorar la organización rigurosa de los elementos utilizados para retroalimentar; su realización en tiempos oportunos; así como la consideración de todas las fuentes de retroalimentación puestas a su disposición.

Es importante señalar que dentro de aquellos “*otros elementos*” identificados, el uso de más fuentes de retroalimentación (estudiantes y auto apreciación) como insumo, no cumplió con las expectativas establecidas. Posterior al análisis, queda la impresión de que los datos obtenidos desde las encuestas de los alumnos y de la auto apreciación de los docentes, fueron de mayor utilidad para cada uno de ellos sin la mediación respectiva por parte del equipo directivo como forma de retroalimentación, dejando cierta incertidumbre en cuanto a la efectividad que esto pudo haber tenido.

Otro aspecto interesante a considerar, es el nivel de interacción que presentan tanto directivos como docentes en cada retroalimentación. Bambrick-Santoyo (2012) en el *Paso 3 “Identificar un problema y pasos de acción”*, lo plantea como la capacidad que el docente tiene para identificar situaciones críticas, y la cantidad de mediación que puede requerir para ello por parte de un líder.

En este caso, se aprecia predominio discursivo en el relato directivo por sobre el relato docente, siendo posible identificar el *Nivel 3* de apoyo planteado por el autor. Sólo en algunos casos esto es más equitativo, sin embargo se evidencia la tendencia de ambos directivos por responsabilizarse del trabajo intelectual para la búsqueda y determinación de situaciones críticas y aspectos con necesidad de ser fortalecidos. Asimismo, las sugerencias y posibles pasos de acción, emergen del esfuerzo directivo por obtener resultados ejecutables por la práctica docente.

En relación a lo anterior, se identifica que la interacción existente entre docentes y directivos, no es lo suficientemente esclarecedora como para saber con exactitud cómo se genera el aprendizaje en el docente o en base a qué es posible saber que este efectivamente se está generando. Esta inquietud, surge a partir de que a veces pareciera que en la interacción revisada, el directivo no tiene la posibilidad de profundizar en ciertos aspectos, debido al argumento resistente; ideas previas, certezas y/o justificaciones del docente respecto de su

propia práctica, dando la impresión de “no escuchar” lo que se le dice. Constituyendo así un rasgo no siempre facilitador para su aprendizaje.

Tal como se mencionó inicialmente, la “organización” de los elementos resulta un aspecto clave. Con esto se hace referencia a que si bien no es necesario aplicarlos todos, dado que es importante adecuar la retroalimentación a las características del contexto ya que, por ejemplo, el autor de los “Pasos para una retroalimentación efectiva” (Bambrick-Santoyo, 2012) realiza su propuesta en base a la realidad de escuelas culturalmente distintas, ubicadas en otro país; donde las dinámicas y el desenvolvimiento de sus actores es en función de otros códigos. Sí se considera relevante para su implementación, que haya ciertas convenciones dentro del equipo directivo, que permitan aproximarse a lo sugerido por el autor en relación a que si en cualquier contexto los alumnos pueden aprender, de la misma forma ocurre con los profesores. A partir de ello, surge el desafío asociado a la importancia de proveer a los docentes de oportunidades equitativas de aprendizaje.

Por ejemplo, destaca que ambos integrantes del equipo directivo incorporan gran cantidad de elogios y refuerzo positivo ante ciertas prácticas observables en los docente, entregando satisfacción a los profesores y “posiblemente instándolos a que el logro de metas es posible gracias a su esfuerzo” (Bambrick-Santoyo, 2012). Además, no sólo lo realizan al inicio de cada sesión, sino que a lo largo de toda esta, contribuyendo a que exista un ambiente amigable y buena disposición por parte de todos ellos frente a la instancia propiamente tal. Asimismo, ambos buscan indagar respecto de situaciones específicas en las cuales se requiere profundizar, intentando dar respuesta y sugerencias a los docentes. Si bien se observa como una práctica más bien intuitiva y espontánea, eventualmente de estar diseñada con una intención y planificada, podría ser de mayor utilidad para ellos como líderes y en consecuencia para el desarrollo profesional de los docentes.

Por otra parte, resulta interesante ver cómo la jefa de UTP incorpora la simulación de situaciones, que si bien no está basada en un juego de roles propiamente tal, constituye de

igual forma una estrategia innovadora que podría ser perfeccionada e implementada, también por el director, dentro de la retroalimentación y en forma sistematizada, como forma de aportar a los distintos estilos que los docentes presentan en su forma de aprender, y así contribuir a una forma de retroalimentación más efectiva.

También, es destacable la capacidad del equipo directivo para identificar situaciones y así mismo proponer ejemplos concretos y realizables para contribuir al aprendizaje de los docentes, a lo largo de toda la retroalimentación otorgada. Dentro de las “Claves para una retroalimentación efectiva” propuestas por Wiggins (2012) aquellas que incorporan los elementos recién nombrados, son las que más destacan a lo largo del relato del equipo directivo, lo que hace posible considerar que dentro de este contexto esto posee un valor en función de la práctica docente.

Por otro lado, se presentan otros elementos aunque con mayor necesidad de ser organizados, tal como se mencionó para otros elementos anteriormente. Por ejemplo, es evidente que el equipo directivo tiene una clara intención de aludir a los diferentes aspectos en forma coherente con el material y los insumos obtenidos previamente como apoyo a la retroalimentación (“Pauta de observación de clases” y “Ficha de retroalimentación”), no obstante, no siempre la conversación es orientada a ese propósito, con focos claros que incorporen pocos elementos a trabajar por el docente. Los aspectos claves son mencionados, aunque incorporando además muchos otros aspectos que, en algunos casos, pudieron resultar abrumadores e interferir la necesidad de centrarse en pocos elementos a fortalecer mediante un proceso de aprendizaje guiado hacia metas específicas (Wiggins, 2012). En este sentido, la retroalimentación podría no ser del todo adecuada, considerando que para experimentar mejoras en el desempeño los profesores no siempre cuentan con las condiciones para abordar todos los elementos.

Junto a esto, es posible determinar que aquellas “sesiones de RA” realizadas por la jefa de UTP se apegan con más frecuencia a situaciones particulares que fortalecer. En el caso del director,

más que situaciones específicas, se caracteriza por aludir a aspectos más generalizados, ampliamente identificados como de importancia a nivel educativo; se presenta una mirada organizacional que, si bien es posible de hacer sentido a los docentes, no necesariamente está en función directa de su aprendizaje en base a la observación propiamente tal.

Otro aspecto que se ha considerado, es la importancia de la observación de clases como instancia previa a las “sesiones de RA”. La ausencia de la *clave 6* propuesta en el modelo de Wiggins (2012) con la cual da relevancia a no sólo recibir información, sino que además tener la oportunidad de usarla gracias a una retroalimentación “*Continua*”, deja entrever que no sólo basta con conocer la práctica pedagógica del docente a partir de una visita al aula, sino que además es necesario realizar esta actividad en forma constante para que exista mayor empoderamiento y así poder contribuir de mejor forma a la mejora del desempeño docente.

En cuanto a lo anterior, es posible determinar que si bien todas las observaciones de clase fueron realizadas a lo largo de tres meses, el proceso de calendarización resultó poco estable, dada la necesidad del equipo directivo por cubrir otro tipo actividades, tanto dentro como fuera del colegio. Es así como aparece la duda sobre cuán prioritario resulta esto como práctica de liderazgo en relación a la influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Si bien los directivos lo señalan como una necesidad a la hora de implementarlo en forma sistemática tienden a aplazarlo y a priorizar otras tareas por sobre el acompañamiento.

Por otra parte, aludiendo a un elemento que aborda la retroalimentación desde una perspectiva más profunda, en cuanto lo estándares de desempeño esperados por los docentes y su enseñanza, se observa el énfasis que otorga el equipo directivo hacia los Dominios de desempeño docente en este caso sistematizados en el Marco para la Enseñanza (*The Framework for Teaching*) diseñado por Danielson (2013). En este sentido, destaca la consideración que ambos integrantes tienen de todas las áreas de desempeño docente que, acorde al MBE en nuestro país, fueron aludiendo para cada caso. En este sentido, se considera

que las sesiones de retroalimentación contaron positivamente y de manera integral, con todos estos elementos.

En cuanto a lo anterior, es posible determinar que el Marco para la Enseñanza (TFT) diseñado por Danielson (2013) pudo complementar el uso que el equipo directivo dio durante las “sesiones de RA” a los respectivos Dominios. Sin embargo, las rúbricas con referentes concretos de prácticas pedagógicas efectivas, entregadas a los directivos como insumo a la retroalimentación, no fueron utilizadas según lo propuesto. En cuanto a esto, es posible inferir que si la implementación de este material hubiese sido más guiada por parte de la investigadora y establecido con su respectivo tiempo de trabajo, junto al equipo directivo, probablemente hubiese sido posible sacarle mayor provecho y contribuir con ello al fortalecimiento del desempeño docente.

Finalmente, es posible concluir que dentro de este establecimiento municipal de educación básica, existe acompañamiento docente. No obstante, es evidente que se encuentra en proceso de transición en relación a la diferenciación entre “evaluación” y “acompañamiento” docente, dado la falta de claridad en relación a lo que se pretende obtener mediante esta forma de participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores, y la continuidad que dicho proceso requiere. Además, demanda una debida organización que contemple una planificación clara y los tiempos para cada una de sus actividades dentro de un cronograma consensuado entre todos los actores y que se adecúe a la realidad contextual del establecimiento.

Junto a lo anterior, habiendo considerado la planificación y el tiempo necesarios para llevar a cabo acompañamiento docente en buenas condiciones, resulta importante mencionar la tendencia por parte del equipo directivo a entregar directrices respecto del clima y estrategias de enseñanza, versus los contenidos de asignatura específicamente. Esto, podría relacionarse con que los contenidos abordados en las observaciones estuvieran más lejanos a su terreno de experticia, a partir de lo cual podría existir la necesidad de incluir la participación de

especialistas como parte del equipo de acompañamiento y así poder entregar una retroalimentación más específica en este ámbito para el logro de aprendizajes de calidad.

El equipo directivo da señales claras de manejar los aspectos fundamentales para un desempeño docente destacado, sin embargo, no hay un diseño para que su participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente sea efectivamente una práctica de liderazgo caracterizada por lograr los objetivos comunes movilizándolo a otros (Leithwood, 2009) dentro del establecimiento, lo que significa estar desaprovechando la influencia que poseen para que el aprendizaje de los estudiantes sea de mejor calidad.

Junto a lo anterior, es importante destacar que ambos integrantes del equipo directivo ejercen su rol como líderes, entregando a los docentes mediante la retroalimentación distintos puntos de vista sobre una mejor enseñanza para los estudiantes. Es por ello, que podría pensarse que diseñando la práctica de acompañamiento docente en forma conjunta, donde sus roles fuesen complementarios, evitando la aplicación de sólo criterios y estilos individuales para la retroalimentación de la práctica pedagógica, así como incorporando una estructura basada en estudios ya realizados (como es el caso de los autores mencionados) podrían desarrollarse procesos más rigurosos, por lo tanto más enriquecedores para los docentes en cuanto a su desempeño y desarrollo profesional.

4.2. RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones obtenidas, las cuales pretenden destacar la relevancia de la participación de los líderes escolares en el desarrollo profesional docente, basándose en la teoría sobre que esta constituye una práctica prioritaria dado su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Robinson, 2007), es que a continuación se establece una propuesta para su puesta en práctica en el establecimiento educativo estudiado u otros posibles interesados.

Es importante destacar, que esto no incluye la totalidad de los procedimientos, materiales e instrumentos utilizados para la intervención ya realizada, si no que considera aquellos cuya utilización se ha considerado un mayor aporte dentro del contexto y los respectivos actores involucrados.

Por otro lado, se ha incorporado a la propuesta una temporalidad acorde a un establecimiento cuyas prácticas se encuentran en proceso de desarrollo en términos de la participación en el desarrollo profesional de sus docentes como práctica de liderazgo instruccional. De esta forma, busca establecer plazos que permitan llegar a una “situación ideal” entendida como la implementación que considere responsabilidades distribuidas en el equipo de gestión (no sólo director y jefa UTP); uso de distintas fuentes de retroalimentación; cobertura de toda la planta docente en forma sistemática; entre otros. En un período no menor a los tres años, que permita avanzar amigable y paulatinamente en la implementación de acciones que estimulen el involucramiento de todos los actores en iniciativas de este tipo.

El “Sistema de Acompañamiento Docente” (en adelante SAD) recomendado consta de tres etapas “Apresto”, “Práctica” y “Cierre” a desarrollar cada año escolar, durante un período de cuatro años de paulatina implementación. Para cada año y etapas mencionadas anteriormente se plantean diferentes actividades señaladas a grandes rasgos en el siguiente cuadro:

Año Etapa	1° año	2° año	3° año	4° año
1 “Apresto” (marzo)	<ul style="list-style-type: none"> Estructura (cobertura, roles, material, tiempos, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximación monitores Auto apreciación (fuente RA) 	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta estudiantes (fuente RA) Entrega datos fuente RA Selección meta global (EG) 	<ul style="list-style-type: none"> Fuente RA Selección meta global
2 “Práctica” (abril- octubre)	<ul style="list-style-type: none"> Aproximación monitores Observación de clases (grupo A) Sesión retroalimentación (2 anuales) 	<ul style="list-style-type: none"> Observación de clases (grupo B) Sesión retroalimentación (2 anuales) 	<ul style="list-style-type: none"> Observación de clases (total) Sesión retroalimentación (2 anuales)* Incorporación Rúbricas TFT (Danielson, 2013) 	<ul style="list-style-type: none"> Observación de clases (total) Sesión retroalimentación (2 anuales)* Otras fuentes RA Incorporación Rúbricas TFT (Danielson, 2013)
3 “Cierre” (nov.- dic)	<ul style="list-style-type: none"> Auto apreciación (fuente RA) Entrevista director Reconocimientos 	<ul style="list-style-type: none"> Auto apreciación Entrevista director Reconocimientos 	<ul style="list-style-type: none"> Auto apreciación Entrevista director (EG) Reconocimientos 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista director (EG) Reconocimientos

*frecuencia variable dependiendo de necesidades docentes.

A continuación, se describe cada consideración y actividades correspondientes a cada una de las etapas del SAD recomendado. Es importante destacar que para la determinación de dichas actividades, se ha incorporado ciertos elementos teóricos considerados para una retroalimentación efectiva (Bambrick-Santoyo, 2012; Wiggins, 2012) presentes en las prácticas llevadas a cabo por parte del equipo directivo y analizadas por la investigadora, como parte del desarrollo del proyecto de intervención.

Etapas “Apresto”
<p><u>Estructura</u>: su difusión debe ser la primera acción realizada en esta etapa.</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Cobertura: tiene que ver con la cantidad de docentes que participarán durante cada año en la implementación del SAD. Se constituirán dos grupos (A y B) de profesores que recibirán acompañamiento directo 1° y 2° año respectivamente. Para el 3° año se espera llegar a la cobertura total de la plata docente del establecimiento, lo que se relaciona con la distribución de monitoreo por parte del equipo de gestión.✓ Roles: los distintos integrantes del equipo de gestión cumplirán funciones dentro del SAD. Tanto la jefa de UTP, Orientadora, Coordinadora 1 (CE), Coordinadora 2 (SEP), Coordinadora 3 (PIE) poseerán el rol de “monitores”. El director por su parte, será el responsable de dar seguimiento al proceso y de encabezar la entrevista a realizar en la etapa de cierre del SAD cada año.<ul style="list-style-type: none">- Monitores: apoyo selección “meta global” docente y registro; observación de clases (uso instrumentos asociados) y retroalimentación de docentes (semestral). Durante el 1° año, cada monitor será responsable del proceso de 5 docentes (grupo A) y el 2° año 5 más (grupo B). Durante el 3° y 4° año, cada monitor llevará el proceso de 10 profesores en total.- Director: crear un “cronograma general” del proceso y dar seguimiento al SAD mediante las reuniones periódicas del equipo de gestión.✓ Cronograma general: fechas tentativas de aplicación instrumentos y pautas (fuentes RA); observación de clases y sesiones de RA, que permita monitorear que se realicen oportunamente (Bambrick-Santoyo, 2012) y así evitar el descuido de otras de sus funciones.✓ Periodicidad: para el 1° y 2° año de implementación, se esperan 1 observación de clase y 1 sesión RA semestral. Para el 3° y 4° año, se sugiere un mínimo de 2 observaciones de clase y 2 sesiones de RA anuales, incorporando flexibilidad en la frecuencia de acuerdo a las necesidades de cada docente.

- ✓ **Fuentes de retroalimentación:** para comenzar se sugiere la implementación del SAD con el uso de la fuente de RA con que los docentes (grupo A) estén más familiarizados (“**Auto apreciación**”) al finalizar el 1° año.
Al inicio del 2° año, se sugiere el uso de la “Auto apreciación” como fuente de información a partir de la cual cada docente (grupo B) pueda tener un panorama general de su desempeño, de esta forma al finalizar el 2° año reaplicar el material y obtener datos comparativos que sirvan a la entrevista de cierre.
Para el 3° año, se sugiere aquella fuente de RA que fue considerada significativa por los docentes en el proyecto de intervención realizado para este estudio. Esta fuente son los estudiantes, a través de la “**Encuesta alumnos**”, de la cual es posible obtener información con otra perspectiva de la labor docente. A partir de los datos obtenidos, se incorpora la opción de que cada docente seleccione una “meta global” que guíe el proceso de acompañamiento. Al finalizar el 3° año, se sugiere la “Auto apreciación” con el fin de revisar la “meta global” establecida en un comienzo.
Al comenzar el 4° año, se sugiere la libre elección de una fuente de RA que permita a cada docente establecer una “meta global”. La elección de una fuente de RA debe realizarse por el equipo de gestión, quien evaluará cuál de las fuentes ya utilizadas u otras, es la que mejor responde a las metas organizacionales de trabajo y mejor se acomoda a la dinámica adquirida con el SAD.
- ✓ **Meta global:** desde el 3° año y a partir de datos de la fuente de RA utilizada, cada profesor seleccionará una meta global para trabajar a lo largo del año escolar, de esta meta global deberán surgir los focos de observación de clases para la mejora de la práctica docente.
- ✓ **Material:** los distintos instrumentos y pautas seleccionados para registrar la información del proceso de cada docente y SAD en general. Se recomienda presentar estos a comienzos de cada año escolar. Se sugiere considerar el material ya utilizado, anexo a este informe.
- ✓ **Recursos humanos:** se sugiere delegar ciertas funciones administrativas a una persona que forme parte del personal administrativo del establecimiento, con el fin de que sistematice la información necesaria (encuestas y pautas) y provea al equipo de gestión de todo el material necesario durante la implementación del SAD.

✓

*Periodos de tiempos sugeridos para la implementación y a determinar por el respectivo equipo involucrado.

Etapa 2
"Práctica"

- ✓ **Aproximación monitores:** esta instancia está planteada como forma de acercar a cada monitor hacia el estilo de trabajo y las necesidades de cada docente. La idea es que una reunión no muy extensa puedan acordar ciertos códigos con el fin de que sea un acompañamiento que acomode a ambos actores. Este espacio se otorgará a comienzos del 1° y 2° año de implementación, de esta forma los años siguientes ya estará establecido el vínculo entre ambos.
- ✓ **Observación de clases:** transversales a los cuatro años de implementación del SAD. Se realizarán 2 al año para cada docente durante el 1° y 2° año (grupo A y B, respectivamente). Se sugiere ejecutarlas a mediados de cada semestre; y que considere la respectiva "*pauta de observación de clases*" y la "*ficha de retroalimentación*" (Anexos 6 y 7) que permite sintetizar la información y establecer focos para la debida sesión de retroalimentación como instancia posterior.

Para el 3° y 4° año, se reitera la sugerencia de realizar 2 observaciones de clase anuales, incorporando flexibilidad en la frecuencia de acuerdo a las necesidades de cada docente. Por ejemplo: las prácticas pedagógicas de algún profesor podrían requerir más de 1 visita al aula, mientras que para otro 2 es una cantidad suficiente.

Si bien la observación de una clase puede tomar bastante tiempo, resulta positivo que el monitor tenga en cuenta considerar una menor cantidad de aspectos en que poner más atención (sólo 1 ó 2 elementos), esto permitirá que posteriormente en la sesión de RA el docente tenga focos claros y específicos, adecuados a sus propias necesidades y que le permitan logros tangibles (Bambrick-Santoyo, 2012) Por otra parte, esto permitirá que el tiempo que el monitor destine a esta actividad no se extienda innecesariamente.
- ✓ **Sesiones de retroalimentación:** instancia posterior a cada observación de clases, llevada a cabo en forma oportuna (dentro de un tiempo que permita a ambos actores, recordar con claridad los aspectos observados); que considere el reconocimiento, elogios precisos hacia el docente sobre buenas prácticas observadas a partir del desempeño observado; que incluya ejemplificación de situaciones y la simulación de acciones (Bambrick-Santoyo, 2012; Wiggins, 2012).
- ✓ **Otras fuentes de RA:** durante el 4° año, dado el estado de avance en la implementación del SAD, podría evaluarse la posibilidad de incorporar otras fuentes de RA que pudiesen aportar información a los docentes respecto de su desempeño. Estas podrían ser: apreciación general jefatura directa; apreciación de pares; apreciación de padres y apoderados; entre otros.
- ✓ **Rúbricas descriptivas del desempeño docente:** acordes a los Dominio de TFT (Danielson, 2013),

puestas a disposición por la investigadora en formato traducido al español (ver ejemplo en anexo 8). Se sugiere su incorporación a partir del 3° ó 4° año (mayor familiarización con SAD), considerando su utilización como apoyo a la reflexión entre docentes y monitores. Difundir a comienzos del año escolar.

*Períodos de tiempos sugeridos para la implementación y a determinar por el respectivo equipo involucrado.

Etapa 3

"Cierre"

- ✓ **Entrevista director:** participa cada docente, su respectivo monitor y el director. Se realiza los cuatro años de implementación de SAD. Se sugiere determinar estado de logro sobre los focos establecidos en cada sesión de RA realizada y/o la meta global establecida por cada docente (según el año correspondiente); incluye la reflexión sobre las fortalezas y debilidades presentes durante el proceso; y el establecimiento de posibles desafíos para el siguiente período.
- ✓ **Reconocimiento:** entrega de reconocimiento (incentivo) por parte del equipo de gestión, hacia cada docente que, dentro de su respectivo proceso de acompañamiento, haya obtenido progresado. Algunos ejemplos de incentivos son: reconocimiento público de los progresos del docente; asignación de otros roles (jefaturas, coordinaciones); día libre; entre otros.
- ✓ **Evaluación general:** evaluar en conjunto el equipo de gestión y docentes, la efectividad de las acciones llevadas a cabo a lo largo de cada año escolar. Identificar aspectos necesarios de mantener y aquellos necesarios de mejorar para el año siguiente; así como las impresiones de todos los actores en relación al significado que esto tuvo en relación a su propio desempeño.

*Períodos de tiempos sugeridos para la implementación y a determinar por el respectivo equipo involucrado.

Por lo tanto, se recomienda considerar la dedicación de más tiempo y elementos técnicos fundamentados teóricamente para acompañar a los docentes en su aprendizaje, con el propósito de brindar al estudiantado una enseñanza basada en prácticas pedagógicas integrales y que además permita al equipo directivo fortalecer la contribución que realiza hacia el aprendizaje de estos como una práctica de liderazgo educativo.

Se hace un llamado a las autoridades educativas, cuyas decisiones podrían considerar aspectos contenidos tanto explícita e implícitamente dentro del presente trabajo. Las recomendaciones apuntan a tener en cuenta que la práctica solitaria del profesor no es efectiva y que el planteamiento de desafíos y el refuerzo permanente es clave para el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes en función de la calidad de su liderazgo dentro de la sala de clases. Se sugiere el uso de herramientas existentes desde la investigación y la práctica, cuyos elementos utilizados por distintos profesionales del mundo educativo han entregado resultados efectivos y empíricamente comprobables para nuestra área.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). Ficha de resultados SIMCE para los niveles que imparte el establecimiento. Disponible en: <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=11993>
- Arancibia V. (1992). 'Efectividad escolar: un análisis comparado'. Centro de Estudios públicos. Disponible en: http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1819_1298/rev47_%EE%80%80arancibia%EE%80%81.pdf
- Bambrick-Santoyo P. (2012). 'Leverage Leadership. A practical guide to building exceptional schools'. San Francisco. EEUU.
- Bryk A. S. (2010). 'Organizing Schools for Improvement'. *Phi Delta Kappan*. 91 (7): 23-30.
- Danielson Ch. (2012). 'Observing Classroom Practice'. *Educational Leadership*. 70 (3): 32-37.
- Danielson Ch. (2013). 'The Framework for Teaching Evaluation Instrument'. The Danielson Group. Princeton. EEUU.
- Danielson Ch. (2014). "The Framework". Fecha de acceso: 13 de octubre de 2014. Disponible en: <http://danielsongroup.org/framework/>
- Elmore R. (2010). 'Mejorando la escuela desde la sala de clases'. Área de Educación Fundación Chile. Santiago de Chile.
- Ford M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hattie & Timperley H. (2007). 'The power of feedback'. *Review of Educational Research*. Vol. 77 No. 1 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Hernández S. R., Fernández C. C., Baptista L. P. (2010). 'Metodología de la investigación'. Quinta Edición. McGraw Hill. México D. F.
- Leithwood K. (2009). '¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación'. Área de Educación Fundación Chile.

- Martínez P. C. (2006). 'El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica'. *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, pp. 165-193. Universidad del Norte. Colombia.
- Marzano R. (2003). 'What Works in School. Translating Research into Action'. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria. Virginia EEUU.
- Marzano R., Frontier T., & Livingstone D. (2011). 'Effective Supervision: supporting the art and science of teaching'. ASCD. Alexandria. Virginia EEUU.
- Mella O. (2003). 'Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación'. Primus. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2005). 'Marco para la Buena Dirección'. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. División de Educación General. República de Chile.
- Ministerio de Educación. (2008). 'Marco para la Buena Enseñanza'. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. República de Chile.
- Robinson V. M. J. (2007). 'The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence'. *Research Conference*. Australian Council for Educational Research. Disponible en: http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5
- Robinson V. M. J., Lloyd C. & Rowe K. J. (2008). 'The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674
- Robinson V. M. J. (2010). 'From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges'. *Leadership and Policy in Schools*, 9:1, 1-26. New Zealand
- Sandín, M. P. (2003). 'Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones'. McGraw Hill. España.
- Santiago P., Benavides F., Danielson Ch., Goe L. & Nusche D. (2013). 'Teacher Evaluation in Chile'. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>

Sistema Nacional de Información Municipal. Ficha comunal: Independencia. Disponible en:
http://www.sinim.gov.cl/assets/fcomunal/ficha_comunal.php

Subsecretaría de desarrollo regional y administrativo. (2005). 'Tipología: Herramienta base para el reconocimiento de la diversidad comunal-municipal'. Departamento de estudios municipales. División de políticas y estudios.

Wiggins G. (2012). 'Seven Keys to Effective Feedback'. *Feedback for Learning*. 70 (1): 10-16.

Yin R. (2003). 'Case Study Research, Design And Methods. Third Edition. Sage Publications.

ANEXOS

Anexo 1: Citas adicionales para los diferentes elementos analizados.

Paso 1 <i>Proporcionar elogios precisos</i>		Paso 2 <i>Indagar</i>	Paso 3 <i>Identificar un problema y un plan de acción</i>	Paso 4 <i>La práctica</i>
<p><i>“mira en general, mi evaluación bastante buena respecto de la clase, hay algunos elementos que son como bien marcados, que es el tema de la normalización que se ve en diferentes pasajes de la clase, eso es súper bueno” (Sesión RA-D4)</i></p>			<p><i>“Lo ideal es que eso [objetivo de la clase] quede siempre como bien establecido, quede bien explicitado de tal forma de que el alumno tenga la sensación que parte con un piso, pero que también llega a algo respecto del objetivo que se está planteando en este caso.” (Sesión RA-D5)</i></p>	
<p><i>“Me pareció muy importante el trabajo que tuviste con ellos de activación, no solamente de conocimientos previos, sino que también la activación de recordar normas de trabajo, formas de trabajar, entonces eso fue... lo encontré muy enriquecedor...”</i></p>	<p><i>(Sesión RA-U6)</i></p>	<p><i>“¿tú no hiciste ninguna prueba, en ese minuto, adaptada? ¿No adaptaste ninguna? ¿Sí? bueno eso pasa totalmente desapercibido; no se notaba para nada y, bueno, eso es favorable para los chiquillos que están en el programa.” (sesión RA-U4)</i></p>	<p><i>“incluso Pedro (...) yo lo miraba y en ningún momento lo vi conectado con la prueba. Entonces... niños que necesitan quizás de que al pasar la profesora, tú le digas “¿qué pasa ahí?” o “¿por qué no escribe?”, “¿qué pasó?” o a lo mejor ubicarlo en otro lugar” (sesión RA-U2)</i></p> <p><i>“en esa clase mientras ella iba a buscar, quien le abriera el casillero, a lo mejor ella podría haber hecho una actividad de comparación de los gametos (...) o lectura personal y que hubiera hecho un resumen... Entonces al final fueron dos horas que ella no trabajó...” (sesión RA-U1)</i></p>	<p><i>“yo sé que el profesor [de asignatura] es súper abierto a críticas, es una persona que acepta muy bien la opinión... entonces no veo que vaya a ser un problema y te entiendo también a ti, que tú eres una persona súper respetuosa; que tú no quieres pasar a llevar a nadie, pero él tiene que verte a ti como una igual y en el sentido de que “sabe qué, yo siento que a lo mejor la próxima prueba podríamos probar esto... porque a mi me dificulta monitorear en clases” y plantearlo así como... a lo mejor a él no se le ha ocurrido.” (sesión RA-U4)</i></p> <p><i>“Se pueden usar de distintas formas dependiendo del contexto; a lo mejor un trabajo con diccionario; tener, a lo mejor, un par de diccionarios en la sala y decirle a un alumno “haber, busca tú en el diccionario qué significa esta palabra”. A veces en la lectura surge alguna palabra... Justamente, ahí haces un trabajo interrelacionado.” (sesión RA-U8)</i></p> <p><i>“Entonces, por ejemplo “con el destacador vamos a marcar tal palabra” porque eso</i></p>

			<p>también los orienta a ellos para después estudiar; o de ir subrayando “ya, lápiz y regla, vamos subrayando, ¿Qué es lo más importante de lo que acaba de leer el compañero?”, “ah, que el volcán no sé que...”, “ya, subrayemos entonces... volcán...” (Sesión RA-U6)</p> <p>“Unas niñas que hasta el último estuvieron con la prueba, ellas no alcanzaron a copiar los ejercicios. Entonces vi que había mucha actividad, porque ya el hecho de haber terminado la prueba era como para conversar con todos “¿qué les pareció?; ¿cómo estuvieron?; ¿se prepararon?”, en cambio entregaban la prueba y una actividad los ejercicios en la pizarra; y después sobre la misma, otra actividad cuando tú proyectaste los ejercicios con el computador.” (Sesión RA-U2)</p>
Clave 2 <i>Tangible y transparente</i>		Clave 3 <i>Ejecutable</i>	
<p>“es importante que las diferentes unidades que ustedes vayan abordando estén vinculadas a un material de trabajo, de tal forma que el alumno cuando después se vea enfrentado a la aplicación de un instrumento evaluativo, también él cuente con los insumos necesarios (...) puede que un profesor dicte, qué se yo; o vaya monitoreando permanentemente por el aula que el alumno vaya registrando, etc.” (Sesión RA-D1)</p> <p>“Se ve un manejo disciplinario; de los contenidos por parte tuya; y vas dando las pausas, también, correspondientes para que los alumnos pudiesen desarrollar cada una de las actividades; les diste ese tiempo; después este tema de ir preguntando como a diferentes tipos de alumnos, también eso ayuda para saber si ellos, efectivamente en este feed back, en esta retroalimentación que tú vas haciendo, constatas como profesor que ellos realmente están generando un aprendizaje asociado a alguna actividad que tú les estás dando y que ellos están poniendo en práctica.” (Sesión RA-D5)</p>		<p>“entonces quizás estar como un poquito más atento de tal forma de poder ir corrigiendo al chico para que él se vaya dando cuenta de lo que va haciendo mal... Entonces así también tú lo puedes ir motivando...” (Sesión RA-D4)</p> <p>“De repente funciona mucho este tema del “par tutor” que es el que sabe un poquito más, entonces aquel que está como un poco más distraído, que le cuesta ¿cierto? de repente se siente más en confianza con el compañero de al lado, para consultar...” (Sesión RA-D5)</p> <p>“justamente en el chico que se mantenía muy atento pero lo vi muy poquito, por ejemplo, anotar, registrar... entonces ahí quizás, utilizar un poquito más el espacio de aula, que en este caso no es muy difícil [monitorear], por la forma en que está estructurada, me parece bastante positivo eso.” (Sesión RA-D2)</p>	
<p>“Había una retroalimentación individual cuando ellos presentaban los trabajos, entonces, yo encontré eso muy positivo porque por ejemplo podrían haber ido con el</p>		<p>“tú les estabas diciendo “cuidado con las faltas de ortografía que baja punto”, pero eso no estaba en la tabla, entonces “yo tengo que evaluar lo que les dije a ellos que voy a evaluar”</p>	

<p>trabajo “tía terminé” y tú “ah, ya...” haberlo recibido, pero tú con todos te diste el tiempo” (Sesión RA-U1)</p> <p>“a lo mejor en el momento cuando tú hablaste de las capas de la tierra, haber tenido una imagen, o en la misma [pizarra] sin los nombres (...) Porque hay niños que son más visuales, entonces ¿qué pasa con el niño que, a lo mejor, el trabajo lo hizo a la rápida? No se va a acordar bien a lo mejor. O el que, a lo mejor, la mamá lo ayudó mucho a hacerlo...” (Sesión RA-U6)</p>		<p>porque o sino, estamos jugando chueco” (Sesión RA-U1)</p> <p>“este curso que es más inquieto, claro (...) no se convence con cualquier cosa, o sea, tú no les vendes la pomada con cualquier cosa, tiene que ser algo más... Más atractivo para ellos, más de su interés, entonces son desafíos también para uno. Es difícil, estoy 100% convencida de que igual es un curso complejo, pero si ya encontraste la forma de trabajar con ellos, potenciarla. A lo mejor ir variando, ir mezclando...” (Sesión RA-U6)</p> <p>“Entonces tú, cuando eso se dé [no quieren ir a recreo “prefieren” quedarse conversando con profesora], tú diles “ya niños, vayan a recreo, conversamos mañana o veamos, veamos más ratito, a ver si lo conversamos” pero también hay que respetarles sus tiempos...” (Sesión RA-U2)</p> <p>“Por ejemplo ahí, en tú caso, como profesora de religión, quizás el apoyo dentro de la misma guía de trabajo, apoyarse de revisar bibliografía, o sea, diccionario. Entonces así ellos van viendo que una misma palabra puede tener distinto significado, así como algo transversal. Eso, no solamente bíblico.” (Sesión RA-U8)</p>	
Dominio 1 Planificación y preparación	Dominio 2 Clima de aula	Dominio 3 Enseñanza	Dominio 4 Responsabilidades profesionales
<p>“aquí hay un tema que hay que articularlo, por ejemplo desde la Unidad Técnica solicitarles a los profesores, en general, que cuando estén en una clase estén con su planificación. Son prácticas que nosotros también tenemos que mejorar entonces por eso se presentan [porcentajes de logro] como un poco más bajos” (Sesión RA-D1)</p> <p>“el tema de la explicitación del objetivo de la clase en que uno hace mucho énfasis (...) siempre es importante explicitar a los alumnos sobre el objetivo que se va a trabajar y posteriormente a ellos, dentro del momento del cierre de la clase, asegurar que se generó un aprendizaje.” (Sesión RA-D3)</p>	<p>“Eso es re importante porque ahí no generaste una situación de marginación en el fondo... y muchas veces, aunque uno no lo crea, sin querer de repente impacta bastante al alumno en términos de autoestima “no, tú eres del otro grupo, sale” ¿te fijas?” (Sesión RA-D2)</p> <p>“El clima de respeto también se da dentro del contexto del desarrollo de las actividades... y acá yo no coloqué en su totalidad el indicador que dice “se desplaza en el aula...” (...) quizás ahí falta como un poquito más pasear por...” (Sesión RA-D4)</p> <p>“Qué bueno, o sea es un alumno que se siente incluido. Fíjate que ahí hay un tema</p>	<p>“Entonces para efecto de la clase, me faltó un poquito esa parte, el tema del cierre, hacer como una retroalimentación final. En el fondo, explicitar al alumno que hubo un complemento del objetivo de aprendizaje.” (Sesión RA-D2)</p> <p>“Me gustó mucho y me llamó la atención que en las imágenes que tú ibas mostrando, los aproximabas a la realidad de ellos.” (Sesión RA-D5)</p> <p>“En relación a lo que es sugerencia de poder trabajar, a lo mejor el monitoreo durante el desarrollo de la prueba, porque uno también va viendo quiénes están trabajando; quién está muy perdido...” (Sesión RA-U2)</p>	<p>“Pero quizás establecer una estrategia común [con otros profesores del Departamento pedagógico], que es lo que resulta mucho, entendiendo que por semestre trabajas unas dos, tres unidades ¿cierto? Quizás proponerse trabajar con material, con cierto tipo de material para tal nivel y eso hacerlo en todos los octavos, de tal forma que no se de una dicotomía.” (Sesión RA-D1)</p> <p>“Qué bueno eso también que tú tocas, porque habla de un espíritu de trabajo en equipo también con los colegas, porque en el fondo muchas veces se habla de “participación”, “prácticas democráticas” y son conceptos como medios abstractos, pero en realidad en los... en el cotidiano desarrollo de la organización de una institución eso se transfiere en mantener un diálogo</p>

<p><i>“me interesa también que vayamos trabajando pero es importante ahí coordinarlo con la Unidad Técnica, que muchas veces cuando uno hace una observación de la clase, se está abordando un contenido y no está el insumo de planificación para ir viendo la temporalización; si es que efectivamente se está cumpliendo con el contenido; o con la profundidad del contenido que se le quiere dar en el contexto de clase.” (Sesión RA-D3)</i></p> <p><i>“aquí uno se acota a “planificación y preparación”, pero no es necesariamente porque no se cumpla sino que son aspectos no observados” ¿se fija? Por ejemplo el tema de la planificación porque claro, obviamente no estamos con una planificación ahí en la sala de clases, eso no es responsabilidad de ustedes...” (Sesión RA-D3)</i></p> <p><i>“Entonces trabajar ese elemento, la motivación, revisar principalmente lo que son las conductas de entrada de los alumnos; y desde ahí ir construyendo la clase.” (Sesión RA-D1)</i></p> <p><i>“Lo que tiene que ver con lo metodológico propiamente tal; el utilizar los recursos que coloca el establecimiento para el uso de ustedes, entonces (...) eso es súper bueno... Porque uno ve, primero que todo, que hay una clase preparada, no hay una improvisación, hay una intencionalidad pedagógica detrás de eso, por lo tanto eso se rescata.” (Sesión RA-D5)</i></p> <p><i>“Por ejemplo lo que tú mencionabas “aparté a este chico porque como se</i></p>	<p><i>que se le puede sacar harto provecho (...) alumnos que en un tipo de estructura formal de clases, tradicional, no logran atender bien, pero en virtud de que es otro tipo de contenido y son otro tipo de dinámicas, los alumnos se sienten muy incluidos” (Sesión RA-D4)</i></p> <p><i>“Había un ambiente de trabajo, no era una cosa que tú tuvieras que estar constantemente... o sea, ellos sabían lo que tenían que hacer” (Sesión RA-U2)</i></p> <p><i>“Si bien es cierto estamos trabajando con adolescentes, que algunos de ellos son bastante complejos, pero “ya, nos vemos ¡qué estén bien! ¡Chao!” o “ya, vaya al recreo chiquillos para que se refresquen un poquito, porque la prueba estuvo difícil” un chiste, no sé, algo pero no había ni un lazo afectivo, no, nada o sea... Se notó mucho el “por favor, salgan”. Pero es mutuo, lo encontré muy frío.” (Sesión RA-U4)</i></p> <p><i>“En relación al ambiente de la clase, me agradó mucho que los alumnos fueron muy autónomos, ellos formaron sus grupos; movieron los bancos; había mucha participación, sobretodo cuando elaboraron la pauta de corrección del trabajo al final, entonces eso quiere decir de que ellos cuando uno les pregunta, cuando uno los invita a participar, ellos lo hacen... Son muy activos, muy participativos y también con mucho respeto mutuo.” (Sesión RA-U3)</i></p>	<p><i>“Incluso, de repente cambiar la dinámica de hacer, a lo mejor, alguna actividad en grupo de cuatro, que discutan un tema... Que un grupo plantee alguna idea en relación a lo que están viendo o propuestas de cómo mejorar una situación... Pero me llamó muchísimo la atención y te felicito porque estaba el grupo muy interesado en participar.” (Sesión RA-U8)</i></p>	<p><i>permanente con los colegas” (Sesión RA-D2)</i></p> <p><i>“y si bien era una evaluación, igual es un proceso importante del desarrollo de las clases, entonces... ver cómo planificar también esa evaluación. Por ejemplo en la reunión que ustedes tengan, que me imagino que el profesor te comunica la fecha de las pruebas, entonces “ah, veamos, a lo mejor esta prueba... planifiquémosla, hagámosla de esta forma”; o quizás “veamos esta otra manera” cosa que haya un apoyo porque, claro, todos los profesores me imagino somos abiertos a aprender.” (Sesión RA-U4)</i></p>
---	---	---	---

distraía con facilidad...” creo que es súper bueno avanzar en eso, pero irlo reforzando como un poquito más, intencionar un poco más ese proceso por ejemplo ya, lo estamos apartando, pero aparte de dejarlo fuera de un trabajo de grupo, de qué otra forma le estamos colaborando para que él pueda avanzar en sus diferentes competencias cognitivas...” (Sesión RA-D2)

“Pero me llamó muchísimo la atención y te felicito porque estaba el grupo muy interesado en participar (...) porque hay una intención. Tú planificas la clase, hay una preparación de un material.” (Sesión RA-U8)

“A lo mejor en el momento cuando tú hablaste de las capas de la tierra, a lo mejor haber tenido una imagen, o en la misma... sin los nombres (...) Porque hay niños que son más visuales, entonces ¿qué pasa con el niño que, a lo mejor, el trabajo lo hizo a la rápida? No se va a acordar bien a lo mejor. O el que, a lo mejor, la mamá lo ayudó mucho a hacerlo...” (Sesión RA-U6)

“Dentro de los aspectos relevantes es que tú estabas con la rúbrica para corregir los trabajos... Y ellos la tenían también, entonces ellos sabían que... dónde estaban los aspectos débiles de los trabajos que ellos habían presentado. Ya. Eso es algo general, relevante (...) eso es lo que corresponde, cuando uno enseña o cuando uno pide un trabajo de investigación, uno tiene que dar las pautas (...) Enseñar cómo se hace porque o sino entregan cualquier cosa y resulta que después la nota, lo papás... los

<p>mismos niños “¿por qué esta nota si yo hice todo lo que usted me pidió?” (Sesión RA-U7)</p>				
Elemento 1 Estructura	Elemento 2 Uso otras fuentes de RA	Elemento 3 Participación afectiva	Elemento 4 Mirada organizacional	Elemento 4 Núcleo Pedagógico
<p>“bueno, el tema de la pauta esta... aquí hay porcentajes, por ejemplo, pero estos porcentajes no necesariamente tienen que ver con que no se haga cumplimiento a un indicador en específico, sino que hay cosas que no están observadas o, por ejemplo prácticas que tenemos que instalar...” (Sesión RA-D3)</p> <p>“Pero se puede, yo creo que de repente... yo sé que el tiempo nos afecta, pero también ustedes tienen su hora de planificación en donde trabajan con los otros colegas, entonces esto también lo pueden conversar, trabajar en equipo y posteriormente, si es necesario ahí, un refuerzo a nivel de las educadoras diferenciales, contar con esa ayuda porque también eso sirve como insumo para nosotros, a través de la coordinadora ir monitoreando cada caso y curso a curso (...) Asíque eso es pues. Esta es la</p>	<p>“Entonces para hacerlo bien transparente esto es una “encuesta” entiendo que completaron los alumnos. (Sí, los chicos) Yo no la he revisado en lo particular, pero te la muestro para que tú las puedas... (...) ¿Qué elementos importantes habían de su encuesta?” (Sesión RA-D2)</p> <p>“Lo otro es que acá había una encuesta que se les aplicó a los estudiantes, no sé si tú la viste... (Sí, si me llegó) Ya... ¿Te evaluaron bien? (Sí...) Eso es firmar. (Gracias) Lo otro lo vemos más ratito...” (Sesión RA-D4)</p>	<p>“Pero fijate que en ese punto justo hay una actitud que me gustó bastante, por ejemplo un chico que llegó de otro curso, de otro grupo me parece. Claro y lo integraste...” (Sesión RA-D2)</p> <p>“Me pareció muy bien que ellos mismos lo mencionaron, porque tú potenciaste mucho el trabajo anterior, los aprendizajes previos, ellos sabían la actividad que iban a desarrollar por lo tanto ellos mismos pudieron plantear el objetivo de lo que se iba a trabajar.” (Sesión RA-U3)</p> <p>“Fortalezas respecto del ambiente de clase es lo que te mencionaba yo, hay una clara actitud de visualizar una autoridad hacia ti y eso permite un buen trabajo” (Sesión RA-D4)</p> <p>“me pareció un súper buen ambiente de clase, los chiquillos muy participativos, me gustó el tema de la construcción colectiva...” (Sesión RA-U5)</p>	<p>“Ahí tú conoces las estrategias mejor que yo, cómo lo puedes hacer, ya que trabajas en ese nivel tratar de elaborar una estrategia común para los diferentes niveles, de tal forma que también para nosotros como directivos, cuando tengamos que hacer análisis de resultados podamos decir con mucha certeza “mira, estas fueron las estrategias tomadas en este nivel, los alumnos no están respondiendo o presentan ciertos déficit por tal y tal motivo” pero para eso también necesitamos una estructura de trabajo de parte de ustedes. Es importante que eso lo puedan también abordar, conversar el jefe de Departamento.” (Sesión RA-D1)</p> <p>“Entonces, mira, comentarte en general que para nosotros es re importante el tema de los talleres SEP porque independientemente haya un recurso ahí, claramente tienen una funcionalidad pedagógica que es el desarrollo de ciertas competencias a nivel de la asignatura de Lenguaje y de Matemática también, y eso nosotros hemos visto que ha tenido un buen</p>	<p>“Otro de los elementos que para mi es importante también, es ir revisando por ejemplo todo lo que tiene que ver con la puesta en práctica de la metodología, que ustedes siempre vayan siendo como bien reflexivos en términos de los recursos que van utilizando, si son adecuados para el grupo o para el nivel en el cual están trabajando, porque eso ayuda claramente a poder fortalecer todo el proceso de enseñanza aprendizaje” (Sesión RA-D2)</p> <p>“Es que generalmente cuando son cursos así muy... alumnos con muchas características difíciles, así de trato, resultan mucho los trabajos prácticos (...) que se hagan en clases y uno estar monitoreando, porque de lo contrario no falta el que se lo hace el papá en la casa...” (Sesión RA-U6)</p> <p>“Entonces “reconocer los acontecimientos de la</p>

<p><i>pauta... hay que firmarlo” (Sesión RA-D5)</i></p>		<p><i>“Es que ese curso igual no es un curso fácil de trabajar en comparación... pero independiente de eso, me encantó sí. (En comparación con los otros, yo encuentro que igual...) Por eso te digo, independiente de eso, me encantó la actitud de los chiquillos porque había mucha participación...” (Sesión RA-U5)</i></p> <p><i>“Pero un trabajo tan detallado como ese, claro que es agotador, o sea porque además hay que trabajar con todo el curso, hay que revisar, entonces es difícil, además que las características de cada profesor son distintas” (Sesión RA-U4)</i></p> <p><i>“bueno era un horario un poquito complejo en general, que baja bastante la atención de los estudiantes... (Exacto, tengo solamente una hora) por lo demás es una hora de clases, además de que se vislumbraba que hay un tema actitudinal ahí por parte de algunos estudiantes” (Sesión RA-D3)</i></p>	<p><i>impacto a través del tiempo y eso cómo tú lo puedes corroborar, cómo lo puedes cotejar, a través de los resultados o los informes que te llegan, por ejemplo, cuando los chicos rinden el SIMCE, entonces ahí tú vas viendo los niveles de logro, cuál ha sido la movilidad de los alumnos, entonces ahí tu logras ver que efectivamente en el contexto de la institución hay ciertos niveles de avance respecto de este tipo de talleres...” (Sesión RA-D3)</i></p>	<p><i>Independencia de Chile” ese era el objetivo... (Si). Un poco en el andar de la clase, yo sentí que el objetivo fuera más “desarrollar el trabajo manual”; entonces eso a mi me inquietó porque era más preocupación de algunos grupos el cortar la goma eva, el buscar los recortes que “reconocer...”, que buscar la información.” (Sesión RA-U3)</i></p>
---	--	--	--	--

Anexo 2: Ejemplo Matrices de Análisis categorial de información / Sesiones de retroalimentación (RA) directivo a docente.

Matriz N° 1	"Seis pasos para una retroalimentación efectiva" (Bambrick-Santoyo P. 2012)					
Directivo	1. Proporcionar elogios precisos	2. Indagar	3. Identificar problema y un plan de acción	4. La práctica	5. Planificación anticipada	6. Establecer cronograma
Director	<p>D1 "en general me pareció una buena clase, en donde se vislumbra un ambiente de respeto de tu persona hacia los alumnos y de los alumnos hacia tu persona" (1)</p> <p>D4 "mira en general, mi evaluación bastante buena respecto de la clase, hay algunos elementos que son como bien marcados, que es el tema de la normalización que se ve en diferentes pasajes de la clase, pero eso es súper bueno" (4)</p>	<p>D2 "Fíjate que eso es algo que te iba a preguntar porque, claro, efectivamente lo vi apartado [el puesto de un estudiante] y yo dije "bueno, tendrá alguna lógica, después en la retroalimentación lo voy a conversar con el profesor." (13)</p> <p>D3 "el tema de la motivación inicial de los alumnos, ahí ¿tú cómo trabajas el tema de la motivación con los estudiantes?" (6)</p>	<p>D1 "lo otro que me interesa también que vayamos trabajando pero es importante ahí coordinarlo con la Unidad Técnica, que muchas veces cuando uno hace una observación de la clase, se está abordando un contenido y no está el insumo de planificación para ir viendo la temporalización; si es que efectivamente se está cumpliendo con el contenido; o con la profundidad del contenido que se le quiere dar en el contexto de clase." (15)</p> <p>D4 "el indicador que dice "se desplaza en el aula..." bueno, acá el aula lo podemos vincular a la cancha... "Se desplaza en el aula verificando el trabajo de los alumnos" quizás ahí falta como un poquito más pasar por... Pero es un detallito, bueno también yo creo que eso sirve como para ir regulando la distracción de algunos alumnos..." (9)</p>			

<p>Jefa UTP</p>	<p>U3 “Lo otro que me llamó mucho la atención, que es favorable, que me gustó mucho, que la pauta de trabajo fue elaborada en conjunto con los niños” (3)</p> <p>U7 “encontré muy relevante en la clase... el ambiente en la clase igual se da... por ejemplo estaban ellos en el piso, pero había un orden, había un trabajo intencionado de trabajar en esto para que todos pudieran ver el trabajo.” (4)</p>	<p>U2 “¿qué pasa con aquellos niños que no se atreven a levantarse de la mesa o que les da más vergüenza? o niños que simplemente como son distraídos...” (3)</p> <p>U3 “Porque los niños son muy críticos, o sea, cuando ellos se co-evalúan muy críticos, ahora ¿por qué tú optaste por esa forma de trabajo? Porque habría sido bien fácil tú haberles traído una pauta y habérselas presentado, pero ¿por qué tú incluiste esa actividad? En la que ellos planifiquen junto contigo la pauta de co-evaluación...” (9)</p>	<p>U4 “Pero yo creo que, a lo mejor, como sugerencia o como observación es que en las reuniones que ustedes tengan de trabajo colaborativo, plantear la inquietud, o sea... porque tú eres un par, tú eres una profesora que trabaja con el curso, entonces tú opinión es importante y el establecer normas comunes en los cursos” (12)</p> <p>U8 “Entonces eso es lo que yo te sugiero quizás a trabajar puntualmente con ese curso, quizás te sirva para trabajar con otros también, el dirigir más las intervenciones de los niños y sacar mayor provecho de ellas.” (6)</p>	<p>U6 “Para que sea más fluido, a lo mejor optar por hacerlo continuo “en esta clase va a leer esta fila, la próxima clase lee la otra fila” o ir avanzando por filas, pero que todos tengan la opción porque habían algunos niños que van mejorando... “ (12)</p> <p>U3 “yo creo que cuando tú organices grupos tiene que ir tu mirada como docente, es decir “ya, en este grupo voy a dejar a esta niña como liderando a lo mejor la actividad; voy a dejar a este niño con un aprendizaje más</p>		
-----------------	---	---	---	--	--	--

								lento, que le cuesta más...; y voy a dejar a este otro niño..." porque está el riesgo, entonces..." (14)
MATRIZ N° 2	"Siete claves para una retroalimentación efectiva" (Wiggins G. 2012)							
Directivo	1. Orientada al propósito	2. Tangible y transparente	3. Ejecutable	4. Personalizada	5. Oportuna	6. Continua	7. Coherente	
Director		D1 "yo vi, para el contexto de la clase, a alumnos que apuntaban los ejemplos; los anotaban; realizaban sus apuntes; pero otros que... por la situación que tu dices, que no están muy interesados, y en el fondo se dedican a hacer como otras cosas, entonces hay que procurar que el alumno esté trabajando permanentemente" (13)	D4 "entonces quizás estar como un poquito más atento de tal forma de poder ir corrigiendo al chico para que él se vaya dando cuenta de lo que va haciendo mal... Entonces así también tú lo puedes ir motivando..." (7)					D5 "nunca está demás también el tema de la normalización desde el inicio de la clase; asegurarse de que las condiciones de la sala de clases sean

		<i>el tiempo que uno tiene que hacer la clase, que es un período prolongado desde las once y media, prácticamente, a la una de la tarde.” (8)</i>	<i>las adecuadas ¿cierto? que esté la sala limpia; que los chicos estén callados; saludarlos antes de comenzar la clase.” (20)</i>				
Jefa de UTP		<p>U1 “...encontré relevante y positivo de la clase es por ejemplo, que estaban cada uno en su lugar, sabían lo que tenían que hacer (...) habían directrices ya entregadas, ellos pudieron trabajar sin mayor control.” (1)</p> <p>U7 “En relación a lo que es la presentación del trabajo, a lo mejor pedir un poco más de formalidad a los chiquillos, por ejemplo estaba Ana con el gorrito... entonces el tema de la actitud igual importante frente a sus compañeros (...) Son sus compañeros y merecen también un respeto, entonces la formalidad de la actitud, la presentación...” (5)</p>	<p>U8 “Claro, por ejemplo pedir silencio; respeto; que levanten la mano; de que todas las opiniones son valiosas, y ahí trabajar la parte transversal “todo lo que ustedes tengan que decir es importante” “demos un turno a cada uno para que todos nos enriquezcamos con lo que dice el otro”. (5)</p> <p>U2 “Es positivo que tú quieras que ellos te entiendan y no la dejabas que se fuera hasta que te entendiera, pero hay</p>				

			<p>otros cuarenta y tantos niños en la sala. (...) Esa explicación que tiene esa niña, si tu ves que varios niños, a lo mejor, preguntan por lo mismo, hacer un alto "chicos..." tener una información que les llegue a todos" (16)</p>				
MATRIZ N° 3	Dominios "The Framework for Teaching" (Danielson C. 2013)						
Directivo	1. Planificación y preparación	2. Clima de aula	3. Enseñanza	4. Responsabilidades profesionales			
Director	<p>D1 "Me pareció, también, súper adecuado el tema de la distribución de los grupos, que se constituyeron en grupos, porque finalmente parece ser que esta generación de alumnos funciona más a partir del constructivismo." (5)</p> <p>D5 "el tema de la "motivación inicial" y el activar los conocimientos previos de los alumnos, no lo logré identificar, no lo visualicé en el inicio de la</p>	<p>D4 "entonces quizás estar como un poquito más atento de tal forma de poder ir corrigiendo al chico para que él se vaya dando cuenta de lo que va haciendo mal... Entonces así también tú lo puedes ir motivando..." (7)</p> <p>D2 "sin el "clima de aula" la verdad es que muy poquito se puede hacer, entonces en general se veía, al menos en el grupo, un grupo bastante tranquilo, bastante llano a aprender; los vi bastante</p>	<p>D1 "Es importante ahí, trabajar en forma muy marcada el cierre, que en el fondo es reforzar el objetivo; que los alumnos participen; quizás dirigir alguna pregunta o hacer alguna actividad que te lleve a la constatación de que sí, efectivamente, se generó un aprendizaje para efectos de la clase." (5)</p> <p>D1 "es re importante asegurar que los alumnos queden con algún registro de sus materias, porque finalmente, recuerdo que en dos oportunidades les dijiste que ese era</p>	<p>D2 "Qué bueno eso también que tú tocas, porque habla de un espíritu de trabajo en equipo también con los colegas, porque en el fondo muchas veces se habla de "participación", "prácticas democráticas" y son conceptos como medios abstractos, pero en realidad en los... en el cotidiano desarrollo de la organización de una institución eso se transfiere en mantener un diálogo permanente con los colegas" (28)</p> <p>D1 "Pero quizás establecer una estrategia común [con otros profesores del Departamento pedagógico], que es lo que resulta mucho, entendiendo que por</p>			

	clase.” (14)	participativos también.” (11)	un contenido clave para la prueba de nivel” (9)	semestre trabajas unas dos, tres unidades ¿cierto? Quizás proponerse trabajar con material, con cierto tipo de material para tal nivel y eso hacerlo en todos los octavos, de tal forma que no se de una dicotomía.” (10)
Jefa UTP	<p>U3 “Pero por ejemplo, a lo mejor esa misma distribución de grupos se puede dar antes, cosa que el encargado, el que sabe que tiene que dejar el lugar de trabajo limpio, el que tiene que tener los recortes, lo tenga listo.” (5)</p> <p>U7 “más que el tema de la competencia, yo creo que es el tema de las expectativas... Que siempre uno quiere lograr mejores resultados y que ellos aprendan más, entonces a lo mejor, incluir a futuro el tema actitudinal” (8)</p>	<p>U6 “por ejemplo, algo que yo vi, a lo mejor mayor monitoreo en la sala, porque tú estuviste adelante, los niños estuvieron tranquilos, puede ser por las características del curso, pero a lo mejor también, hacer un poquito más de monitoreo, mientras tu vas... porque ellos te van siguiendo e ir pasando...” (24)</p> <p>U2 “me dio algo de... no sé si temor, pero... el hecho de que faltó, quizás, más monitoreo durante el desarrollo de la prueba porque habían algunos niños que se acercaban a preguntarte, pero ¿qué pasa con aquellos niños que no se atreven a levantarse de la mesa o que les da más vergüenza?...” (3)</p>	<p>U4 “Entonces, yo pude darme cuenta de que tú atendías la necesidad del alumno y no te ibas hasta que el niño de verdad había entendido lo que tenía que hacer si es que había duda.” (5)</p> <p>U5 “por ejemplo el chiquitito al lado mío, a este lado estaba súper perdido, entonces él tenía... aparte que su letra era muy desordenada, pero no desordenada porque él fuera desordenado, es como si tuviera problema motor... unos cuadrados, unas cosas así como los tamaños totalmente desproporcionados, entonces... como para terminar, organizar la información, revisar actividad en pizarra.” (19)</p>	<p>U6 “súper bien, me gustó bastante tu clase (...) Tú trabajaste súper bien el área de las ciencias, entonces ahí también se felicita tu empeño porque eres súper estudiosa y llevas tus pruebas, tus guías y ahí se nota que hay un empeño en hacer un material...” (21)</p> <p>U4 “Pero yo creo que, a lo mejor, como sugerencia o como observación es que en las reuniones que ustedes tengan de trabajo colaborativo, plantear la inquietud, o sea... porque tú eres un par, tú eres una profesora que trabaja con el curso, entonces tú opinión es importante y el establecer normas comunes en los cursos” (12)</p>
Elaborado por Antonia Subercaseaux P. (2014) para Implementación Proyecto de Magister en Educación, mención Dirección y Liderazgo Educacional Pontificia Universidad Católica de Chile.				

Anexo 3: “Tabla articulación” Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) y “The Framework for Teaching” (Danielson, 2013)

MBE (MINEDUC, 2008)	TFT (Danielson, 2013)
PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA	PLANIFICACIÓN Y PREPARACIÓN
A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.	Demostrar conocimiento del contenido y pedagogía
A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.	Demostrar conocimiento de los estudiantes
A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.	Ajuste de los objetivos de enseñanza
A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.	Demostrar conocimiento de los recursos
A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.	Diseñar una enseñanza coherente
	Diseñar las evaluaciones de los estudiantes
CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE	CLIMA DE AULA
B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.	Crear un ambiente de respeto y entendimiento
B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.	Establecer una cultura de aprendizaje
B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.	Gestión de los procedimientos del aula
B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.	Manejo de la conducta del estudiante
	Organizar el espacio físico
Elaborado por Antonia Subercaseaux P. (2014) / Implementación Proyecto de Magister en Educación, mención Dirección y Liderazgo Educacional Pontificia Universidad Católica de Chile	

Anexo 4: “Encuesta Estudiantes”

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES		
Objetivo: Conocer la opinión de los alumnos respecto del desempeño de los profesores en algunos Dominios de enseñanza en base a <i>The Framework for Teaching</i> (Danielson, 2013) los cuales se asocian directamente a los mismos pertenecientes al Marco para la Buena Enseñanza (MBE).		
Dominio	Elemento	Ítems encuesta
2A	Interacción entre el profesor y los estudiantes.	1. Me estimula a participar en la clase, sin que me de vergüenza o temor equivocarme. 2. Nos exige a todos cumplir con las normas de convivencia (pedir la palabra, no interrumpir, mantener limpio y ordenado, escuchar a otros mientras hablan, etc.) 3. Nos da oportunidades para conversar con nuestros compañeros en relación a la materia.
2B	Expectativas por el aprendizaje y el logro Orgullo por el trabajo de los alumnos.	4. Siento que es importante lo que me enseña. 5. Me da ánimo para hacer bien las tareas en clases. 6. Me felicita cuando me esfuerzo por hacerlo bien. 7. Nos enseña cosas difíciles, pero nos ayuda para aprenderlas bien.
2C	Gestión de los grupos de enseñanza. Gestión de transiciones. Gestión de los materiales. Ejecución de rutinas de aula.	8. Nos invita a formar grupos de trabajo 9. Nos reúne en grupos con los compañeros con que trabajamos mejor. 10. Explica y luego deja tiempo suficiente para que hagamos la tarea. 11. En las clases hacemos actividades variadas sin perder tiempo. 12. Empieza la clase poco tiempo después del timbre. 13. Propone el uso de materiales de mi interés para hacer las tareas y trabajos.
2D	Monitoreo de la conducta del estudiante. Respuesta ante mala conducta del estudiante.	14. En su clase hay normas claras desde el comienzo del año. 15. Si me porté mal, conversa respetuosamente conmigo para explicarme que debo mejorar mi conducta.
2E	Seguridad y accesibilidad.	16. Crea un ambiente agradable en la clase. 17. Ordena los puestos de tal forma que podamos trabajar mejor.
3A	Instrucciones de las actividades y tareas.	18. Me es fácil comprender cuando nos explica a todos qué debemos hacer. 19. Si no entiendo, me explica paso a paso qué debo hacer en la actividad. 20. Cada clase entiendo para qué me sirve lo que aprenderé en ella.
3B	Calidad de las preguntas e instrucciones. Participación de los alumnos.	21. Hace preguntas que me intereso por investigar. 22. Nos invita a hacer preguntas sobre el contenido. 23. Nos hace participar a todos.
3C	Actividades y tareas. Estructura y ritmo.	24. Propone actividades y tareas de mi interés. 25. Me muestra que es importante terminar el trabajo en clases aunque me sea difícil.
3D	Criterios de evaluación conocidos por los alumnos Retroalimentación a los estudiantes. Auto-evaluación y seguimiento del progreso del estudiante.	26. Antes de una prueba o trabajo explica qué se espera que yo haga en este. 27. Me pregunta si he comprendido los temas trabajados. 28. Después de una prueba o trabajo, me explica en qué me equivoqué y cómo puedo mejorar. 29. Me enseña a evaluar mi propio trabajo.
3E	Ajuste de clases	30. Hace clases usando temas o tareas entretenidas para poder entender mejor. 31. Si no entendimos algo, vuelve a explicarlo en otra clase.

Elaborado por ASP / Implementación Proyecto de Magister en Educación, mención Dirección y Liderazgo Educativo PUC / 2014

Anexo 5: “Pauta de Auto Apreciación del docente”

PAUTA AUTO APRECIACIÓN DOCENTE					
Profesor/a:					
Criterios: S = siempre AV = a veces CN = casi nunca N = nunca					
Objetivo: Obtener una visión más específica del rol pedagógico que contribuya como <i>feed back</i> para el docente, mediante algunos indicadores propuestos por el instrumento evaluativo de “The Framework for Teaching” (Danielson, 2013) y aspectos de interés propuestos por el equipo directivo del colegio.					
Dentro de mi quehacer profesional yo...	(marcar con una X)	S	AV	CN	N
A. REFLEXIONAR SOBRE LA ENSEÑANZA* – Iniciativa					
Reflexiono sobre el desarrollo general de mis clases para poder mejorarlas*					
Demuestro una conducta autónoma proponiendo soluciones.					
Anticipo posibles dificultades, proponiendo soluciones*					
Presento proyectos o ideas innovadoras, susceptibles de llevar a cabo en el trabajo de la Unidad Educativa*					
Diseño opciones (adaptaciones, alternativas) evaluativas en función de los objetivos planteados*					
B. MANTENER REGISTROS PRECISOS*					
Registro las entrevistas efectuadas a los padres y apoderados*					
Llevo un seguimiento escrito del progreso mis alumnos con dificultades*					
Mantengo los libros de clase al día.					
C. COMUNICACIÓN CON LAS FAMILIAS*					
Me preocupo por motivar que los apoderados conozcan los planes de estudio*					
Mantengo comunicados a los apoderados respecto del proceso de aprendizaje de los alumnos*					
Me preocupo de comunicar a la familia los progresos de los alumnos con mayores dificultades emocionales y/o académicas de aprendizaje*					
Genero oportunidades para que las familias participen en el proceso de aprendizaje de los alumnos*					
D. PARTICIPAR EN LA COMUNIDAD DOCENTE* - Compromiso institucional					
Participo acorde a los lineamientos actuales del Proyecto Educativo Institucional.					
Participo en iniciativas del colegio (cursos de capacitación, kermeses, peñas, etc.)*					
Presento disposición para cooperar en diversas tareas emergentes (comisiones Licenciatura, actos, turnos de recreo o almuerzo, cobertura colegas ausentes, etc.)					
Comparto prácticas exitosas con mis colegas*					
Participo en cursos de formación profesional con énfasis en la mejora de prácticas*					
E. DESARROLLO PROFESIONAL* - Desempeño académico y relaciones profesionales					
Demuestro competencias en la ejecución del trabajo académico.					
Doy retroalimentaciones a mis estudiantes que les permiten mejorar su desempeño.*					
Presento mis planificaciones de acuerdo a los tiempos estipulados por UTP.					
Asisto frecuentemente a cursos y/o talleres*					
Trabajo en equipo de manera colaborativa.					
Acepto críticas e implemento cambios.					
Demuestro cercanía en la forma de comunicarme.					

Promuevo, con mis actitudes y valores, la integración entre los miembros de la comunidad.				
Demuestro una actitud flexible.				
Promuevo un ambiente de laboriosidad y disciplina en mis prácticas de aula.				
F. PROFESIONALISMO* – Administración efectiva				
Cumplo sistemáticamente con las directrices del colegio, corporación y/o Ministerio respecto a las políticas y procedimientos (protocolos, participación, cumplimiento de derechos y deberes, etc.)*				
Me preocupo de mantener actitudes y conductas que dan confianza*				
Apoyo a los estudiantes en situaciones difíciles y/o políticamente conflictivas*				
Informo oportunamente a los alumnos el resultado de las evaluaciones de acuerdo a los tiempos estipulados por el Colegio.				
Me preocupo de mantener al día diarios murales, ornamentación, orden y limpieza de la sala de clases.				
Considero las necesidades del establecimiento por lo que solicito permisos administrativos cuando se debe a una significativa necesidad personal.				
Soy puntual en la llegada al establecimiento.				
*Dominios e indicadores tomados de <i>The Framework for Teaching</i> (Danielson, 2013)				
Elaborado por Antonia Subercaseaux P. (2014) / Implementación Proyecto de Magister en Educación, mención Dirección y Liderazgo Educacional Pontificia Universidad Católica de Chile				

Anexo 6: “Pauta de Observación de Clases”

PAUTA OBSERVACIÓN DE CLASES						
Profesor/a:			Asignatura:			
Curso:			Fecha de observación:			
DATOS CLASE Unidad: Objetivo/s:			Criterios: S = siempre CN = casi nunca AV = a veces N = nunca			
Objetivo: Obtener una visión más específica del rol pedagógico que contribuya como <i>feed back</i> para el docente, mediante algunos indicadores propuestos por el instrumento evaluativo de “The Framework for Teaching” (Danielson, 2013) y aspectos de interés propuestos por el equipo directivo del colegio.						
Se observa que el profesor/a...		S	AV	CN	N	Observaciones:
1	Toma el curso a la hora indicada.					
2	Da a conocer a los alumnos el objetivo de la clase.					
3	Realiza una motivación inicial.					
4	Activa los conocimientos previos de los alumnos.					
5	Desarrolla los contenidos en una secuencia adecuada a la comprensión de todos los estudiantes.					
6	Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes.					
7	Verifica el proceso de comprensión de los contenidos, mediante procedimientos de retroalimentación.*					
8	Desarrolla actividades coherentes con la planificación.					
9	Mantiene coherencia entre el desarrollo de la clase y el objetivo planteado.*					
10	Utiliza material didáctico como apoyo, coherente con las actividades de aprendizaje.					
11	Aplica diferentes estrategias metodológicas para aquellos alumnos que presentan dificultades.*					
12	Utiliza recursos variados para extender el conocimiento del contenido y la didáctica.					
13	Mantiene normas consistentes de disciplina en el aula.					
14	Da instrucciones en forma clara y precisa.					
15	Utiliza el lenguaje formal, siendo un modelo para los alumnos.					
16	Genera un clima de respeto mutuo durante su clase.					
17	Se desplaza en el aula verificando el trabajo de los alumnos.					
18	Refuerza positivamente a sus alumnos con frases motivadoras.					
19	Establece una comunicación clara, directa y afectiva con todos los alumnos.					
Se observa que los alumnos...						

20	Se incorporan en las actividades de aprendizaje.					
21	Se comprometen en actividades de indagación y reflexión.					
22	Piensan a partir de las preguntas que formula el profesor/a.					
23	Participan de un clima de esfuerzo y perseverancia que favorece que realicen trabajos de calidad.					
23	Fundamentan sus respuestas y opiniones.					
25	Reflexionan sobre lo más importante de la clase y hacen una síntesis.					
26	Crea condiciones para que todos los alumnos se incorporen en las actividades de aprendizaje.					
27	Utiliza estrategias de aprendizaje significativas que comprometen a los alumnos a la indagación y reflexión.					
28	Formula preguntas y problemas que hacen pensar a los alumnos.					
29	Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.					
30	Promueve que los alumnos fundamenten sus respuestas y opiniones.					
31	Utiliza ejemplos de situaciones cotidianas, concretas y comprensibles para los alumnos.					
32	Hace un cierre de la clase, invitando a reflexionar sobre lo más importante y/o haciendo una síntesis, coherentemente con los objetivos de la clase.					
33	Se preocupa de recibir, mantener y entregar la sala limpia.					
34	Deja el curso a la hora indicada.					
Elaborado por Antonia Subercaseaux P. (2014) / Implementación Proyecto de Magister en Educación, mención Dirección y Liderazgo Educacional Pontificia Universidad Católica de Chile						

Anexo 7: “Ficha de Retroalimentación”

FICHA DE RETROALIMENTACIÓN	
<p>A continuación, se presentan datos de logro observados en una clase, según cada ámbito planteado por <i>The Framework for Teaching</i>, en concordancia con lo dispuesto en el Marco para la Buena Enseñanza como referente de desempeño a nivel nacional.</p>	
ÁMBITO	% logro
Planificación y preparación	
Clima de aula	
Enseñanza	
<p>NOTA: El porcentaje de logro tiene que ver con el criterio máximo de habitualidad (<i>Siempre</i>) percibido mediante los indicadores en cada ámbito de la “Pauta de Observación de Clases”, para la posterior retroalimentación por parte del observador/a, invitando a la reflexión de cada docente.</p>	
<p>La retroalimentación se basará en los siguientes aspectos sugeridos a trabajar por el docente:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
<hr/> Firma del docente	<hr/> Firma del observador/a
<p>FECHA: _____</p>	
<p>Elaborado por Antonia Subercaseaux P. (2014) / Implementación Proyecto de Magister en Educación, mención Dirección y Liderazgo Educacional Pontificia Universidad Católica de Chile</p>	

Anexo 8: Ejemplo de rúbricas “The Framework for Teaching” (Danielson, 2013)

DOMINIO 2: CLIMA DE AULA / “ORGANIZAR EL ESPACIO FÍSICO”				
2E	NIVEL 1 INSATISFACTORIO	NIVEL 2 BÁSICO	NIVEL 3 COMPETENTE	NIVEL 4 DESTACADO
Descripción	El ambiente de la clase no es seguro, o el aprendizaje no es accesible para muchos. Alineamiento pobre entre la disposición de los muebles y de los recursos, incluida la tecnología de la computación y las actividades de la clase.	El aula es segura, y el aprendizaje esencial es accesible a la mayoría de los estudiantes. El profesor hace un uso moderado de los recursos físicos, incluyendo la tecnología informática. El profesor intenta ajustar el mobiliario escolar para una clase, si es necesario ajusta el mobiliario para la clase, pero con una eficacia limitada.	El aula es segura y los estudiantes tienen el mismo acceso a las actividades de aprendizaje; el profesor asegura que la disposición de los muebles sea apropiada para las actividades de aprendizaje y utiliza los recursos físicos con eficacia, incluyendo la tecnología informática	El ambiente del aula es seguro, y el aprendizaje es accesible a todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales. El profesor hace un uso eficaz de los recursos físicos, incluyendo la tecnología informática. El profesor asegura que la disposición física sea adecuada a las actividades de aprendizaje. Los estudiantes contribuyen con el uso o adaptación del entorno físico para avanzar en el aprendizaje.
ATRIBUTOS CRÍTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Hay peligros físicos en el aula, poniendo en peligro la seguridad de los estudiantes. • Muchos estudiantes no pueden ver ni oír al profesor o ver el pizarrón. • La tecnología disponible no se está utilizando, incluso si esta se encuentra disponible y su utilización aportaría a la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente físico es seguro, y la mayoría de los estudiantes pueden ver y escuchar al profesor o ver el pizarrón. • El entorno físico no es un impedimento para el aprendizaje, pero tampoco lo mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> • El aula es segura, y todos los estudiantes son capaces de ver y oír al profesor o ver el pizarrón. • El aula está organizada para apoyar las metas de enseñanza y actividades de aprendizaje. • El profesor hace un uso adecuado de la tecnología disponible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizan las modificaciones del entorno físico para dar cabida a los estudiantes con necesidades especiales. • Existe total concordancia entre las actividades de aprendizaje y el entorno físico. • Los estudiantes toman la iniciativa para ajustar el entorno físico. • El profesor y los estudiantes hacen uso extenso y creativo de la tecnología disponible.

POSIBLES EJEMPLOS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hay cables eléctricos peligrosamente expuestos por la sala de clases. ○ Hay un poste en el centro de la sala, algunos estudiantes no puede ver el pizarrón. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ El profesor se asegura de que los productos químicos peligrosos se almacenen de forma segura. ○ Los escritorios permanecen en dos semicírculos, lo que exige a los estudiantes inclinarse alrededor de sus compañeros durante el trabajo en grupos pequeños. ○ El profesor trata de utilizar un computador para ilustrar un concepto, sin embargo requiere de varios intentos para hacer la demostración. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hay pautas establecidas con respecto al lugar donde se dejan las mochilas durante la clase para mantener las vías de escape despejadas; los estudiantes las cumplen. ○ Los escritorios se mueven juntos para que los estudiantes puedan trabajar en grupos pequeños, o se ubican en círculo para una discusión en clases. ○ El uso de Internet enriquece la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Los estudiantes preguntan si pueden cambiar de ubicación los escritorios para adaptarse mejor al trabajo en grupos pequeños o a una discusión. ○ Un estudiante cierra la puerta para impedir la entrada de ruido desde el pasillo o baja una persiana para bloquear el sol que molesta a los ojos de algunos compañeros. ○ Un estudiante sugiere una aplicación de la del computador para una actividad.
--------------------------	--	---	--	--

Adaptación de rúbricas "The Framework for Teaching" (Danielson, 2013) realizada por Antonia Subercaseaux Penna (2014) exclusivamente para Implementación Proyecto de Magister en Educación, mención Dirección y Liderazgo Educativo PUC.

DOMINIO 3: ENSEÑANZA / "COMUNICACIÓN CON LOS ESTUDIANTES"

3A	NIVEL 1 INSATISFACTORIO	NIVEL 2 BÁSICO	NIVEL 3 COMPETENTE	NIVEL 4 DESTACADO
Descripción	El objetivo de la clase no es claro para los estudiantes, y las instrucciones y procedimientos son confusos. La explicación del profesor sobre los contenidos contiene errores importantes, y no incluye ninguna explicación de las estrategias que los estudiantes podrían utilizar. La lengua hablada o escrita del profesor contiene errores gramaticales o de sintaxis. El vocabulario académico del profesor es inapropiado,	El intento del profesor para explicar el objetivo de la clase tiene un éxito limitado, y/o las instrucciones y procedimientos deben clarificarse a lo estudiantes con posterioridad. La explicación del profesor sobre los contenidos puede contener errores de menor importancia; algunas partes son claras, otras difíciles de seguir. La explicación del profesor no invita a los estudiantes a participar intelectualmente o de entender las estrategias que podrían utilizar	El objetivo de la clase se comunica con claridad a los estudiantes, incluidos los casos en que está situado dentro de contenidos más amplios; las instrucciones y procedimientos se explican claramente y pueden ser modelados. La explicación del profesor de los contenidos es clara y precisa, y se conecta con el conocimiento y la experiencia de los estudiantes. Durante la explicación de los contenidos, el profesor se centra, según proceda, en las estrategias que los estudiantes pueden utilizar cuando se trabaja de forma individual, e invita a su participación	El profesor relaciona el objetivo de la clase con el plan de estudios más amplio; las instrucciones y los procedimientos son claros y anticipan posibles malentendidos del estudiante. La explicación del profesor sobre los contenidos es completa y clara, el desarrollo de la comprensión conceptual es a través de pasos claros y conecta con los intereses de los estudiantes. Los estudiantes contribuyen a la ampliación de los contenidos, explicando conceptos a sus

	<p>impreciso, o mal empleado, dejando a los estudiantes confundidos.</p>	<p>para trabajar de forma independiente. El lenguaje oral del profesor es correcto, pero utiliza un vocabulario limitado o no está completamente adecuado a las edades de los estudiantes. El profesor rara vez aprovecha la oportunidad de explicar el vocabulario académico.</p>	<p>intelectual. El lenguaje hablado y escrito del profesor es claro y correcto y es adecuado para las edades e intereses de los estudiantes. El profesor usa vocabulario académico preciso y sirve para extender la comprensión del estudiante.</p>	<p>compañeros de clase y sugiriendo estrategias que podrían utilizar. El lenguaje hablado y escrito del profesor es expresivo y encuentra oportunidades para ampliar el vocabulario de los estudiantes, tanto dentro de la disciplina, como de un uso más general. Los estudiantes contribuyen al uso correcto del vocabulario académico.</p>
<p style="text-align: center;">ATRIBUTOS CRÍTICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En ningún momento de la clase el profesor transmite a los estudiantes lo que van a aprender. • Los estudiantes indican, a través del lenguaje corporal o preguntas, que no entienden el contenido que se presenta. • El profesor hace un error de contenido grave que afectará a los estudiantes la comprensión de la clase. • Los estudiantes indican a través de sus preguntas que están confundidos acerca de la tarea. • La forma en que el profesor se comunica incluye errores de vocabulario o el uso impreciso del lenguaje académico. • El vocabulario del profesor es inapropiado para la 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor proporciona escasa explicación acerca de lo que van a aprender los estudiantes. • La explicación del profesor sobre el contenido consiste en un monólogo, con mínima participación o compromiso intelectual de los estudiantes. • El profesor no comete errores graves de contenido, pero comete algunos errores menores. • Las explicaciones de los contenidos por parte del profesor parecen mero trámite, sin ninguna indicación de cómo los estudiantes pueden pensar estratégicamente. • El profesor debe aclarar la tarea de aprendizaje para que los estudiantes puedan completarla. • El uso del vocabulario y del 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor establece claramente, en algún momento durante la clase, lo que van a aprender los estudiantes. • La explicación del profesor sobre los contenidos es clara e invita a la participación y el pensamiento de los estudiantes. • El profesor no comete errores de contenido. • El profesor describe estrategias específicas que los estudiantes podrían utilizar, invitando a los estudiantes a utilizarlas en el contexto de lo que están aprendiendo. • Los estudiantes se involucran con la tarea de aprendizaje, lo que indica que ellos entienden lo que tienen que hacer. • Cuando corresponde, el profesor modela el proceso a seguir en la tarea. • El uso del vocabulario del profesor es correcto y totalmente adaptado a la clase, incluyendo las explicaciones de vocabulario académico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si se les pregunta, los estudiantes son capaces de explicar lo que están aprendiendo y donde encaja en el contexto más amplio curriculum. • El profesor explica el contenido con claridad y con imaginación, utilizando metáforas y analogías para llevar el contenido a la vida cotidiana. • El profesor señala posibles áreas de incompreensión. • El profesor invita a los alumnos que expliquen el contenido a sus compañeros de clase. • Los alumnos sugieren otras estrategias que podrían utilizar para mejorar el análisis. • El profesor utiliza un lenguaje rico, que ofrece explicaciones de vocabulario breves en su caso, tanto para el vocabulario general y para la disciplina. • Los estudiantes usan el

	edad o la cultura de los estudiantes.	<p>profesor es correcto pero poco imaginativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando el profesor intenta explicar el vocabulario académico, es sólo un éxito parcial. • El vocabulario del profesor es demasiado avanzado, o demasiado básico, para los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • El vocabulario del profesor es apropiado para las edades y niveles de desarrollo de los estudiantes. 	lenguaje académico correctamente.
POSIBLES EJEMPLOS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Un estudiante le pregunta: "¿Qué se supone que debemos hacer?" pero el profesor no toma en cuenta la pregunta. ○ El profesor dice que para añadir fracciones deben tener el mismo numerador. ○ Los estudiantes tienen una mirada inquisitiva en su cara; algunos podrían desconectarse de la clase. ○ Los estudiantes salen perjudicados al hablar entre ellos en un esfuerzo por seguir la clase. ○ El profesor utiliza términos técnicos sin explicar sus significados. ○ El profesor dice "no lo es" sin entregar una explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ El profesor pronuncia mal "_____." ○ El profesor dice: "Oh, por cierto, hoy se pasarán los polinomios." ○ Un estudiante le pregunta: "¿Qué se supone que debemos hacer?" Y el profesor aclara la tarea. ○ Un estudiante le pregunta: "¿Qué es lo que escribo aquí?" con el fin de completar una tarea. ○ El profesor dice: "Mírame para mostrarte la manera de..." pidiendo a los estudiantes sólo para que lo escuchen. ○ Algunos estudiantes parecen no estar siguiendo la explicación. ○ Los estudiantes no prestan atención al profesor durante la explicación de los contenidos. ○ Los estudiantes utilizan vocabulario académico 	<ul style="list-style-type: none"> ○ El profesor dice: "Al final de esta clase todos van a ser capaces de factorizar los distintos tipos de polinomios." ○ En el transcurso de una presentación de los contenidos, el profesor pide a los estudiantes: "¿Puede alguien pensar en un ejemplo de eso?" ○ El profesor utiliza una proyección para las instrucciones de una tarea para que los estudiantes puedan acceder a ella en forma independiente. ○ El profesor dice: "Cuando esté tratando de resolver un problema de matemáticas como éste, es posible pensar en uno similar que hayas hecho antes, pero más simple, y ver si el mismo enfoque funcionaría." ○ El profesor explica la energía solar pasiva, invitando a los estudiantes a pensar sobre ejemplos concretos y observables en la cotidianidad. ○ El profesor utiliza un diagrama de Venn para ilustrar las diferencias entre una república y una democracia. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ El profesor dice: "Encontré una parte donde algunos estudiantes podrían tener dificultad, asegúrese de leer cuidadosamente." ○ El profesor pide a un alumno que explique la tarea a otros estudiantes. ○ Cuando se necesita una aclaración acerca de la tarea, el estudiante se lo ofrece a los compañeros. ○ El profesor, al explicar el movimiento hacia el oeste en la historia de EE.UU., invita a los estudiantes a considerar ese período histórico desde el punto de vista de los pueblos nativos. ○ El profesor pregunta: "¿A quién le gustaría explicarnos esta idea?" ○ Un estudiante le pregunta: "¿Esta es otra manera en que podríamos pensar sobre analogías?"

		impreciso.		<ul style="list-style-type: none"> ○ Un estudiante explica un término académico a sus compañeros de clase.
<p>Adaptación de rúbricas "The Framework for Teaching" (Danielson, 2013) realizada por Antonia Subercaseaux Penna (2014) exclusivamente para Implementación Proyecto de Magister en Educación, mención Dirección y Liderazgo Educacional PUC.</p>				