



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

**Proyecto de Intervención
El Monitoreo del Aprendizaje:
Una propuesta de trabajo para jefaturas de áreas**

**Por
Claudio Andrés Rojas Monsalves**

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

**Profesor Guía
Ricardo Sepúlveda**

Agosto, 2018

Santiago, Chile

©2018, Claudio Andrés Rojas Monsalves

©2018, Claudio Andrés Rojas Monsalves

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

Agradecimientos

A Gabriela y Catalina, las cuales, durante todo este tiempo, han cedido espacios y tiempos, para que pueda culminar exitosamente este proceso. A ustedes todo mi amor por su apoyo incondicional.

A mis padres y hermanos, que siempre, a ratos desde la cercanía y en otras veces desde la distancia, me han apoyado con una palabra o con un gesto en los proyectos que he iniciado.

A mis compañeros del equipo directivo, de la dirección académica y del equipo técnico pedagógico que han sido partícipes de este proceso, por facilitar los recursos para lograr concretar este Magíster.

A los profesores del Programa que con sus lecturas, ideas y teorías han ayudado a mi desarrollo profesional.

Un sincero agradecimiento a Ricardo Sepúlveda, mi profesor guía, quien me ha acompañado en este proceso. El cual, con su voz pausada, preocupación profesional y humana y sus comentarios asertivos, me han permitido llegar al final del camino iniciado hace un año y medio atrás.

Por último, este trabajo y esfuerzo ha sido gracias al Nazareno de Caguach, que ha estado presente desde el comienzo de este proceso.

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Capítulo 1: Antecedentes Relevantes de la Intervención: Contexto y Teoría.....	4
1.1 Información relevante del centro	4
1.2 Monitoreo de Aprendizajes en la Institución.....	5
1.3 Estructura Organizacional y Liderazgos Intermedios	7
1.4 Jefaturas de Sector: Un caso de líder intermedio.....	8
1.5 Prácticas de Monitoreo de Aprendizajes de las Jefatura de Sector.....	12
1.6 Antecedentes Teóricos y Empíricos.....	15
1.6.1 Liderazgo Intermedio (Middle Leadership).....	15
1.6.2 Monitoreo de los Aprendizajes.....	18
1.6.3 Jefatura de Sector (Subject Leadership) y Monitoreo de Aprendizaje.....	20
Capítulo 2: Metodología	23
2.1 Modelo de Intervención: Investigación Acción.....	23
2.2 Etapas de la Intervención	24
2.2.1 Etapa 0: Elección de los participantes.....	25
2.2.2 Etapa 1: Planificación del Diseño de la Intervención	25
2.2.3 Etapa 2: Realización de la Intervención.....	30
2.2.4 Etapa 3: Análisis de la Información.....	32
2.2.5 Etapa 4: Redacción del Informe.....	34
Capítulo 3: Resultados obtenidos.....	35
3.1 Resultados asociados al Objetivo Especifico 1.....	35
3.2 Resultados asociados Objetivo Especifico 2.....	38
3.2.1 Identificación de aprendizajes claves.....	38
3.2.2 Seleccionar los instrumentos.....	40
3.2.3 Secuenciar, o sea, establecer la temporalidad de aplicación	41
3.2.4 Evidenciar Niveles de Aprendizaje.....	42
3.2.5 Retroalimentación hacia docentes y estudiantes.....	44
3.2.6 Monitoreo de Aprendizajes.....	47
3.3. Resultados asociados al Objetivo Especifico 3.....	49
3.3.1. Características Generales de la Actividad.....	49
3.3.2 Aplicación del Modelo de Monitoreo de Aprendizajes	49
Capítulo 4: Conclusiones y Recomendaciones.....	58
4.1. Conclusiones	58
4.2. Limitaciones	60

4.3 Recomendaciones	60
<i>Referencias</i>	62
<i>Anexos</i>	64
Anexo 1: Pauta de Entrevista Semi Estructurada.....	64
Anexo 2: Entrevista Jefe de Sector 1.....	65
Anexo 3: Entrevista Jefe de Sector 2.	73
Anexo 4: Entrevista Jefe de Sector 3	79
Anexo 5: Entrevista Jefe de Sector 4	86
Anexo 6: Codificación de las Entrevistas	91
Anexo 7: Planificación del Proyecto ABP.....	102
Anexo 8: Pauta 1 de Análisis de Imagen.....	106
Anexo 9: Pauta 2 de Análisis Imágenes	110
Anexo 10: Rúbrica de evaluación grupal Proyecto ABP	112
Anexo 11: Pauta de Metacognición final N° 3	114

Índice de Tablas

Tabla 1: Líderes intermedios por área y dependencia de la Institución	8
Tabla 2: Niveles bajo responsabilidad de las Jefaturas de Sector	10
Tabla 3: Tareas y responsabilidades Contractuales de las Jefaturas de Sector	11
Tabla 4: Lista de Instrumentos de Monitoreo por asignatura y nivel. (marzo del 2018)	12
Tabla 5: Desempeño General del Curso por habilidades en prueba de Diagnóstico.	13
Tabla 6: Remediales de asignatura frente a los resultados de prueba de diagnóstico.....	14
Tabla 7: Remediales propuesto por resultados de prueba de diagnóstico.	14
Tabla 8: Jefes de Sectores participando durante la intervención.....	25
Tabla 9: Plan de Acción de la Intervención.....	28
Tabla 10: Categorías y Subcategorías de la Codificación de las Entrevistas	34
Tabla 11: Acciones del Sistema de Monitoreo asociada a las Dimensiones de Liderazgo	32
Tabla 12: Respuestas de 4 grupos Pregunta 1 Guía Metacognición 3	52
Tabla 13: Respuestas de 4 grupos Pregunta 3 Guía Metacognición 3	53

Índice de Ilustraciones

Figura 1: Porcentaje de Logro en el Ámbito Pedagógico Curricular.	6
Figura 2: Modelo de Liderazgo Instruccional del Director.	19
Figura 3: Árbol de Problemas.....	26
Figura 4: Sistema de Monitoreo de Aprendizaje	35
Figura 5: Los profesores establecen metas académicas en función de datos de logro de los estudiantes.	38
Figura 6: Me aseguro de que el registro de datos de las evaluaciones sea eficiente y efectivo”	42
Figura 7: Me aseguro de que los datos de las evaluaciones sean utilizados para planificar la enseñanza.....	44
Figura 8: Me aseguro de que los estudiantes reciban retroalimentación oportuna y de alta calidad que les ayude a mejorar su trabajo.	45
Figura 9: Resultados Comparados de Estrategias Metacognitivas (EM) 2014 – 2016. MIDE UC 2016	50
Figura 10: Pauta de Metacognición utilizada.	51
Figura 11: Respuesta Grupal pregunta 1 Guía de Metacognición	53
Figura 12: Estudiantes trabajando en el Proyecto.	54
Figura 13: Hipótesis elaborada por un estudiante a partir de una fotografía.	54
Figura 14: Comentario de Docente a un equipo.	55
Figura 15: Ejemplo 1 de Comentarios al trabajo de Análisis de Imagen.....	56
Figura 16: Ejemplo 2 de Comentarios al trabajo de Análisis de Imagen.....	56

Resumen:

El presente proyecto es una intervención, que está orientado a pilotear un sistema de monitoreo de aprendizajes en una jefatura de sector de un colegio particular pagado de provincia. Este sistema es circular y consta de cinco partes: i) Identificación de Aprendizajes Claves; ii) Selección de instrumentos a utilizar; iii) Establecer la temporalidad de aplicación de los instrumentos; iv) Evidencia de Aprendizaje y, v) Retroalimentación al estudiante y al docente.

Este sistema es resultado de una revisión bibliográfica de los principales referentes teóricos y empíricos de tres conceptos claves presente a lo largo de este informe: Monitoreo de Aprendizajes, Liderazgo Intermedio y Jefe de Sector. En el caso de los liderazgos intermedios, su relevancia es que ayudan a concretar la misión de una institución educativa en la práctica cotidiana y los jefes de sector, en específico, aportan en el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad. En tanto, el monitoreo de aprendizaje se considera importante porque permite saber que es lo que aprenden los estudiantes, pero también, evaluar la efectividad de la enseñanza.

Para llevar a cabo la intervención se utilizó una metodología de investigación acción. Esto implicó utilizar dispositivos de recolección de información cualitativos y cuantitativos: aplicándose cuestionario y realizándose entrevistas en profundidad a muestras de jefaturas del sector del establecimiento. El objetivo fue de identificar el tipo de monitoreo de aprendizajes realizado por los equipos e implementar una propuesta de monitoreo en una actividad de aprendizaje.

Una conclusión relevante de esta intervención fue que el monitoreo permitió visibilizar metas de desempeño en relación con los aprendizajes que se deseaban desarrollar, a través del levantamiento de evidencia sobre lo que aprendían los estudiantes. De esta manera, se espera contribuir con una propuesta concreta de cómo realizar un Monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes y, por otro lado, fortalecer la reflexión de los docentes de su propia práctica, para la mejora de su instrucción.

Palabras Claves: Jefes de Sector, Liderazgo Intermedio, Monitoreo de Aprendizajes.

Abstract

The present project is an intervention which aims at piloting a learning monitoring system for subject department heads in a private school in the south of Chile. This system is circular and consists of five parts: i) Identification of Key Learning; ii) Selection of instruments to be used; iii) Establish the temporality of application of the instruments; iv) Evidence of Learning and, v) Feedback to the student and the teacher.

This system is the result of a literature review of the main theoretical and empirical references of three key concepts present throughout this report: Monitoring of Learning, Intermediate Leadership and Head of Sector. In the case of middle leaders, their relevance is that they contribute to hold the mission of an educational institution in daily practice and they also contribute to the development of a quality teaching-learning process. In addition, learning monitoring is considered to be important because it allows to know what students learn but also to evaluate the effectiveness of teaching.

This intervention is based on an action research. This involved using qualitative and quantitative information collection techniques: applying a questionnaire and carrying out in-depth interviews with samples from heads of departments. The objective was to identify the type of learning monitoring carried out by the teams and implement a monitoring proposal in a learning activity.

A relevant conclusion of this intervention was that the monitoring made it possible to visualize performance goals in relation to the learning that was desired to be developed, through the gathering of evidence about what the students learned. In this way, it is expected to contribute with a concrete proposal to monitor the learning of students and, on the other hand, strengthen the reflection of teachers of their own practice, to improve their instruction.

Keywords: Subject leadership, Middle leadership, Monitors Student Progress

Introducción

En el ámbito de la investigación educacional, se ha ido demostrando la importancia que tiene el monitoreo de aprendizajes para saber que aprenden y cómo aprenden los estudiantes. En un principio, se consideraba que esto era una función de los docentes ahora más bien se habla que es una práctica efectiva del liderazgo instruccional (Robinson, 2017). Pero surge la pregunta quiénes son los que deben ejercer esta práctica liderazgo.

Para Hallinger (1983), es el director, quien en su trabajo con los docentes tiene la responsabilidad de ir monitoreando el aprendizaje de sus estudiantes. En la medida que las organizaciones educativas se volvieron instituciones complejas estas y otras funciones, se fueron delegando en otros actores. Surge entonces, una serie de roles ejercidos por docentes, que la literatura ha denominado Liderazgo Intermedio (*Middle Leadership*).

Los líderes intermedios de las escuelas constituyen una capa de liderazgo entre el equipo directivos y los docentes. Ellos deben ser capaces de liderar y lograr ser efectivos en los procesos educativos que participan al interior de la escuela (Fleming, 2014). Son un grupo bien heterogéneo en su conformación, que incluye personal de apoyo, jefes de área, supervisores, líderes pastorales, incluso líderes sindicales (Bennet, 2003; Busher, 2006; busher et al, 2007)). Muchos de los cuales, desarrollan un rol más administrativo que pedagógico y, que no siempre tiene toda la claridad sobre el qué y cómo hacer lo que se le ha solicitado (Busher; 2006).

Fleming (2014) señala que entre los componentes básicos de los líderes intermedios, esta: i) Tener una visión clara de la importancia de su área o sector del cual son responsable y ser capaces de entusiasmar a otros con esta visión; ii) Poseer claridad de lo constituye una buena práctica y usarla, iii) ser efectivo en la gestión de personas y recursos, lo cual implica planificar, motivar, monitorear, fomentar las buenas prácticas, resolver problemas y analizar las tareas que deba realizar; iv) poder poner en marcha procedimientos para asegurar la eficiencia de su gestión.

Al interior de los líderes intermedios, un subgrupo serían jefes de sector o de área (*Subject Leadership*). De acuerdo, a lo que se establece *National Professional Qualification for Subject Leaders – NPQSL* (1998), las funciones que deberían cumplir son tanto administrativas como pedagógicas: i) dirección y desarrollo estratégico del sector; ii)

el proceso de enseñanza aprendizaje de su área, iii) dirigir al equipo docente del sector y, iv) manejo eficiente del equipo y los recursos del sector. Si bien esto es un referente, en la práctica el énfasis del trabajo estará dado por lo que establezca la organización escolar donde se desenvuelvan, primando lo administrativo o lo pedagógico, de acuerdo a las necesidades de ésta (Busher, Harris y Wise; 2000)

Aun cuando se ha establecido que el monitoreo es una función relevante de las jefaturas intermedias, no existe mayor evidencia como se debe operacionalizar al interior de las organizaciones educativas. Y en especial, en un establecimiento donde el monitoreo solo se limita a la mejora de resultados en evaluaciones externas (SIMCE – PSU), por lo cual, no involucra a todas las asignaturas y, por ende, a todas las jefaturas de sector.

Considerando el contexto y la revisión bibliográfica, el objetivo de este trabajo es instalar un sistema de Monitoreo de Aprendizajes que sea transversal a las asignaturas y que permita levantar evidencias de aprendizajes de los estudiantes en las distintas áreas del aprendizaje.

El proyecto se desarrolla en un colegio particular pagado, mixto, de la región de Los Lagos. A partir de un diagnóstico institucional y revisión bibliográfica especializada, se detectó que no existía un sistema de monitoreo de aprendizaje transversal e institucional, sino más bien uno asociado al mejoramiento de resultados en pruebas externas, que por lo cual, contiene limitaciones.

En primer lugar, acota el trabajo docente y el aprendizaje a las áreas del currículo que son evaluadas por éstas, dejando de lado, otros contenidos o ejes que son relevantes. Por ejemplo, en el caso del SIMCE de Lenguaje solo evalúa un de los cuatro ejes: Comprensión Lectora. En segundo lugar, son los informes de las pruebas que entregan información y que no siempre se incorporan a la planificación. Esto en parte por diferencia temporal con que llegan los resultados, pero también, porque la institución solo cuenta con promedios finales, lo cual, no permite profundizar el análisis de los resultados.

Por lo tanto, de ahí la necesidad de diseñar un sistema de monitoreo de aprendizaje que organice la labor de las jefaturas de sector desde lo pedagógico.

El presente trabajo se organiza en varios apartados. En el capítulo 1, se presentan los antecedentes contexto, teóricos, empíricos más relevantes que sustentan el presente trabajo. En el caso de los antecedentes de contexto, se presenta la información más

relevante que permite explicar el porqué de la intervención. Por un lado, se hace una revisión teórica de Monitoreo de Aprendizaje y Jefatura de sector. Luego se confronta la realidad contextual de las practicas de monitoreo de aprendizaje que realizan las jefaturas de sector con lo que señala la literatura especializada.

En el capítulo 2, se da cuenta del diseño metodológico, que implica el explicar el modelo elegido, el problema que se busca resolver, los objetivos y los dispositivos de recolección de información.

En el capitulo 3 se presentan los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos específicos planteados en función de los instrumentos aplicados y en el capitulo 4, se explica la relevancia de los resultados y su relación con los antecedentes teóricos, empíricos y contextuales utilizados para el marco teórico y que se presentan en el primer capítulo.

Capítulo 1: Antecedentes Relevantes de la Intervención: Contexto y Teoría

1.1 Información relevante del centro

El establecimiento en el cual se realizará la intervención pertenece a una congregación religiosa, ubicado en una ciudad de la región de Los Lagos. Fue fundado hace 159 años para formar a hombres, pero desde hace 12 años es un colegio mixto, debido al ingreso progresivo de mujeres, que en la actualidad están en segundo medio. Tiene 1498 estudiantes que corresponden a 1101 familias.

Desde el año 2011, la institución dejó su tradicional ubicación en el centro de la ciudad, para trasladarse a sus nuevas instalaciones en el sector oriente de la ciudad, donde goza de una infraestructura privilegiada en lo deportivo (piscina de 25 metros, dos gimnasios, 1 cancha de fútbol, 4 canchas de basquetbol, muro de escalada, tres canchas de tenis, una pista de atletismo de 400 metros) científica (un observatorio astronómico, tres laboratorios de ciencias), y pedagógica: salas de clases con 1 computador, proyector y pizarra interactiva, 1 taller para clases de tecnología, 2 salas de artes, 2 de música, 2 salas de computación, 1 biblioteca con 13.500 textos, entre otras características.

Organizacionalmente es un establecimiento particular pagado, que está dirigido desde hace tres años por un rector laico, debido a que los sacerdotes de la orden decidieron concentrar sus esfuerzos en la formación religiosa espiritual de sus centros educativos más que en la administración de sus colegios. En la gestión del colegio, el rector es apoyado por el equipo directivo que está conformado por: Director de Pastoral, Director Académico, Sacerdote representante de la orden religiosa, Administradora, las tres directoras de ciclo (Primer, Segundo y Tercer ciclo)

La planta docente está formada por 107 profesores, que están distribuidos a lo largo de los 15 niveles existentes en el colegio (Play Group hasta Cuarto medio) y 63 funcionarios, que cumplen tareas administrativas o de servicios.

A nivel académico, solo posee planes propios para los electivos de tercero y cuarto medio y para la asignatura de religión (Fe y Ética) de quinto básico a cuarto medio, para el resto de las asignaturas se rige por los planes y programas del Mineduc.

En cuanto a resultados de aprendizaje en pruebas externas, a nivel de SIMCE se mantiene igual o sobre el promedio de su GSE de referencia, excepto en cuarto básico. En este nivel en Lenguaje el puntaje es 292 (11 puntos más bajo que su GSE) y en Matemáticas es 284 (13 puntos más abajo que su GSE). En resultado PSU, los puntajes han ido bajando los últimos años, aun cuando el 80% de los estudiantes ingresan en alguna de sus tres primeras preferencias. (Información Interna.)

1.2 Monitoreo de Aprendizajes en la Institución

Desde fines del 2016 y todo el 2017, en la lógica de la mejora continua que se promueve en los establecimientos de la congregación, el centro comenzó un proceso de autoevaluación institucional, a través de un modelo que es propio de la red. Este pone énfasis en el funcionamiento global de la organización para el logro de los aprendizajes de las distintas áreas de la formación integral que se propone. Para ello, se busca que todos los actores de la comunidad evalúen cuatro áreas del colegio: i) Familia y Comunidad; ii) Clima Escolar; iii) Organización, Estructura y recursos, iv) Pedagógico Curricular.

Lo relevante de este proceso fueron las conclusiones emitidas en el Informe Final de Autoevaluación, que fue construida con la evidencia solicitada y redactado por los facilitadores (encargados externos del proceso)

En este informe se establece que el área pedagógica curricular fue la que obtuvo menor porcentaje de logro de las cuatro áreas evaluadas. Y al interior de ella, la Realización y Apoyo de la Enseñanza la más baja del resto de las dimensiones (Figura 1).

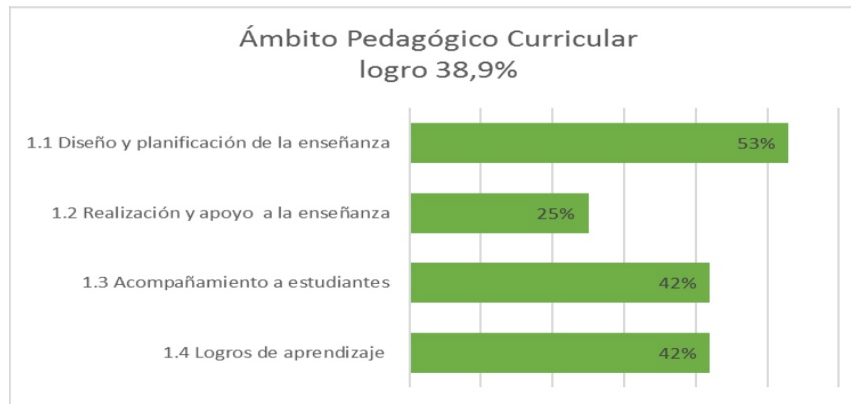


Figura 1: Porcentaje de Logro en el Ámbito Pedagógico Curricular.

Nota: Informe Final de Autoevaluación de la Institución (2017)

Estos bajos resultados se debieron a varias razones. En primer lugar, la línea de base que se presentó era incompleta, lo cual reflejaba la ausencia por parte la organización de metas de aprendizaje que permitieran movilizarla en el logro de éstas. En segundo lugar, se infería de las conclusiones, la escasa presencia de acciones institucionales sobre el monitoreo de aprendizajes. En el apartado del informe sobre *Diseño y Planificación de la Enseñanza*, se señala que “solo en algunos equipos y ciclos se realizan proceso de reflexión y análisis de sus prácticas a la luz de los resultados de aprendizajes...” (2017; p.43). Esto significa que discutir los resultados de los logros de los estudiantes no es una práctica institucionalizada al interior del centro. Más bien, son algunos sectores o ciclos que pueden dar cuenta de ello.

En la dimensión de *Realización y Apoyo de la Enseñanza* el informe advierte que el monitoreo de lo que se ejecuta en relación con lo planificado no es una practica habitual e intencionada de la institución. Lo cual reflejaría la ausencia de una planificación estratégica con los responsables respectivos.

En la dimensión de *Acompañamiento de Estudiantes*, la práctica cotidiana que se identifica es apoyar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales o aquellos alumnos que son becados, pero no hay evidencia de apoyo al resto de los estudiantes con la misma intencionalidad y sistematicidad que a los primeros. Esto, además, contradice lo mencionado anteriormente, en cuanto al seguimiento que debieran hacer los profesores jefes o cualquier profesor de los estudiantes que tienen a su cargo. Con ello se da cuenta,

que el monitoreo de los aprendizajes no es una actividad estructurada, sino que se limita a conversaciones, apoyos puntuales, pero sin evidencia que sea una práctica permanente e institucional.

Por último, a nivel de Logros de Aprendizaje, se advierte que, a pesar de lo alto de los resultados en relación con sus similares, no se cuenta con un trabajo de análisis de los resultados, tanto en los procesos internos o en las evaluaciones externas en las cuales participa la institución.

En resumen, se identifica que el monitoreo es débil, ya sea porque no hay evidencia que lo sustente o porque las acciones que se realizan son insuficientes para sostener que esto es una práctica institucional. De ahí surge la pregunta ¿Cómo se puede desarrollarse un sistema de monitoreo de aprendizajes al interior de la institución?

1.3 Estructura Organizacional y Liderazgos Intermedios

El concepto de liderazgo intermedio o liderazgo medio (Cortes y Zoro, 2017) es bastante amplio, ya que en él caben distintos roles y funciones que impactan en el funcionamiento de la escuela. De ahí que bajo este rótulo puedan estar incluidos jefes de área, coordinaciones de ciclo, coordinadores de pastoral, supervisores y hasta líderes sindicales. Lo cual está en línea con lo que señala Ruding (2001) de que el líder intermedio es todo aquel con responsabilidad de dirigir un equipo de docentes en cualquier área de trabajo de una escuela.

En el caso de esta organización educativa, su estructura organizacional ha ido creciendo con el tiempo, dando paso a una serie de cargos nuevos, que podrían asociarse al de líderes intermedios (Tabla 1). Estos fueron creados para mejorar la administración de la institución y han ido desarrollado una dimensión más técnica que pedagógica en su trabajo.

Ese rol administrativo se ha ido gradualmente matizando, para ser actores relevantes en la concreción de la formación integral que se entrega a los estudiantes. Esto se ha materializado, a través de distintas instancias creadas por el colegio que han puesto foco en el aprendizaje. Por ejemplo, el tema de convivencia ha ido paulatinamente moviéndose de la aplicación de un manual a trabajar en la prevención. O el equipo de Necesidades Educativas Especiales, que no solo trabaja desde la necesidad sino el de potenciar la diversidad del aprendizaje.

Un dato no menor, es que, en la práctica, el rol pedagógico se ha visto tensionado por la dimensión administrativa del mismo. Un mismo docente puede estar dirigido por más de una jefatura, lo cual puede impactar en el trabajo que realice debido al alineamiento o no que exista entre las jefaturas frente a objetivos de trabajo comunes o similares.

Tabla 1: Líderes intermedios por área y dependencia de la Institución

Dependencia	Área	Líderes Intermedios
Rectoría	Convivencia	Coordinador de Equipo de Convivencia.
	Dirección de Ciclo	Dirección Primer Ciclo
		Dirección Segundo Ciclo
Dirección Académica	Académica	Dirección Tercer Ciclo
		Jefaturas de Sector: lenguaje, matemáticas, historia, ciencias, artes, educación física, inglés, religión.
	Orientación	Coordinadora Básica (PG a cuarto básico)
		Coordinadora Equipo de Orientación y Necesidades Educativas Especiales
Dirección de Pastoral	Apoyo a la Docencia	Directora de Biblioteca
		Encargado de Equipamiento Científico
	Pastoral	Coordinadora de Pastoral Básica (PG a sexto básico)
		Coordinador Pastoral Media (séptimo básico a cuarto medio)

1.4 Jefaturas de Sector: Un caso de líder intermedio

En el caso de las Jefaturas de Sector, a diferencias de otros líderes intermedios, ellos actúan como puente al tratar de implementar los objetivos de la escuela a través de los planes y programas de sus disciplinas (Ruding; 2001), de ahí su relevancia dentro de cualquier organización educativa.

En el caso de esta institución, este grupo conforma el equipo técnico pedagógico liderado por el Director Académico, a los cuales se suma la Coordinadora del Equipo de Orientación y NEE y las Direcciones de Ciclo. En términos de género la distribución es similar: 50% mujeres (Lenguaje, Matemáticas, Inglés, Coordinadora Básica, Orientación) y 50% son hombres (Ciencias, Historia, Artes, Educación Física, Filosofía).

A nivel de políticas de selección, el criterio ha ido gradualmente cambiando. Hasta hace cuatro años, lo regular era que las jefaturas de sector provenían de los mismos equipos, predominando como criterios antigüedad laboral, compromiso con el establecimiento y calidad docente, sin sustentarse en evidencia que diera cuenta de la

relación de estos tres aspectos para un bien ejercicio de la función requerida. Desde esa fecha a la actualidad, las jefaturas que se han reemplazado (5), lo han sido con docentes externos. Estos fueron seleccionados y contratados con ese objetivo. Como criterio preponderante fue el haber tenido experiencia en cargos de gestión iguales o similares.

En cuanto a la permanencia en el cargo, estos duran tres años y desde ahí se van renovando progresivamente por trienios, no habiendo hitos que marquen ese proceso. En la práctica lo que ocurre es que se mantiene o se le retira la responsabilidad. A pesar de ello, cuatro jefes de sector tienen menos de tres años en el cargo; cinco llevan entre cuatro a seis años y solo uno supera los seis años.

A nivel de formación casi todos son docentes, exceptuando la encargada de orientación que es socióloga y posee un postítulo en Orientación. En la actualidad el 40% posee el grado académico de Magíster. El resto solo posee cursos y diplomados en el ámbito pedagógico. Para la organización, una mayor formación no ha sido un requisito para ejercer como jefe de sector. Quienes la poseen la han obtenido antes de llegar o por necesidad personal y no por una exigencia institucional.

Por parte de establecimiento, no existe una política especial de formación para las jefaturas de sector. Más bien, se suman a las capacitaciones generales que organiza el establecimiento para todos sus docentes. Si un jefe de sector desea formarse con algún tipo de apoyo del colegio (tiempo o recursos económicos), debe postular a los fondos que cada año dispone la institución y que son abierto a todos los docentes.

En cuanto a condiciones propias para el ejercicio del cargo, hasta el año 2016, los jefes de sector eran también profesor jefe. Esto implicaba, que la labor de la jefatura de sector quedará relegada a un segundo plano, debido a la gran demanda de tareas asociadas al rol de profesor jefe que exige la institución. Desde el 2017, se ha comenzado a separar paulatinamente ambas funciones, quedando cuatro de los nueve que mantienen ambas funciones. Además, se disminuyó su carga frente a curso, quedando con no más de 20 horas pedagógicas de las 28 o 30 que tenían antes.

En relación con los recursos con que cuentan, todas las áreas poseen oficinas que son compartidas por los miembros del sector. Cada área posee un presupuesto que es diseñado por el jefe de sector y que entrega en septiembre a Dirección Académica y se aprueba en diciembre de cada año. El presupuesto aprobado puede ser ocupado desde

marzo a noviembre del año siguiente. Este monto es variable por cada equipo, de acuerdo a la planificación de actividades, compra de material didáctico y capacitaciones de su equipo, en base a los criterios establecidos por Dirección Académica y Administración. A ello se suma, un monto de cerca de \$300.000 mensuales para cada área, que entrega Biblioteca para la compra de material bibliográfico. Este debe gastarse antes de finalizar el primer semestre.

Si bien, la totalidad de las asignaturas está presente desde preescolar hasta cuarto medio, los niveles sobre los cuales ejercen responsabilidad son variable, como se aprecia en la Tabla 2. Solo existe como criterio institucional que las jefaturas de lenguaje, historia, ciencias y matemáticas por sus competencias no podrían cautelar adecuadamente la enseñanza en los niveles iniciales y, por ende, solo intervienen desde quinto básico en adelante.

El hecho que aquellas jefaturas solo intervengan desde quinto básico ha traído una serie de consecuencias. Por un lado, se ha forzado un diálogo más fluido entre estas cuatro asignaturas con la coordinadora pedagógica de básica, para poder establecer una línea de trabajo común que articule la llegada a quinto básico. Por otro lado, nos han quedado espacios sin monitoreo como son la enseñanza de las Artes en primero y segundo básico.

Tabla 2: Niveles bajo responsabilidad de las Jefaturas de Sector

Jefaturas	Asignaturas que Involucra	Niveles
Coordinadora Básica	Lenguaje, Matemáticas, Historia y Ciencias de	Pre Escolar 1° a 4° básico
Lenguaje – Matemáticas – Historia y Ciencias		5° básico a IV° medio.
Educación Física		Play Group a IV° medio.
Artes	Música	Prekinder a IV° medio
	Artes	3° básico a IV° medio
	Tecnología	5° básico a IV° medio
Fe y Ética	Religión	1° básico a IV° medio
	Filosofía y Psicología	III° y IV° medio
Orientación		Play Group a IV° medio

En términos contractuales sus funciones y responsabilidades son del ámbito pedagógico y administrativo como se aprecia en la Tabla 3. A esta lista, se suman dos que han nacido desde la práctica cotidiana y se han formalizado en las reuniones del equipo técnico pedagógico: a) Organizar el proceso de planificación al interior de su equipo, que

implica hacer llegar los cronogramas revisados a dirección académica en los tiempos establecidos; b) revisión de todo el material que se va a usar en clases antes de ser multicopiado.

Si consideramos, todas las funciones, lo único que podemos asociar al Monitoreo de Aprendizajes son: a) Coordinar, revisar y evaluar la implementación del programa de enseñanza para el sector; b) Detectar problemas y fortalezas de cada ciclo y curso para la implementación de los programas. Las cuales son tan amplias en su redacción que son entendidas de manera distinta por cada jefatura.

Tabla 3: Tareas y responsabilidades Contractuales de las Jefaturas de Sector

Tareas Administrativas	Tareas Pedagógicas
Velar por la realización de evaluaciones pertinentes a los alumnos durante cada período.	Coordinar, revisar y evaluar la implementación del programa de enseñanza para el sector.
Determinar e informar las necesidades de material didáctico, textos, infraestructura y otros elementos que sean de utilizada para el aprendizaje de los alumnos.	Detectar problemas y fortalezas de cada ciclo y curso para la implementación de los programas.
Planificar y coordinar la ejecución de las actividades escolares y talleres.	Apoyar el buen desempeño pedagógico y administrativo de los profesores del sector.
Velar por el cumplimiento administrativo de los profesores del sector (libro de clases, notas, contenidos)	Velar por la aplicación de objetivos transversales, por parte de los profesores.
Integrar el equipo técnico pedagógico.	Mantenerse actualizado de las metodologías de la asignatura.
Llevar el registro de la biblioteca del sector.	
Coordinar junto al inspector el reemplazo de las ausencias de los profesores del sector.	
Mantener actualizado el inventario de los implementos pertenecientes al sector.	
Entregar elementos para la evaluación de los profesores del sector a los Directores de Ciclo correspondiente.	

Por lo tanto, podemos concluir que el perfil de las jefaturas de sector está equiparado en cuanto a género, el 50% de sus miembros se ubica en el rango de los 4 a 6 años de ejercicio. El 50% ha llegado al cargo a través de una política de selección que requiere posgrado y experiencia en el cargo. Desde hace dos años cuentan con más tiempo para el trabajo de sector. Los jefes de sector han desarrollado procesos de formación continua (postítulos o posgrados) de manera personal, poseen responsabilidad en el diseño y ejecución del presupuesto del sector y los niveles a bajo su responsabilidad dependen del perfil de la asignatura. Por último, la mayor parte de sus responsabilidades son de índole administrativo.

En síntesis, el rol de jefe de sector del establecimiento es un cargo que se ha construido en la práctica más que ser un producto de un diseño prefijado por la institución.

1.5 Prácticas de Monitoreo de Aprendizajes de las Jefatura de Sector.

Si bien, no hay una exigencia clara, a las jefaturas de sector del monitoreo de aprendizajes, existen una serie de instancias formales que se asocian al mismo. Estas dan cuenta de una política que limita el monitoreo a ciertas asignaturas relacionadas a SIMCE y PSU. Ella se concreta la aplicación de ensayos de pruebas que solo incorpora a los sectores y niveles que se ven involucrada cada año..

Los ensayos se han realizado con el propósito de detectar ejes temáticos más debiles, poder trabajarlos y lograr obtener buenos resultados en SIMCE y PSU. Este año 2018, se sumaron la aplicación de diagnósticos desde tercero básico a cuarto medio Lenguaje, Historia, Ciencias, Matemáticas y una pruebas de inglés en séptimos básico (Tabla 4).

Tabla 4: Lista de Instrumentos de Monitoreo por asignatura y nivel. (marzo del 2018)

Asignatura	Instrumento de Monitoreo	Nivel
Coordinadora Pedagógica Básica	Test de Fluidez Lectora	Primero y Segundo Básico
	Cálculo Mental	Primero a Cuarto Básico
	Evaluación Progresiva de Lectura	Segundo básico
	Prueba de Diagnóstico Lenguaje	3° y 4° básico
	Prueba de Diagnóstico Matemáticas	2ª a 4ª básico.
	Prueba de Diagnóstico de Historia	3° y 4° básico
	Prueba de Diagnóstico Ciencias	3° y 4° básico
Lenguaje	Aplicación de Pruebas Ensayos SIMCE	Niveles afectados.
	Aplicación de Pruebas Ensayos PSU	Cuartos Medios
	Prueba de Diagnóstico Lenguaje	5ª básico a IV Medio
Matemáticas	Prueba de Diagnóstico Matemáticas	5ª básico a IV Medio
	Aplicación de Pruebas Ensayos SIMCE	Niveles afectados.
	Aplicación de Ensayos PSU	Cuarto Medio
Historia	Aplicación de Pruebas Ensayos SIMCE	Niveles afectados.
	Aplicación de Ensayos PSU	Cuarto Medio
	Prueba de Diagnóstico de Historia	5ª básico a IV medio
Ciencias	Aplicación de Pruebas Ensayos SIMCE	Niveles afectados.
	Aplicación de Ensayos PSU	Cuarto Medio
	Prueba de Diagnóstico Ciencias	5º básico a IIIº medio.
Inglés	Prueba Key English Test	7º básico

Las frecuencias de aplicación de estos instrumentos son variables: a) Los Ensayos Simce, 3 veces al año; b) los Ensayos PSU, una vez al mes, c) Las pruebas de Diagnósticos junto a la de Inglés, 1 vez al año; d) Test de Fluidez Lectura, 2 veces al año.

Los instrumentos utilizados (ensayos y pruebas) son comprados por la Dirección Académica a empresas externas reconocidas por la calidad de su trabajo. La frecuencia de aplicación se acuerda con los sectores involucrados. En el caso del Test de Fluidez Lectora y los de Cálculo mental son instrumentos diseñados por la Coordinación pedagógica junto a los docentes a su cargo.

Este modelo de monitoreo ha implicado que se acote a algunas asignaturas y cursos, quedando otros sin información sobre los niveles de aprendizajes de los estudiantes. En segundo lugar, el modelo está solo asociado a la aplicación de pruebas de selección múltiple no considerando otros instrumentos que permitan evaluar los mismos aprendizajes de otra manera y con ello, poder confrontar los resultados. En tercer lugar, solo monitorea los aprendizajes que serán evaluados por medio de SIMCE o PSU limitando la discusión sobre los aprendizajes que se deben lograr.

Las pruebas de diagnóstico, prueba *Key for English Test*, los ensayos de PSU y SIMCE generan resultados por pregunta sino agrupadas por los niveles de logro de los estudiantes habilidades (Tabla 5) y ejes temáticos. La evaluación progresiva entrega los datos automáticamente ya que se realiza en computador.

Tabla 5: Desempeño General del Curso por habilidades en prueba de Diagnóstico.

Habilidad	Pregunta	Curso A	Curso B	Curso C	Mi Establecimiento
Comprender	1,3,4,9,11,12,16,21, 22,23	60%	66%	64%	63%
Analizar	2,6,7,8,10,13,14,19,20,25,26,29	35%	42%	43%	40%
Aplicar	5,15,17,18,24,26,27	63%	70%	74%	69%

Nota: Informe de Desempeño Prueba de Diagnóstico 2018.

Recibido los resultados, se les solicita a las jefaturas de sector, generar un proceso de retroalimentación con los cursos involucrados. Este implica generar un plan de trabajo que se haga cargo de los objetivos de aprendizajes que estén bajo el 70%. Para lograr esto se sugiere, desde la Dirección Académica, que sea construido junto a los docentes de la asignatura que hacen en el nivel. De cada equipo emergen distintas propuestas (Tabla 6 y 7), que deben ser aplicados por los docentes de cada curso involucrado en las horas de clases correspondientes (definidos en el plan de trabajo) y supervisado por la jefatura de sector.

Tabla 6: Remediales de asignatura frente a los resultados de prueba de diagnóstico.

Asignatura: XXX	
•	Utilizar los documentos disponibles en formato digital e impreso como material de clases de carácter formativo o de proceso (guías, ppt)
•	Utilizar las preguntas disponibles como insumo para la elaboración de las evaluaciones a realizar en el transcurso del semestre y del año.
•	Aplicar la misma prueba en los niveles 6° básico y II medio, previo a la aplicación del SIMCE, con tiempo suficiente para la corrección y revisión con los estudiantes.

En la Tabla 6, lo que se aprecia que la forma de retroalimentación, esta en replicar un modelo de pregunta para que resulte familiar a los estudiantes y con ello entrenarlos para conseguir mejores resultados. Además, se consideran las mismas acciones para todos los niveles involucrados. La Tabla 7, da cuenta de una segunda asignatura, en el cual, si bien diferencia por niveles, el patrón es similar: incorporar modelos de preguntas en las distintas asignaturas, trabajar las preguntas más difíciles y aplicar ensayos.

Tabla 7: Remediales propuesto por resultados de prueba de diagnóstico.

NIVEL	Asignatura: XXX
5°	1. Revisión de las Pruebas de Diagnóstico (PDD) en clase. Ambas profesoras irán viendo los puntos débiles con sus cursos 2. Realización de Evaluación con ítemes a remediar (estos serán destacados en el instrumento de forma que los estudiantes sepan en qué fijarse).
7°	1. Revisión de las PDD en clase. 2. Incorporación a las pruebas de contenido y guías de preguntas que provocaron mayor dificultad.
8°	1. Revisión de las PDD en clase. 2. Incorporación a las pruebas de contenido y guías de preguntas que provocaron mayor dificultad.
II	1. Revisión de cuadernillos, proyección de resultados generales y análisis específico en las preguntas más difíciles. 2. Evaluación en junio de prueba estandarizada.
IV	1. Proyección de puntajes y preguntas más complejas. 2. Intervenir la prueba de contenidos y CL (que ya tienen formato PSU) con preguntas de habilidades más complejas como la inferencia y evaluación. Lectura de imágenes, infografías, gráficos, etc.)

A partir de lo anterior, lo que se aprecia es un sistema de monitoreo de aprendizaje que tiene las siguientes características:

- i) Los aprendizajes claves que monitorea son los asociados a SIMCE y PSU, lo que tiene como consecuencia que se dejan de lado ciertos aprendizajes que no se evalúan y no considere los aprendizajes desarrollados por las asignaturas no asociadas a estas pruebas.
- ii) Los instrumentos que se utilizan solo son pruebas de selección múltiple dejando de lado otras formas de evaluación. Además, éstos no son contruidos por los docentes sino comprados externamente.
- iii) La temporalidad está dada por la “práctica” que se desea realizar, lo cual ha sido variable. Un año se ha aplicado una sola vez un ensayo, otras dos veces y en este año serán tres veces, los cuales surgen desde la urgencia de resultados pero también desde lo que ofrece la empresa que vende el producto.
- iv) A pesar de la información que se entrega sobre los resultados, esta se utiliza muy poco, lo que queda reflejado en los planes de trabajo que llevan adelante los equipos.
- v) La retroalimentación se limita a un ejercicio de replicar modelos de pregunta y aprender a contestarlas por parte del estudiante, para favorecer un mejor resultado pero no necesariamente con el foco de la mejora del aprendizaje. Por ende, tampoco tiene impacto en la enseñanza que se realiza.

1.6 Antecedentes Teóricos y Empíricos

A partir del contexto descrito, queremos profundizar desde la literatura especializada, en los tres conceptos claves: Líderes Intermedios, Jefes de Sector, Monitoreo de Aprendizaje.

1.6.1 Liderazgo Intermedio (Middle Leadership). A partir de los años noventa, el concepto del líder único y solitario dio paso a nuevas concepciones de liderazgo. Esto debido a que las escuelas fueron concebidas como unidades responsables de promover cambios, lo que llevó a los directores a apoyarse en los docentes y otros actores claves para abordar las prioridades de la escuela (Bush; 2017). Esto implicó que las funciones realizadas por el Director se fueron delegando de manera gradual en otros actores, dando paso a un grupo heterogéneo en su conformación, que incluye personal de apoyo, jefes de área, supervisores, líderes pastorales, incluso líderes sindicales, que la literatura ha denominado Liderazgo Intermedio (Bennet, 2003; Busher, 2006; Busher et al, 2007).

Muchos de estos cargos, desarrollan un rol más administrativo que pedagógico y, que no siempre tiene toda la claridad sobre el qué y cómo hacer lo que se le ha solicitado (Busher; 2006; Turner; 2007). A ellos se le ha otorgado alguna forma de responsabilidad delegada para actuar sobre estudiantes o sus pares y con ello, influyen directa o indirectamente en la práctica pedagógica a nivel de la sala de clases (Bush, 2003; Chris Turner; 2007; Ministerio de Educación de Nueva Zelanda; 2012)

Esta preeminencia del rol sobre otro o la precisión de la función no es solo producto de la gestión administrativa del establecimiento, sino que da cuenta como señalan Spillane, Halverson y Diamond (2001) de prácticas de liderazgo distribuido que se desarrolla al interior de las escuelas, las cuales son fruto de las acciones cotidianas (microtarefas) llevadas a cabo por los distintos actores involucrados producto de la cultura interna de las organizaciones. Por lo tanto, ahí la importancia de saber no solo lo que hacen sino también por qué y cómo lo hacen.

Bennet, Newtom, Wise, Woods & Economou (2003) en una investigación sobre el rol y propósito de los líderes intermedios en las escuelas señalan que éstos juegan un papel crucial en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes, pero se ven influenciados por el medio en el cual trabajan. Además, agregan que uno de los focos de conflictos que poseen es el monitorear la calidad del trabajo de sus colegas.

Busher (2006) explora la identidad profesional de líderes intermedios de escuelas de Inglaterra, señala que hay seis funciones claves que los líderes intermedios reconocen en su trabajo: i) Tener una visión de su departamento; ii) manejar el poder, iii) trabajar con su equipo para implementar haciendo, iv) coordinar e implementar efectivamente la acción diseñada; v) mediación de contextos; vi) ser un exitoso modelo para sus colegas.

Highfield (2012) establece que un líder intermedio efectivo debe tener como principal preocupación a los estudiantes y su aprendizaje, estableciendo protocolos en relación con la enseñanza y el aprendizaje que respaldan la evaluación formativa y la retroalimentación a los estudiantes. La información de las evaluaciones sería usada para planificar la enseñanza. Además, los docentes deberían establecer metas académicas basadas en el análisis de los datos de rendimiento de sus alumnos y éstos deben recibir retroalimentación que le ayude a mejorar su trabajo.

En algunos países, la figura del líder intermedio no solo se ha visibilizado, sino que también se han establecido estándares sobre los cuales focalizar su trabajo y evaluar su desempeño. Ejemplo de lo anterior son los estándares establecidos en el Reino Unido *Middle Leader Self-Evaluation Guide* (2005) y los de Escocia con *Standards for Leadership and Management* (2012).

En la Introducción de la Guía de Evaluación del Reino se señala la importancia de los líderes intermedios en la escuela:

“Investigaciones recientes han encontrado que: i) Los líderes intermedios desempeñan un papel vital para mantener y desarrollar las experiencias de aprendizaje y los logros de todos los alumnos y elevar los estándares para todos; ii) Los equipos de líderes senior necesitan y esperan que todos los líderes intermedios participen en desarrollos de toda la escuela; iii) Las escuelas más efectivas tienen un liderazgo que se extiende más allá del equipo sénior e incluye varios niveles de liderazgo dentro de la escuela” (p.4)

Lo anterior, se complementa con lo que se señala para el caso de Escocia

“Los líderes intermedios tendrán en las escuelas diferentes áreas de responsabilidad además de habilidades pedagógicas mejoradas, que pueden incluir liderazgo curricular, liderazgo departamental o de la facultad, liderazgo pastoral, liderazgo en provisión de apoyo adicional o liderazgo de las prioridades de mejora de la escuela. Pueden tener la responsabilidad de la administración de un equipo de personal, dirigir un equipo que proporciona un área específica de provisión, o un equipo involucrado en actividades de desarrollo. Al avanzar en sus áreas de responsabilidad, los líderes intermedios trabajarán y contribuirán a la agenda de mejora de la escuela, particularmente en la construcción de una cultura de enseñanza y aprendizaje para abordar las necesidades de todos los alumnos, al tiempo que contribuyen al desarrollo de la capacidad en general.” (p. 4)

En el caso de Chile, Cortéz y Zoro (2017), hablan de líderes medios, quienes son los denominados líderes pedagógicos, líderes de departamento, ciclo o curriculares. Estos deben dedicarse tanto al proceso de enseñanza-aprendizaje como a gestionar un equipo docente: jefes de unidad técnica pedagógica, jefes de ciclo, jefes de departamento. Ellos actuarían como puente y amortiguadores entre el equipo directivos y los distintos actores educativos de la organización escolar. Además, se comunican horizontal y verticalmente al interior de la organización escolar.

Por lo tanto, lo que se puede apreciar es que el Líder intermedio, es una figura importante al interior de la escuela, ya que con su apoyo, la dirección puede lograr que la visión y misión pueda permear los distintos espacios de la escuela. De ahí la relevancia de reconocerlo, focalizar su trabajo sobre todo en el área pedagógico y poder evaluarlo.

1.6.2 Monitoreo de los Aprendizajes. Al revisar la literatura sobre monitoreo de aprendizajes, si bien, hay muchas definiciones, un aspecto significativo es evidenciar el aprendizaje logrado del estudiante. Para lograr esto, hay una serie de instrumentos que deben ser usados por docentes o por otros actores que actúan de manera indirecta, los directores o los jefes de sector. Lo que no se aprecia claramente es el cómo hacerlo, o sea, que estrategias que se deben ocupar.

En el caso de Cotton (1998) el monitoreo implica un proceso de identificación del nivel de logro de un aprendizaje que se enseña, que conlleva una retroalimentación al estudiante para que tome conciencia de su aprendizaje y al docente, para que evalúe y modifique su enseñanza.

El identificar el aprendizaje o el rendimiento de los estudiantes no sólo incluye a los de nivel insuficiente sino al conjunto de los estudiantes de la sala de clases. (Dexter; Hughes; 2018). Para ello, es necesario un uso sistemático de los datos de aprendizaje (registros de observación, formularios de observación, registros de confirmación, etc.) para recopilar información sobre el rendimiento del alumno y las prácticas docentes (Frey y Fisher; 2011; Rodríguez-Molina; 2011). Para monitorear efectivamente el progreso del estudiante, se debe establecer un sistema de evaluación formativa que consiste en establecer metas de aprendizaje, verificar la comprensión, proporcionar retroalimentación y alinear la instrucción futura con el rendimiento de los estudiantes (Frey y Fisher; 2011),

Otros autores como Frey y Hattie (2018) plantean, que el monitoreo del aprendizaje realizado por el docente debe permitir al estudiante generar sus propias capacidades de monitoreo. Para esto, se deben crear las oportunidades y los hábitos para que los estudiantes visibilicen su propio aprendizaje. Algunas de ellas son: metacognición; trabajo colaborativo; permitir que clarifiquen su comprensión, buscar relaciones, especular, hacer juicios y pensar creativamente; reflexionar sobre los objetivos de la clase, planificar y organizar para ajustar el aprendizaje y tomar notas.

Hallinger (1983) y Murphy (1985), en su teoría de Liderazgo Instruccional, asocian que una de las dimensiones de trabajo del Director, es el Manejo del Programa Instruccional, que entre otras cosas implica, el Monitorear del progreso de los estudiantes (imagen 1). En este caso, el monitoreo se realiza de manera indirecta, a través del trabajo del director con sus profesores con algunas de las siguientes acciones: a) Reunirse individualmente con los docentes para discutir sobre el progreso de los estudiantes; b) Desarrollar una discusión académica con el cuerpo docente sobre los resultados académicos y identificar fortalezas y debilidades; c) Usar test u otras formas de desempeño para evaluar el nivel de progreso de los objetivos de la escuela; d) Informa de manera escrita a los docentes de los resultados de la escuela en pruebas externas, e) informar el progreso académico de sus estudiantes por parte de la escuela a los padres.

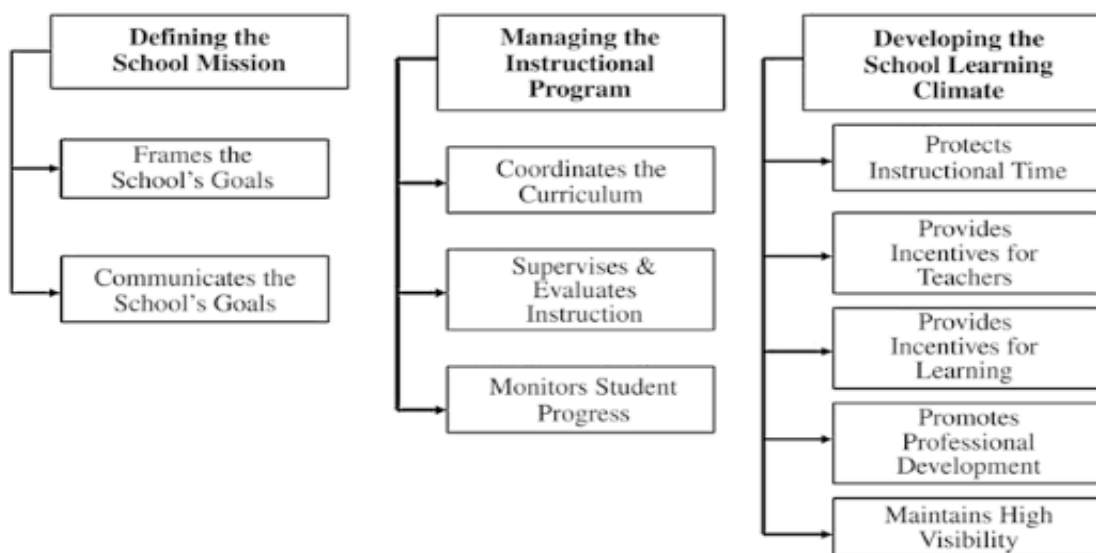


Figura 2: Modelo de Liderazgo Instruccional del Director.

Nota. Recuperado de “Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale”, de Hallinger, P; Chung, Wen, 2015, p. 28

En la misma línea del rol del Director en el monitoreo de aprendizajes está Kathleen Cotton (2003). Ella señala que el frecuente y cuidadoso monitoreo del progreso académico de los estudiantes es un atributo importante de los directores efectivos. Esto incluye los esfuerzos realizados por el personal administrativo como por el director para garantizar que los maestros hagan seguimiento del aprendizaje de sus estudiantes. Con esto

se busca levantar información no solo para el estudiante sino para mejorar el programa instruccional del centro.

Viviane Robinson (2017) señala cinco dimensiones claves que deben ser implementadas por los líderes de las escuelas y que tienen impactos positivos en los resultados académicos y sociales de los estudiantes: i) Establecer objetivos y expectativas; ii) asignar recurso de manera estratégica; iii) asegurar una enseñanza de calidad; iv) liderar el aprendizaje y la formación docente y; v) Asegurar un entorno ordenado y seguro. En todas ellas se mencionan prácticas que buscan mejorar el aprendizaje del estudiante: Observación de clases, precisión de objetivos, organización y cuidado del tiempo instruccional etc.

En la misma línea de Robinson, Volante y Müller (2017) plantean la existencia de nueve prácticas claves del liderazgo instruccional entre la que se encuentra el monitorear metas curriculares y de los estudiantes. En este caso, el fin de esta es "... asegurarse de que el progreso de la enseñanza y el aprendizaje efectivamente impacten en la sala de clases" (p. 91-92). El foco de esta practica es identificar el progreso del estudiante, a través de los cambios que se produjeron entre evaluaciones aplicadas, para poder transmitir la idea de un progreso en el aprendizaje (Volante, Müller, 2017)

En síntesis, entenderemos como Monitoreo de Aprendizajes un sistema que incluye un conjunto de acciones, que se organizan para evidenciar el nivel de logro de los aprendizajes obtenidos por los y las estudiantes, el retroalimentarlos, pero también para mejorar la efectividad de la enseñanza planificada e implementada.

1.6.3. Jefatura de Sector (Subject Leadership) y Monitoreo de Aprendizaje.

Un subgrupo de los líderes intermedios, son las jefaturas de sector. Se les considera canales clave de comunicación al interior de la organización escolar, por la información que llevan desde la dirección al docente y del docente a la dirección. Dentro de sus funciones están: a) entusiasmar, monitorear y desarrollar el desempeño de los docentes de su área y del estudiante; b) planificar e implementar el currículo de su especialidad; c) asignar recursos para el trabajo del área, d) representar los puntos de vista de la dirección ante sus colegas del equipo y d) trabajar con sus colegas para lograr cambios y mejoras en la enseñanza y el

aprendizaje en sus áreas temáticas con el fin de cumplir con un entorno en constante cambio. (Busher, 2000).

Lo anterior, se complementa con lo que señala Ruding (2001) que el monitoreo y evaluación de la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza es la función clave de los jefes de sector. De ahí el rol de la observación de clases y de la retroalimentación de docentes con el fin de mejorar la enseñanza. Además, considera necesarios acordar criterios o puntos sobre el aprendizaje de sus estudiantes: incorporar conceptos, enseñanza de habilidades, qué estrategias pueden ser útiles para que puedan apropiarse o profundizar el conocimiento que se les enseña, qué habilidades se deben profundizar las características de los estudiantes. Por último, evaluar tanto el aprendizaje como la enseñanza desde todos los involucrados: estudiantes, familias y de los docentes responsables.

Christine Wise (2000) señala que el jefe de sector debe supervisar cuidadosamente no solo la enseñanza sino también el aprendizaje que experimentan los estudiantes en sus áreas. Éste debe asegurarse de que el plan de estudios previsto se imparta en lugar de seguir siendo una colección de ideales en papel. Esto significa verificar la recepción del plan de estudios por parte de los alumnos. Si bien el aprendizaje de los estudiantes de un área determinada es responsabilidad del jefe de sector, la responsabilidad de impartir la enseñanza recae en el docente del aula. Por lo tanto, necesita monitorear tanto las prácticas de evaluación utilizadas por los profesores, para verificar la gama completa de habilidades y conocimientos que se están evaluando, y los resultados reales de la evaluación.

Tanto Harris, Jamieson y Jen Russ (1995) relevan el rol del jefe de sector en una investigación sobre la efectividad de los departamentos en escuelas secundarias del Reino Unido. Una de las características relevantes de aquellos denominados efectivos, era el manejo de información de cada uno de los estudiantes con respecto a su asignatura, que incluía su progreso como también sus fortalezas y debilidades, a partir del proceso de evaluación que realizaban. Esto se reflejaba en un conocimiento de lo que ellos hacían y lo que debían trabajar para lograr un buen desempeño en el curso.

En el caso de los estándares para jefes de sector del Reino Unido (2005), se establece que el propósito central de éstos es: asegurar una enseñanza de alta calidad, un efectivo uso de los recursos y mejorar los estándares de aprendizaje y logros de todos sus

estudiantes. Además, se pretende que en lo referente a la enseñanza – aprendizaje sea capaz de:

“Evaluar esquemas de trabajo para asegurar que se enfoquen en enseñanza y aprendizaje consistentes y efectivos; Observe la enseñanza y retroalimentación a sus colegas; Revisar la planificación de los docentes; Proporcionar evidencia de las contribuciones de los sujetos al desarrollo personal de los alumnos (entrevistas con los alumnos, evaluación entre pares y autoevaluación, enlaces con otras materias, promoción del aprendizaje independiente)” (p.6)

Busher (2006) señala que los jefes de departamentos enfatizan la importancia de su asignatura como el aspecto central de su trabajo y con el de sus colegas. Y agrega que la función clave asociada al monitoreo de los aprendizajes está el trabajar con su equipo para implementar acciones que permitan estructurar la práctica y el desempeño de los profesores en función de los objetivos del currículo y, con ello, poder focalizar el trabajo con sus estudiantes.

En síntesis, podemos señalar que el jefe de sector es un actor relevante en el proceso de monitoreo de los aprendizajes, a pesar de que su impacto es indirecto en los estudiantes. Debe ser capaz de focalizar las acciones en el aprendizaje ya sea, modelando el cómo hacerlo o contribuyendo con instrumentos o estrategias a su equipo de profesores. Junto a lo anterior, se le debe motivar con la misión de la institución. Por ende, no puede quedar a la deriva el rol que cumpla dentro de la organización educativa.

Capítulo 2: Metodología

2.1 Modelo de Intervención: Investigación Acción

La intervención se encuadra en lo que se llama Investigación Acción, que se origina en las investigaciones realizadas por el psicólogo prusiano Kurt Lewin en Estados Unidos en la década de 1940. A partir de estos trabajos el “defiende la idea de compatibilizar la creación de conocimiento científico en el ámbito social con la intervención directa” (Suarez, 2002, 40).

En el campo educativo toma fuerza en la década de los setenta con el Proyecto Ford en Gran Bretaña liderado por Elliot y Adelman y con Stenhouse y el movimiento del profesor como investigador y responsable del innovador Proyecto de Humanidades (Suárez, 2002).

Elliot (2005), señala que entre las características de la investigación-acción en la escuela esta que:

“... se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen” (p.24)

Además, agrega que el objetivo es profundizar la comprensión que un profesor tiene de un problema que ha diagnosticado, adoptando para ello una actitud exploratoria, donde no se impone una respuesta específica al problema. Por último, señala que los hechos se interpretan desde la comprensión que el sujeto tiene de la situación, de sus creencias, de sus intenciones, de sus elecciones, del reconocimiento de normas, principios y valores con los cuales diagnostica. Todo lo cual, va en la idea de que los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas (Elliot, 2005)

Las cuatro preguntas claves que busca responderse el modelo de investigación acción es el qué se investiga, quién lo hace, cómo lo realiza y para qué lo lleva a cabo. En el caso del qué, el objeto de la investigación es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en el aula y en la escuela. El quién, son los que diseñan y realizan el proceso de investigación, en este caso los docentes, que también están implicados en el objeto de estudio. El cómo se realiza la investigación es a través de un enfoque cualitativo, utilizando

diversas formas de recolección de información y, por último, el para qué, es mejorar la práctica como también mejorar la comprensión de ella y de los contextos en cuales se lleva a cabo (Suárez; 2002).

Este modelo se utiliza y se percibe desde una gran variedad de formas pero a pesar de ello, se ha logrado organizar en tres modalidades que dan cuenta de tres racionales distintas: i) la investigación como técnica, cuyo objetivo es diseñar y aplicar un plan de intervención eficiente para mejorar las habilidades profesionales y resolver los problemas identificados; ii) La investigación acción como práctica, pretender fomentar un pensamiento practico de los participantes, “ ... a través de la reflexión y el diálogo; transformando ideas y ampliando conocimientos” (Suarez; 2002; 49) y, iii) la critica o emancipatoria, que busca una transformación profunda de las organizaciones sociales, en esta la escuela.

En el caso de este proyecto de intervención, sería una investigación acción de tipo práctica, en el cual el qué son las prácticas de monitoreo de aprendizajes, realizadas por las jefaturas de sector con sus equipos; quién diseña la acción es el director académico de la institución junto a un jefe de sector; el cómo se realiza la intervención es a través de un enfoque mixto, en el cual se utilizan diversas formas de recolección de información: encuestas, entrevistas semi estructuradas, revisión de evidencia documental y, por último, el para qué, es mejorar la práctica de monitoreo de aprendizaje.

Por último, en lo que se refiere a la validez de esta intervención, se aplica el criterio de “generalización naturalista”, donde el lector de este informe podrá generalizar o no los resultados a su propia realidad y ampliar su comprensión sobre el objeto de estudio (Suarez, 2002), que en este caso son las prácticas de monitoreo de aprendizaje de las jefaturas de sector.

2.2 Etapas de la Intervención

Los autores especialistas (Kemmis y Mc Taggart, 1988; Elliot, 2005) señalan que la organización temporal es de un modelo espiral que se organiza en ciclo, que parten desde la conformación del equipo de investigación a las fases generales de planificación, acción y reflexión. Se plantea que cada ciclo debe durar al menos un trimestre y un año el proceso completo (Suarez 2002)

En el caso de esta intervención se considero el modelo propuesto por Kenan Dikilitas (2012) en *Professional development through teacher – research*.

Etapla 0: Elección de los participantes.

Los sujetos de la intervención son los jefes de sector que, cumplían dos criterios: i) formar parte del Equipo Técnico Pedagógico y, ii) ejercer el cargo desde marzo del 2017. A partir de lo anterior, quedaron fuera dos jefaturas, donde cada una no cumplía con uno de los criterios. A partir de los anterior, los sujetos involucrados en el proceso fueron:

Tabla 8: Jefes de Sectores participando durante la intervención

			Encuesta	Entrevista Semiestructura	Actividad de Pilotaje
Jefes	de	Sector	6	4	1
participantes					

Aspectos Éticos

Considerando que quien dirige la Intervención es el jefe de quienes deben aplicarlo, se estableció para todo el proceso de la intervención aplicar los siguientes criterios éticos

- a) Consentimiento informado, que considerará que los jefes de sector que participan en la investigación, lo hacen porque ésta es compatible con lo que creen y piensan y lo hacen de manera voluntaria e informada.
- b) Privacidad y Confiabilidad: reserva en el manejo de la información. El cuestionario fue anónimo, no fue contestado por todos los participantes y no hubo forma de saber quienes no lo contestaron. En el caso de la entrevista se solicitó la posibilidad de hacerla y ante la negativa, se agradeció y no se insistió.

Etapla 1: Planificación del Diseño de la Intervención

Problematización y Objetivos de la Intervención. Considerando la revisión contextual, bibliográfica y empírica, se aprecia que la institución ha diseñado un sistema de monitoreo de aprendizajes que limita el trabajo de las jefaturas de sector producto de la política y prácticas distribuidas que lo sustentan (Figura 3).

En cuanto a la política del sistema actual, está orientado el monitoreo al mejoramiento de resultados de pruebas externas (SIMCE – PSU), con lo que se focaliza el aprendizaje en y asignaturas que son evaluados por estos instrumentos.

En relación a las prácticas distribuidas que sustentan el sistema actual, se puede apreciar que el rol de las jefaturas de sector involucradas, solo se limita a realizar ensayos periódicos que respondan al modelo evaluativo de SIMCE o PSU según corresponda.

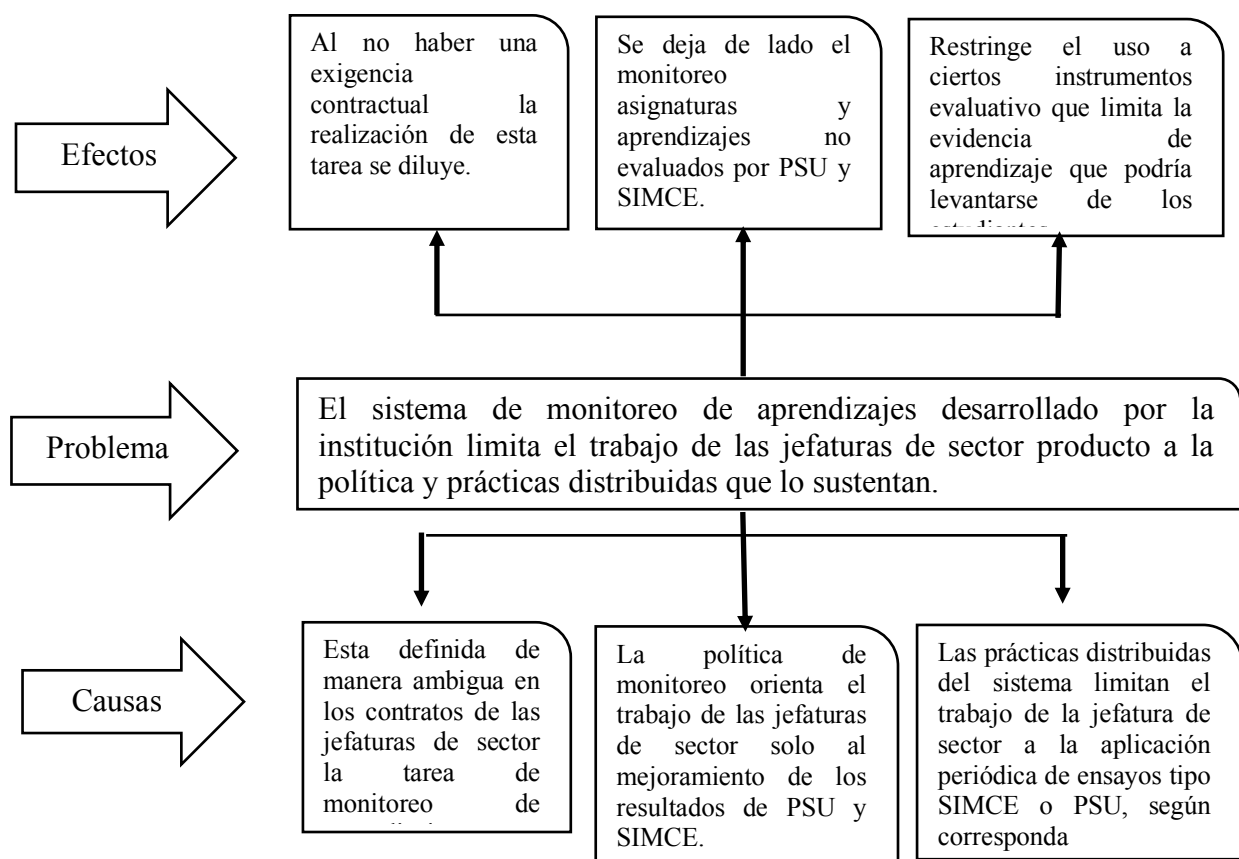


Figura 3: Árbol de Problemas

A partir de este problema identificado, surge la pregunta:

¿Cómo el jefe de sector puede monitorear los aprendizajes que logran los estudiantes en su asignatura?

A partir de la revisión bibliográfica realizada, queda claro que los jefes de sector juegan un rol relevante en el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad

y para ello, la planificación de la instrucción con su equipo es un paso clave. Planificar que se va a enseñar, como se hará y, por ende, que deberán aprender sus estudiantes debe ir unido a un proceso de evaluación constante. Este debe permitir saber cuál es el impacto de lo planificado en los estudiantes, un impacto que debe ser capaz de identificar los niveles de logro de los aprendizajes y partir de ellos, revisar el proceso realizado.

El jefe de sector debe tener un sistema de monitoreo que le permita incluirlo en el proceso mismo de la enseñanza y desde ahí trabajarlo con su equipo. Si esto se logra, permitiría saber con más claridad el impacto del trabajo planificado, de cada área, desde los aprendizajes y no desde los resultados finales.

Objetivo General:

Instalar un sistema de monitoreo de aprendizajes transversal e institucional acorde al proceso de mejora que lleva a cabo la institución.

Objetivos Específicos:

1. Desarrollar un sistema de monitoreo de aprendizaje que se incorpore al proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Contrastar las practicas establecidas en el sistema con lo que señalan realizar las jefaturas de sector.
3. Incorporar el modelo diseñado en una experiencia de aprendizaje realizada por una jefatura de sector en tercero medio.

Discutir los instrumentos de recolección de datos. En el caso de esta intervención se decidió por los siguientes instrumentos para la recolección de información:

Evidencia documental, en este caso los contratos, el proyecto educativo institucional y el reglamento interno, porque entrega un contexto e información sobre la realidad de las jefaturas de sector en el establecimiento de la intervención, que puede ser confrontada con la información que entreguen el resto de los dispositivos utilizados (Hopkins, 2008).

Cuestionarios aplicados a las jefaturas de sector, que buscaban levantar información específica sobre sus prácticas de liderazgo en diversos ámbitos. Como es un instrumento que requiere tiempo, se necesito de al menos dos semanas para que sea contestado por el

60% del universo total. La ventaja es que constituyo una guía tanto para el diseño del modelo como las entrevistas realizadas. Una desventaja que tiene este instrumento es que siempre esta presente el tema de la “respuesta correcta” que, en el caso de los adultos, es la respuesta políticamente correcta, considerando que tienes respondía, son subalternos de quien dirigía la intervención.

Entrevista Semi-Estructurada, ya que con ella se buscaba profundizar información y sobre, poder identificar e ilustrar incidentes críticos asociados al monitoreo de aprendizaje al interior de los equipos y, por ende, de la institución.

Notas de terreno, cuyo uso fue registrar impresiones generales sobre la realización del trabajo de clases. La ventaja de este dispositivo es que son simples y personales pero que se requiere practica para realizar adecuados registros.

Plan de Acción, Seguimiento y Evaluación. Se detalla, el plan de acción (Tabla 9) diseñado para poder llevar a cabo la intervención propuesta en el establecimiento educativo. Este plan de acción pretendió levantar información sobre las jefaturas de sector, sus características y sus prácticas de monitoreo de aprendizaje a través de dispositivos cuantitativos (Encuesta) y cualitativos (entrevistas semiestructurada). Y con ello, generó un sistema de monitoreo que fundado en la teoría respondiera a los elementos contextuales del centro educativo.

Tabla 9: Plan de Acción de la Intervención.

Objetivo	Actividad	Indicador	Meta	Plazos
Desarrollar un sistema de monitoreo de aprendizaje que se incorpore al proceso de enseñanza aprendizaje.	- Revisión de contratos sobre tareas específicas del jefe de sector.	de Diagnóstico Institucional que incluye: - prácticas de monitoreo de aprendizaje - perfil de jefaturas de sector.	Diseño del Sistema de Monitoreo.	Mayo 2018
	- Revisión de instrumentos utilizados para el monitoreo del aprendizaje.			
	- Revisión			

	documental sobre la institución			
	Revisión Bibliográfica sobre Monitoreo de aprendizajes y liderazgo intermedio	Marco teórico realizado		Abril – mayo 2018
Confrontar las prácticas establecidas en el sistema con lo que realizan actualmente las jefaturas de sector.	Aplicación on line de Cuestionario Prácticas Liderazgo.	50% de cuestionarios contestados.	Informe con las prácticas de monitoreo de aprendizajes	
	Entrevistas semi estructuras a 4 jefaturas de sector.	100% de las entrevistas realizadas.	utilizadas por las jefaturas de sector,	
		100% de las entrevistas transcritas		
Incorporar el modelo diseñado a una experiencia de aprendizaje realizada por una jefatura de sector en tercer medio.	Incorporar prácticas de monitoreo de aprendizajes en una experiencia de aprendizaje basado en proyecto liderada por el jefe del sector de historia	Diseño del proyecto. Número de instrumentos que permite el monitoreo de aprendizajes.	El proyecto de aprendizaje basado en proyecto incorporó el marco de monitoreo de aprendizajes.	Marzo – mayo 2018
	Evaluar los instrumentos utilizados en función del marco de monitoreo de aprendizajes.	Número de instrumentos analizados.	Evidencia de monitoreo de aprendizaje.	Junio 2018

En el caso del Seguimiento y Evaluación del proyecto, se consideró:

- i) el cumplimiento de los indicadores de logro establecidos en el plan de acción;
- ii) en el caso de la intervención, el cumplimiento de prácticas establecidas en el sistema diseñado con su respectiva evidencia de realización.

Etapas 2: Realización de la Intervención

En el caso de las técnicas cuantitativas, se utilizó un cuestionario. Este fue aplicado en formato electrónico a través de la plataforma *Survey Monkey* al correo personal institucional de cada uno, con lo cual, solo se podía saber el número total de los que respondieron y no quienes lo habían hecho, con lo cual, se protegía el carácter anónimo.

Este instrumento buscaba identificar prácticas de liderazgo en jefaturas intermedias. Constaba de 34 afirmaciones que estaban asociadas a una escala de apreciación compuesta de 7 opciones. Para efectos de este trabajo, solo se analizaron las preguntas y respuestas asociadas al Monitoreo de Aprendizaje (Tabla 10). Del total de 10 jefaturas de sector respondieron 6.

Tabla 10: Preguntas seleccionadas del cuestionario

Como jefe de departamento me aseguro que ...	Completamente en desacuerdo	Mayormente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	Mayormente de acuerdo	Completamente de acuerdo
20. Los datos de las evaluaciones sean utilizados para planificar la enseñanza.							
21. Los profesores establezcan metas académicas basadas en el análisis de los datos de logro de sus estudiantes							
23. El registro de datos de las evaluaciones son eficientes y efectivos.							
24. Los estudiantes reciban retroalimentación oportuna y de alta calidad que les ayude a mejorar su trabajo.							

Los dispositivos cualitativos utilizados fueron: revisión documental, entrevista semi estructurada y notas de campo.

En el caso de la Revisión documental de contratos laborales y de reglamento interno de la institución para ver si las jefaturas de sector tenían en sus las tareas o responsabilidades declaradas acciones o prácticas que exigieran desarrollar el monitoreo de los aprendizajes. Aun cuando, los contratos son diversos las funciones de jefe de sector no se han modificado, sino que se han realizado pequeños ajustes que no logran hacer una diferencia relevante entre uno u otro.

Se realizaron Entrevista Semiestructurada porque se buscaba la mayor información sobre las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados frente al fenómeno estudiado. Esta profundidad incluye los propios marcos de referencia que los propios sujetos poseen y actualizan durante el proceso de la entrevista (Gaínza; 2006). Estas se aplicaron a 4 jefes de sector con un carácter exploratorio, que permitieran complementar la información emanada del cuestionario (Tabla 11).

Tabla 11 Dimensiones y preguntas de Entrevista

Dimensión	Preguntas
Monitoreo de Aprendizaje	¿Cómo el colegio ha solicitado o exigido que el acompañamiento se aplicado en trabajo con las asignaturas? ¿Crees que el acompañamiento ayuda al monitorear el aprendizaje? ¿Qué cambios debieran hacer como sector para mejorar el monitoreo de los aprendizajes claves?
Instrumentos Utilizados	¿Qué instrumentos, acciones o recursos utilizan en tu sector para realizar el monitoreo de aprendizaje?
Aprendizajes Claves	¿Qué aprendizajes monitorean?
Evidencia de Aprendizajes	¿Cuándo identifican aprendizajes menos logrados como los trabajan con sus estudiantes?
Retroalimentación	¿Cómo trabajan la retroalimentación con sus estudiantes? ¿Qué hacen?

Además de la recolección de información se decidió realizar un pilotaje en el cual aplicar el sistema de monitoreo diseñado.

Para el diseño del sistema se consideró de la revisión de la literatura especializada las dimensiones de liderazgo centrado en el estudiante de Viviane Robinson (2017) como se aprecia en la Tabla 12.

Tabla 12: Acciones del Sistema de Monitoreo asociada a las Dimensiones de Liderazgo

Dimensión	Acción
Establecer Objetivos y Estrategias	Identificar Aprendizajes Claves
Asignar recursos de manera estratégica	Diseñar instrumentos de evaluación
	Establecer tiempos de aplicación.
Asegurar Enseñanza de Calidad	Evidencia de Aprendizaje
	Retroalimentación al Estudiante
Liderar el Aprendizaje y la formación docente	Retroalimentación al docente.

Luego de diseñado se contrastó con las prácticas de monitoreo declaradas por las jefaturas de sector a través de entrevistas en profundidad. Estas permitieron levantar categorías, las cuales fueron respaldadas con frases codificadas.

Finalmente, se realizó una actividad piloto donde se puso en práctica el sistema de monitoreo diseñado. Para ello, se trabajó con uno de los jefes de sector en una actividad de aprendizaje basada en proyecto que se implementó en los dos terceros medios. Se consideró aplicarlo bajo esta modalidad debido a: i) el establecimiento quiere avanzar con este modelo de enseñanza de manera gradual; ii) el encargado de este proyecto es profesor de una de las asignaturas y además jefe de sector; iii) al existir otros profesores involucrados, podía hacerse seguimiento del rol ejercido por el jefe de sector en el proceso y, iv) la temporalidad de la experiencia coincidía con la del proyecto de magíster.

Los materiales utilizados para recolectar información en esta instancia fueron guías y rúbricas diseñados por el jefe de sector y los docentes involucrados, durante los períodos entregados por la dirección del colegio para el este fin.

Etapas 3: Análisis de la Información.

En el caso del análisis de la información cuantitativa se procedió a utilizar medidas de tendencia central, en especial los promedios.

Para el análisis de las entrevistas, se utilizaron procedimientos de la Teoría Fundamentada. Esta metodología en la que la teoría emerge de los datos (Glaser y Strauss, 2002), se refiere a:

Se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En

este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. (pp .21-22)

Según Strauss y Corbin (2002), las características de quien trabaja con la Teoría fundamentada son:

i) Capacidad de mirar de manera retrospectiva y analizar las situaciones críticamente; ii) capacidad de reconocer la tendencia de los sesgos; iii) capacidad de pensar de manera abstracta; iv) capacidad de ser flexibles y abiertos a la crítica constructiva; v) sensibilidad a las palabras y acciones de los que responden a la pregunta y, vi) sentido de absorción y devoción al proceso de trabajo. (p.16)

Los autores Strauss y Corbin (2002) plantean que “aunque las verdaderas propiedades emergen de los datos, las técnicas la ayudan al analista a reconocerlas a superar las anteojeras analíticas que con frecuencias obstruyen nuestra visión de lo que hay en los datos” (p.106). Por lo tanto, de ahí la importancia de los instrumentos que se utilicen. En el caso de esta intervención, utilizamos la codificación abierta y axial, que nos permite a través del análisis de categorías y subcategorías desarrollar:

las explicaciones teóricas del investigador son más completas, específicas y densas porque las propiedades y dimensiones que antes podrían haber sido invisibles se hacen evidentes una vez que él se ha sensibilizado a ellas. Es claro que ellas emergen de los datos, pero lo hacen en una mente sensible y no en una bloqueada. (Strauss y Corbin; 2002; p. 106)

El trabajar con la teoría Fundamentada, implicó el uso de la Codificación Axial. Para lo cual, se consideraron categorías las establecidas en el modelo diseñado: Monitoreo, Aprendizajes Claves, Instrumentos de Evaluación, Secuencia de Aplicación, Evidencia de Logro, Retroalimentación al Estudiante y al Docente. A ellos se sumaron, subcategorías, que emergieron del análisis de los datos como se aprecia en la Tabla 13 y que permitieron confrontar el sistema propuesto con lo que ocurre en la realidad al interior de la organización.

Tabla 13: Categorías y Subcategorías de la Codificación de las Entrevistas

Categoría	Subcategoría
Monitoreo	Iniciativa Personal
	Exigencia Externa
Aprendizajes Claves	Tipos de Aprendizajes
	Resistencia
Instrumentos	Pruebas Externas
	Formas de Trabajo
Secuenciar	Cantidad
	Repetición
Evidenciar	Explicitación del Logro
	Impacto
Retroalimentación al Estudiante	Realización
	Según tipo de Estudiante
	Formas
Retroalimentación al Docente	Realización
	Reflexión de su práctica

A cada una de las categorías y subcategorías se le asocia frases codificadas, como se aprecia en el Anexo 1.6 de este trabajo.

En cuanto a las notas de campo, estas se utilizaron en las observaciones de clases y conversaciones con el jefe de sector respectivo.

En esta parte de la intervención se procedió con la información recopilada a: i) dar respuesta a los objetivos y pregunta planteada que guían la intervención; ii) reflexionar sobre las fortalezas y limitaciones de la intervención en el contexto; iii) reflexionar sobre las proyecciones de la intervención y, por último, iv) generar recomendaciones sobre la misma.

Etapas 4: Redacción del Informe.

Por último, se diseña el informe final para ser presentado a la comisión del programa de Magister.

Capítulo 3: Resultados obtenidos

En este capítulo presentaremos los resultados obtenidos organizados de acuerdo a los objetivos específicos propuestos.

3.1 Resultados asociados al Objetivo Especifico 1: “Desarrollar un sistema de monitoreo de aprendizaje que se incorpore al proceso de enseñanza aprendizaje”.

El resultado de esta etapa fue el Diseño de un Sistema de Monitoreo de Aprendizajes (Figura 4) que pudiera organizar un conjunto de acciones que reconoce la literatura en una práctica organizada para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes, retroalimentar su proceso y mejorar el proceso instruccional.

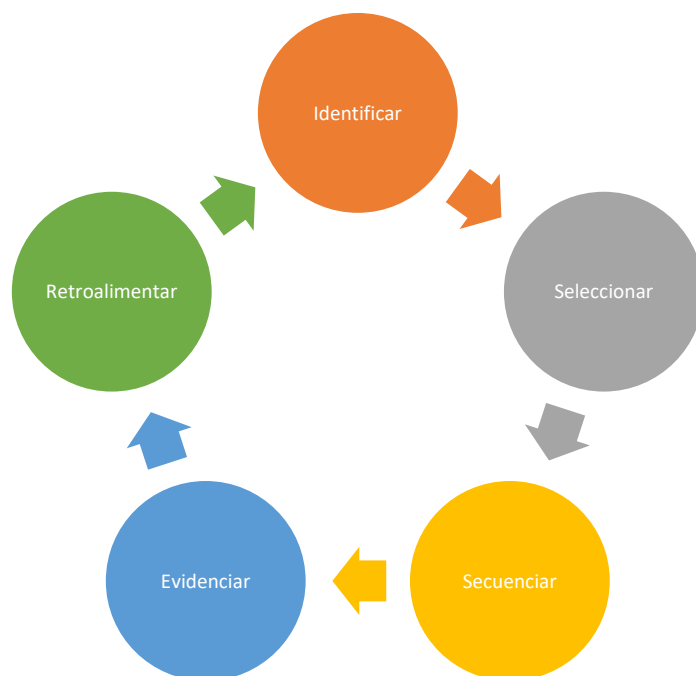


Figura 4: Sistema de Monitoreo de Aprendizaje

Para el diseño se considero las dimensiones de liderazgo centrado en el estudiante de Viviane Robinson (2017) como se aprecia en la Tabla 10. Las partes que componen el sistema son:

- a) **Identificación de los Aprendizajes Claves:** Estos emergen del currículo prescrito de la asignatura y complementado por las definiciones propias de la institución. Por lo tanto, si, como bien señala la literatura, una característica relevante del jefe de sector es el dominio la disciplina y del currículo de su área, debiera ser capaz durante el diseño instruccional identificar cuáles son los aprendizajes claves (conceptuales, procedimentales, o actitudinales) que son necesarios monitorear y dejarlos explicitados en el cronograma o en la planificación, en el acuerdo con el docente.
- b) **Seleccionar los instrumentos con los que va a monitorear:** La literatura es rica en señalar instrumentos con los cuales se puede monitorear el aprendizaje: cuestionarios, tickets de salidas, tareas para la casa, evaluaciones formativas. Por lo tanto, es importante, que el jefe de sector, seleccione con su equipo cuáles son los instrumentos más apropiados, que le permitirán levantar evidencia sobre el nivel de logro de sus estudiantes con respecto a los aprendizajes definidos previamente. La selección puede implicar diseñar instrumentos que no se tienen y, por ende, no puede perderse de vista, que éstos deben estar en función de los aprendizajes claves,
- c) **Secuenciar los tiempos de aplicación de los instrumentos:** el jefe de sector debe establecer la temporalidad de aplicación del o de los instrumentos seleccionado, lo cual permitirá apreciar los niveles de avance y por lo tanto, poder ir ajustando el proceso instruccional que realizan sus docentes.
- d) **Evidenciar el Aprendizaje:** dependiendo de los instrumentos utilizados, algunos de ellos permitirán *in situ* poder ir reconociendo el aprendizajes de los estudiantes, otros se harán de una revisión posterior. Aquí lo importante es reconocer que han logrado aprender los estudiantes de lo que se les propuso.
- e) **Retroalimentar al estudiante y al docente:** La información recogida y analizada debiera retroalimentar a los estudiantes en función de los aprendizajes y entregar estrategias que le permitan corregir o profundizar lo aprendido. En el caso del docente, debiera impactar sobre su propia práctica de enseñanza y de monitoreo y hacer los cambios que sean necesarios.

En este caso, el diseñar este sistema de monitoreo permite instalar y promover en el establecimiento una práctica deliberada a ser ejercida por la jefatura de sector, que incluye

orientaciones y acciones que han sido especialmente designadas y dirigidas hacia la mejora del nivel del rendimiento (Ericsson, 2003) (en Volante, Müller; 2017) en nuestro caso, del estudiante, pero también del docente.

3.2 Resultados asociados Objetivo Específico 2. Contrastar las practicas establecidas en el sistema con lo que señalan realizar las jefaturas de sector.

Para poder identificar la existencia de acciones asociadas a este sistema de prácticas de monitoreo de aprendizajes diseñado, por parte de las jefaturas intermedias utilizamos un cuestionario y realizamos entrevistas semiestructuradas. Organizamos las respuestas en función de las categorías del Sistema.

3.2.1 Identificación de aprendizajes claves. Al preguntarse si los profesores de sus equipos establecen metas académicas basadas en el análisis de los datos para el logro de sus estudiantes, el 50% de los encuestados esta medianamente de acuerdo con que ello ocurre y el resto se dispersa en la línea de estar de acuerdo (Figura 5). Este resultado daría cuenta que, si bien se reconoce una práctica, no hay claridad del nivel de instalación que hay al interior del equipo, siendo más bien una acción realizada por algunos.

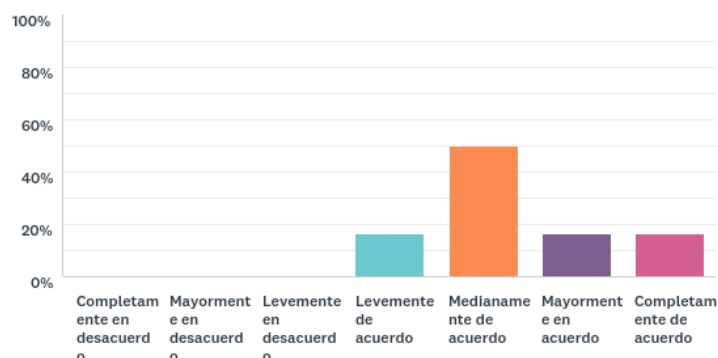


Figura 5: Los profesores establecen metas académicas en función de datos de logro de los estudiantes

Al profundizarse en las entrevistas, emergen conceptos diversos para hablar de aprendizajes claves: habilidades, objetivos de aprendizaje y contenidos no quedando que sean entendido como sinónimos por los entrevistados.

“Yo creo que hay conocimiento de cuáles son las habilidades cognitivas y las habilidades más blandas, podríamos decir, como todo lo que significa reforzar el trabajo mas experimental, la comunicación de los resultados experimentales. Hay conciencia que existe lo que es un nuevo requerimiento del Ministerio, sin embargo, cuesta. Cuesta en la práctica instalarlo, o sea...” (Entrevista Jefatura de Sector 1)

“Una de las cosas que yo por ejemplo converso con los profesores, es que en las evaluaciones, independiente de si estas son pruebas o trabajos grupales, o trabajos de proceso, en que el objetivo de cuenta de lo que el estudiante va a hacer, no de lo que yo voy a enseñar. Primero que cada pauta o cada instrucción que se entregue al estudiante lleve un objetivo, pero que tu objetivo no sea sólo copiar el objetivo de aprendizaje, sino que quede claro qué es lo que va a hacer el estudiante en términos de decirle: mira esta es la meta que yo quiero que logres. (Entrevista Jefatura de Sector 2)

“Tú evalúas acorde a los contenidos, la metodología que fue utilizada, pero no tenemos esa cultura tampoco, como de transformarlo en un contenido que queremos validar que se aprendió. (Entrevista Jefatura de Sector 3)

Pero junto con reconocer que hay ciertos aprendizajes claves que se deben trabajar se sincera que esto es dificultoso producto de la resistencia que hay al interior de los equipos, ya sea, porque implica el uso de material nuevo, o por las complicaciones de adaptar lo que ya se tiene:

“Porque los profesores de asignatura, y también puede ser algo que en cierto modo el Jefe de Sector tiene que intencionar de mejor manera. Porque estamos, como profesores de asignatura, como decía estamos muy acostumbrados... cuesta el cambio, como siempre. El tema de introducir nuevos propósitos, el reforzar ciertas habilidades que no estaban antes, cuesta no porque no se quiera sino por un tema práctico diría yo, por el material que ya tiene, que va usando y que hay que ir adaptándolo, pero esa adaptación a veces no es tan notoria, entonces es un poco más gradual. Por eso también cuesta realmente intencionarlo”. (Entrevista Jefatura Sector 1)

Esto se ve reforzado por lo que señala otra jefatura, donde la resistencia está asociada a las dudas que emerge, al no “pasar” un contenido y el impacto que ello pueda tener en el corto, mediano o largo plazo:

“Y como objetivo de aprendizaje también ha sido como lento el cambio para darnos cuenta de que no estamos haciendo las cosas como las están pidiendo. Salir de lo que uno está acostumbrado ha sido súper lento, yo creo que incluso ver los objetivos de aprendizaje que nos toca hacer y poder decir “esto no lo necesito”, no, uno tiende a seguir a hacer todo. Eso nos está costando porque viene con muchas interrogantes, “y qué pasa si de repente sale...y no lo expliqué...”, pero también no vamos

cubriendo el objetivo, sino que vamos yendo como por las ramas, nos extendemos demasiado”. (Entrevista Jefatura de Sector 4)

Lo anterior, da cuenta que las jefaturas de sector no logran identificar aprendizajes claves porque no tienen claridad de lo que esto significa y, por otro lado, pareciera que no logran organizar su currículo jerárquicamente, todo tendría la misma prioridad.

3.2.2 Seleccionar los instrumentos. A nivel de equipo técnico pedagógico, se estableció que las jefaturas de sector deben revisar todo el material (guías de materia, guías de ejercicios, pruebas, controles, guía de actividades) que utilizan sus profesores en la sala de clases, antes de que sean multicopiados. Esta revisión es tanto de forma como de fondo. En el caso de la revisión de fondo, se le solicita que los instrumentos respondan a los objetivos de aprendizaje o a los criterios pedagógicos acordados por el sector o por la Dirección Académica. En este caso, un jefe de sector señala que una exigencia que hace a sus docentes es precisar el objetivo en el material que se ocupe, para que los estudiantes sepan lo que realmente van a hacer:

“Una de las cosas que yo por ejemplo converso con los profesores, es que en las evaluaciones, independiente de si estas son pruebas o trabajos grupales, o trabajos de proceso, en que el objetivo de cuenta de lo que el estudiante va a hacer, no de lo que yo voy a enseñar. (Entrevista Jefatura de sector 2)

Otra jefatura de sector (nº 4) señala que muchos de los instrumentos creados por los equipos están pensados para cerrar una unidad o una clase y no necesariamente para un seguimiento del proceso: “(evaluaciones) externas e internas y controles también formativos que van sin nota, que se corrigen pero es solamente el instrumento evaluativo que hace el cierre de una clase, el cierre de una unidad” , lo que refleja que la selección no es planificada sino que se va dando como una rutina instalada.

En algunos equipos se reconoce que los instrumentos comprados por el colegio son buenos insumos para el trabajo de monitoreo, pero la misma jefatura no sabe cuál es el uso que terminan haciendo sus docentes de estos:

“El material en sí, de acuerdo a lo que acordamos, digamos como equipo, que se utilizaría en material de trabajo de clases, tenerlo como insumo. Y también en la elaboración o construcción de elementos de

evaluación. Se supone que allí debieran estar siendo utilizados, y para ver también documentos que están como más supuestamente mejor elaborados, con mayor análisis relacionados con lo que pretenden medir, en todo lo que es SIMCE y es PSU”. (Entrevista Jefatura de Sector 1)

Más bien, pareciera ser un uso más azaroso sin ningún foco pedagógico permanente de la información que emana de las pruebas externas y que podrían facilitar el monitoreo de aprendizajes:

A veces nos ha llegado como por chispazo, que hemos aplicado, han llegado instrumentos externos y te dan cuenta de que, no sé, tal curso está con...como lo del SIMCE, con motivación académica disminuida. Ahí tú dices, hay que ponerle un poquito más a este nivel, pero no es que tengamos algo así estructurado de acompañamiento. (Entrevista Jefe de Sector 3)

En este caso, hay criterios dispares en cuanto a los instrumentos de evaluación. Las exigencias de diseño no son los mismos, solo una de las jefaturas entrevistada lo solicita. Pero, además, su uso tiene un carácter evaluativo y solo como cierre de una unidad y no para realizar un seguimiento de un proceso.

3.2.3 Secuenciar: establecer la temporalidad de aplicación. Las jefaturas de sector no tienen una claridad de una temporalidad de aplicación, pareciera que esto queda supeditado más bien al calendario de pruebas:

“Y después evaluaciones más, podríamos decir más globales en el sentido de considerar dos o tres evaluaciones en el semestre, que son de carácter acumulativas en el sentido de que lo que fue tratado se evalúa” (Entrevista Jefatura de Sector 1)

A esto se suma que como se realizan pruebas o controles, la cantidad de éstos puede impactar en el trabajo, por la posibilidad que no sean devueltos a tiempo.

“Los formales que son las evaluaciones mensuales o controles periódicos pasan por mí, pero si hay controles chicos como los mismos que aplicamos, a no ser que vengan de la empresa yo los conozco, sino no tengo información o cómo se está entregando la retroalimentación también. Porque yo puedo hacer muchos controles, pero después los entrego no más” (Entrevista Jefatura de Sector 4)

Un dato interesante, es la validación que hace una jefatura del trabajo de uno de sus profesores, que cuando obtiene resultados bajo en una prueba, la repite bajo la lógica de que aprendan sus estudiantes, cosa que ella no se atrevería hacer:

“Como el profesor Carlos que hace diferenciado en tercero y cuarto, si le va mal a un curso y él ve que hay debilidades, él vuelve a tomar la evaluación. Le da lo mismo en el fondo el tiempo que vaya a perder porque sabe que hay ganancia de por medio. En el fondo yo la vuelvo a repetir sin que los alumnos se acostumbren, porque las estrategias están en que no siempre lo voy a hacer, pero cuando él lo hace sabe que los alumnos están aprendiendo, están aprendiendo más incluso”. (Entrevista Jefatura de Sector 4)

La aplicación de los instrumentos se asocia solo al calendario prefijado y solo hay experiencias acotadas de otro tipo de abordaje de los instrumentos, que no son de las jefaturas de sector, sino de docentes con mucha trayectoria en el colegio.

3.2.4 Evidenciar Niveles de Aprendizaje. A nivel de encuesta las jefaturas intermedias declaran frente a la afirmación de que se aseguran de que el registro de los datos de las evaluaciones sea eficiente y efectivos, se mueve en la línea de acuerdo (Figura 6), repitiéndose esta idea de que alguien lo hace, pero no todos los hacen

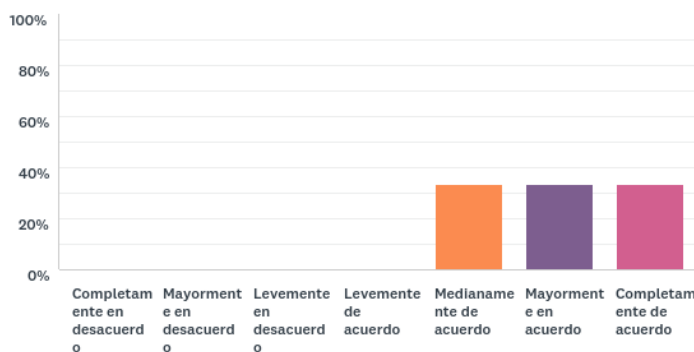


Figura 6: Me aseguro de que el registro de datos de las evaluaciones sea eficiente y efectivo”

Al profundizar con ellos, se reafirma esta idea, de la poca instalación de esta práctica, ya que, a pesar de tener algunos instrumentos, estos no permean el trabajo que realizan los docentes.

“...las pruebas externas entregan información pero que finalmente lo que el profesor hace es observarlas, mirarlas, pero no hay una aplicación de la información de esa evaluación externa en lo que va a

realizar posterior a ella; no lo incorpora a su práctica. O sea, es una información que muchas veces da cuenta de lo que yo ya sé, pero no lo incorpora a la práctica directamente. (Entrevista 2)

Pero, surge la necesidad de dar cuenta del aprendizaje, con algunos instrumentos que lo faciliten:

“Claro, uno tendría que poder objetivar y poder, de alguna manera, medir después de cada unidad qué fue lo logrado y no logrado. O sea, yo creo que la única manera sería elaborando instrumentos que te pudiese dar...como si tuvieras un diagnóstico y un post diagnóstico, como un antes y un después de comenzar a ver la unidad” (Entrevista Jefatura de Sector 3)

Esto es importante, por el impacto que tiene en los estudiantes en el corto y mediano plazo, debido a que se sabe de estudiantes que no logran aprendizajes, pero sobre los cuales no se está haciendo nada o no se sabe cómo hacerlo.

“Ahora, quedan alumnos que uno sabe que no aprendieron, quedan. No hay un trabajo...uno sigue, y se da cuenta que hay un porcentaje de alumnos que no entendió algo y no lo entendió, y listo. Porque no se encuentra la forma de cómo poder subirlo al carro. Uno se va dando cuenta que claro, al año siguiente eso afectó, y al año siguiente eso afectó y va creciendo (Entrevista Jefatura de Sector 4).

Esta situación de rezago de algunos estudiantes impacta en el equipo, quedando con la sensación de que cada año tuvieran que empezar de nuevo, producto de este grupo que no logra aprender:

“Son análisis que hemos estado haciendo en reunión, de qué podemos hacer, que nos va igual angustiando porque es como si tuviéramos que volver a pasar todo porque parece que no se hubiera pasado el año anterior y somos los mismos, entonces sabemos que sí lo pudimos explicar, lo trabajamos pero algo va pasando y puede ser ese grupo de alumnos que no se apoderó de los objetivos. (Entrevista jefatura de Sector 4)

En síntesis, por un lado, hay jefaturas de sector que logran identificar que hay estudiantes que no aprenden lo que debieran aprender, pero en la práctica no se hace nada por ellos. Por otro lado, hay claridad de crear instrumentos que permitan evidenciar el aprendizaje, porque hoy no lo están haciendo.

3.2.5 Retroalimentación hacia docentes y estudiantes. A nivel de encuesta todos declaran algún nivel de aceptación, en que la información que recoge impacta en la enseñanza y, por ende, debiera afectar las prácticas de los docentes de sus equipos, pero nuevamente, se puede inferir que no es una práctica instalada como equipo y en todos los equipos, sino la realizan algunos.

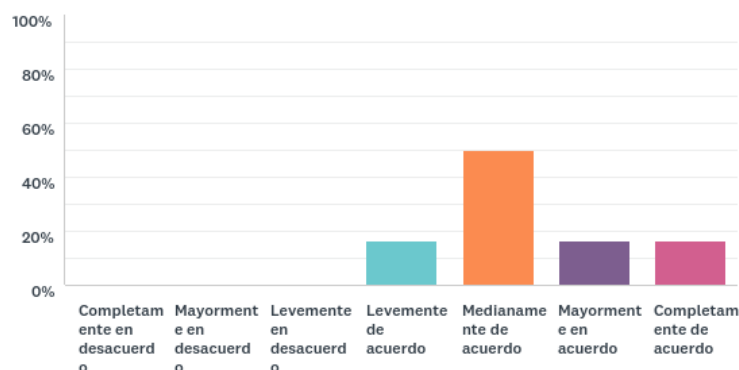


Figura 7: Me aseguro de que los datos de las evaluaciones sean utilizados para planificar la enseñanza

En las entrevistas, se refleja que hay una práctica individual pero quizás no con la frecuencia que se requiere para poder instalar de manera más profunda estas prácticas de retroalimentación.

“Ahora recién estamos incorporando a un profesor con dos cursos; y en Biología donde siempre ha habido dos pero en distintos niveles de escolaridad, por lo tanto, no hay un diálogo tan fluido al interior porque somos cada uno su asignatura; cada uno ejerce su función en su asignatura y, por lo tanto, el diálogo se da mas bien en las reuniones y cuando hay resultados así como que se nota que hay alguna dificultad, cuando hay muchos rojos. Ahí lo ven conmigo en mi rol de Jefe de Sector, no es parte del comentario...de la dinámica, es más bien un tema individual”. (Entrevista Jefatura de Sector I)

Además, no se logra identificar un proceso de reflexión de su propia práctica. Pareciera ser lo que predomina es un cumplimiento administrativo, en cuanto a mejorar la forma de los instrumentos o dispositivos utilizados, pero no necesariamente un cambio en la enseñanza:

“No, porque el rehacer el instrumento sigue siendo relacionado con el ejercicio sólo de enseñanza, es decir, revisa que las instrucciones estén

mejor redactadas o revisa que la pauta de cotejo incorpore elementos que no consideraste antes, o qué vas a hacer cuando en el grupo un estudiante no trabaja. Son todos los elementos mirando sólo del docente. Entonces no hay una reflexión respecto de qué tipo de instrumento sería mejor para lograr el aprendizaje del estudiante, sino que cuál es el instrumento que a mi me asegura poder trabajar el contenido desde la enseñanza. Entonces no hay un replanteamiento de en realidad hagamos una actividad distinta, o pensemos en un modelo en el cual el aprendizaje sea el centro sino que en qué vamos a enseñar en una determinada materia, o en una determinada unidad, y que tiene que ver también cómo se planifica la unidad. (Entrevista Jefatura de Sector 2)

Lo mismo sucede con la posibilidad de retroalimentación de los docentes hacia los estudiantes, reconocen que todos hacen (Figura 8).

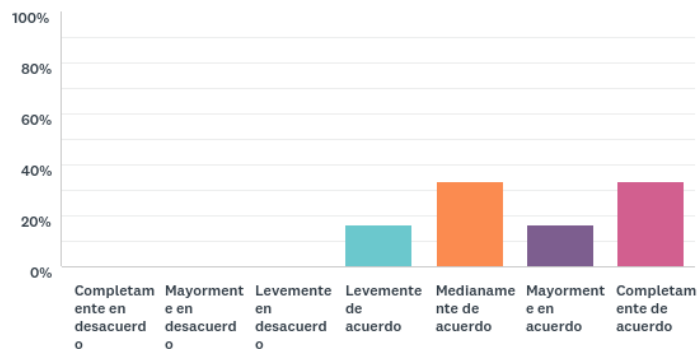


Figura 8: Me aseguro de que los estudiantes reciban retroalimentación oportuna y de alta calidad que les ayude a mejorar su trabajo.

Si bien, hay claridad de que todos lo hacen, al entrevistarse a los jefes de sector, lo que se aprecia que es una práctica que está supeditado al interés de los estudiantes o en algunos casos solo a aquellos que están en el rótulo de Necesidades Educativas Especiales, por lo que abarca a muy pocos:

“Claro, sabiendo que hay estudiantes que requieren del acompañamiento, por ejemplo los que tienen malos resultados, uno los invita a conversar, por lo general e inmediatamente al apoderado y...bueno, después la ayuda que se le pueda proporcionar. Pero no está así como generalizada. También podríamos incluir a los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales; también sobre ellos en general puede haber un tratamiento de un poquito más de preocupación, de atención. Pero una parte de la idea de que eso va a ir dándose en la medida que vea necesidad en los estudiantes, pero no que se de cómo una política o una práctica instalada de que hay que atender estudiantes, de como profesor de asignatura acompañarlos...eso se da, como digo, en

casos particulares en un porcentaje yo diría 8 o 10 alumnos, un 20 o 25%; pienso que más que eso no”. (Entrevista Jefatura de sector 1)

Para otra jefatura no queda claro que la retroalimentación se realice:

“Uno detecta...lo que no tengo claro es que si los colegas en el momento que hacen la corrección ellos se dan cuenta y después refuerzan, o lo refuerzan con todo...” (Entrevista jefatura de Sector 4)

Por lo mismo, otra jefatura señala que, habría que formalizar un proceso de retroalimentación desde el Reglamento de Evaluación:

“Lo que pasa es que en términos formales el reglamento de evaluación no establece que si es que hay un porcentaje alto de rojos se tenga que hacer de nuevo la prueba. En una tradición o más bien en una norma no escrita, que frente a un alto porcentaje de rojos la prueba tenga que repetirse. Pero no aparece en el reglamento de evaluación, que sería un elemento importante de considerar no en un protocolo nuevo, sino que una precisión respecto de que el objetivo de la evaluación es evaluarlos aprendizajes y, por lo tanto, si los aprendizajes no se logran la prueba debería no repetirse, sino que establecer los remediales obligatorios pensando en aquellos estudiantes que, quizás no sea para todo el curso, sino para aquellos estudiantes que lo requieren; una lectura complementaria, una actividad adicional...(Entrevista Jefatura de Sector 2)

Además, se agrega, que la retroalimentación de los estudiantes pareciera quedar supeditado al tipo de estudiante:

“Es súper frío el acompañamiento de asignatura, de que se va al tema personal o a la personalidad del alumno. Si el alumno es un alumno cercano, que pregunta, que está dispuesto a trabajar uno lo acompaña, uno está pendiente de si está aprendiendo o no está aprendiendo porque es más rápido el acercamiento. Pero si hay un alumno que es muy tímido, que en el fondo está diciendo siempre que está entendiendo cuando en el fondo no lo está haciendo, falta todavía indagar un poco más y ese alumno va quedando como un alumno promedio, por lo tanto, puede pasar desapercibido en muchos temas que podría haber sido ayudado; no es acompañado”. (Entrevista Jefatura de Sector 4)

Incluso esto es reafirmado por otra jefatura de sector con respecto a los estudiantes con más problemas:

Pero cuando hay un cabro como más querible, entre comillas, los profesores les van arreglando las notas pero no es que haya un acompañamiento o un seguimiento, no sé, me imagino los más chicos

vamos a ir viendo que llegue con las tareas, que haga las guías...sino que le cuesta, dejémoslo, así no hace tanto ruido y después se las arreglamos. (Entrevista Jefatura de Sector 3)

3.2.6 Monitoreo de Aprendizajes. Por último, en las entrevistas realizadas, las jefaturas seleccionadas dan cuenta que se entiende de dos maneras distintas el concepto de Monitoreo de Aprendizaje. Esto podría también impactar en lo que se está realizando actualmente al interior de la institución.

Fue concebida como una práctica individual que nace de la iniciativa personal del profesor de asignatura:

“Desde los profesores de asignatura yo creo que, nuevamente depende mucho de las características personales de cada profesor, porque no hay un ordenamiento que diga que tú tienes que tener esa preocupación además de lo pedagógico”. (Entrevista Jefatura de Sector 3)

También se visualizó como una forma de control de la jefatura de sector con aquel docente, que no logra avanzar con la cobertura curricular:

“Después ya más al interior del equipo, podría ser un poco más en atención a aquellos docentes que uno podría estimar que hay alguna dificultad en términos de ir logrando cobertura, hablando de cobertura de acuerdo a las nuevas terminologías (...) no sólo estamos hablando de contenido sino también de habilidades cognitivas y habilidades de otra índole” (Entrevista Jefatura de Sector 1)

Esta exigencia de cobertura es producto de una demanda externa dada por el colegio más que por una definición del equipo:

“En primer lugar habría que decir que la línea que viene desde la Dirección Académica se traslada a los equipos, es decir, el monitorear, el hacer un chequeo de lo que es la cobertura” (Entrevista Jefatura de Sector 1).

En resumen, podemos señalar que las jefaturas de sector declaran que:

- a) El monitoreo de aprendizaje no es una política interna, más bien es producto de las iniciativas individuales o de una exigencia por el cumplimiento de la cobertura. Lo cual, limita su radio de acción y lo debilita como medio de *accountability* interno.

- b) Los aprendizajes claves se entienden como contenidos, habilidades u objetivos de aprendizaje, incluso como habilidades blandas. Lo dificulta el poder jerarquizar el currículo para poder realizar una planificación de la enseñanza más efectiva.
- c) Los instrumentos evaluativos definidos por la institución para monitorear los aprendizajes son débilmente utilizados. Estos porque la información que entregan no se usa para retroalimentar al estudiante, pero tampoco impacta sobre práctica de los docentes. A nivel de la temporalidad de su aplicación, solo se limita a los que señala el reglamento o lo que establece la Dirección Académica.
- d) Finalmente, en términos de retroalimentación. En el caso de los estudiantes, esta pareciera estar condicionada por las características de los alumnos: los buenos o más preguntones, podrían tener siempre espacio de respuesta a diferencia de los tímidos o más desordenados. En cambio, los docentes, no logran a partir de la revisión de su enseñanza o de la evidencia de aprendizaje, reflexionar sobre su propia práctica y rediseñar su instrucción.

3.3. Resultados asociados al Objetivo Específico 3.

Incorporar el modelo diseñado en una experiencia de aprendizaje realizada por una jefatura de sector en tercero medio.

3.3.1. Características Generales de la Actividad. El pilotaje del sistema de monitoreo diseñado se implementó durante la realización de una actividad de tercero medio, realizada por la Jefatura de Sector de Historia junto a dos docentes.

La actividad es un proyecto llamado “Mi ciudad, mi cultura: Expresiones culturales juveniles en el Puerto Montt del s. XXI”. Este articula el trabajo de las asignaturas de Artes Visuales, Historia y Psicología en función a una temática central, que se realiza en forma cooperativa. El tema central es planteado desde Historia y abarca el estudio de la influencia del contexto, tanto nacional como internacional, en las expresiones culturales de la década del ‘60 en Chile y en la región.

El proyecto culmina con el diseño y la elaboración de una exposición de los registros fotográficos y su análisis, donde se presente la contrastación de las expresiones culturales juveniles de Puerto Montt en 1960 y en la actualidad, en un espacio del colegio.

3.3.2 Aplicación del Modelo de Monitoreo de Aprendizajes

Identificar de Aprendizajes Claves a monitorear. Para el diseño de esta actividad se trabajó con un formato de planificación (Anexo 2.1), que facilitó la identificación de los aprendizajes claves que se buscaban monitorear. Se acordó monitorear la Metacognición y el Análisis de Imágenes

En el caso de la **Metacognición**, se consideró porque es una debilidad del colegio, que está refrendado en resultados de los Inventarios, que es una prueba de auto reporte que se aplica cada dos años a estudiantes de sexto básico y cuarto medio. La última evaluación fue el 2016 y arrojó que más del 80% de los estudiantes de cuarto medio, estaban en el nivel insuficiente en el desarrollo de esta habilidad.

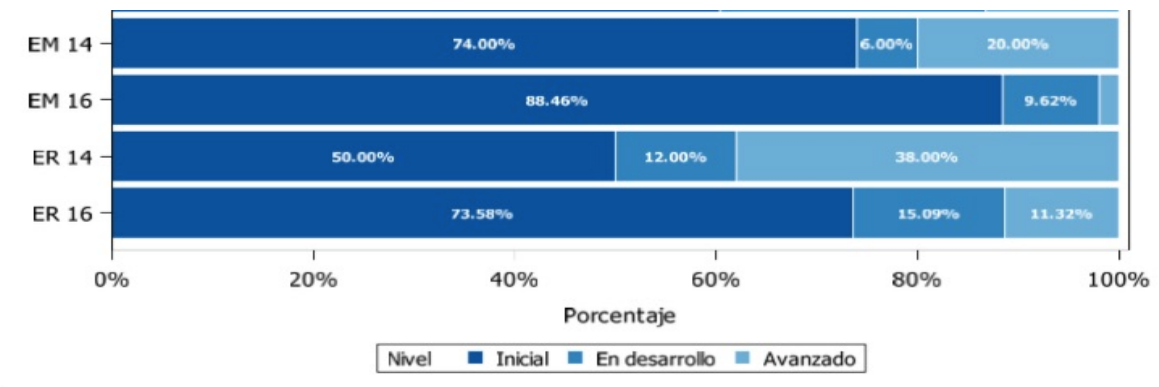


Figura 9: Resultados Comparados de Estrategias Metacognitivas (EM) 2014 – 2016. MIDE UC 2016

En cuanto al Análisis de Imágenes, se diagnosticó por el equipo de profesores que no había trabajo anterior en los estudiantes y, considerando que era un aspecto relevante para el resultado final del proyecto, era necesario que lo aprendieran adecuadamente.

Selección de Instrumentos. Para poder monitorear los aprendizajes, se diseñaron pautas que los docentes que no tenían dentro de sus portafolios personales. Ejemplo de las pautas creadas, es la que se aprecia en la Figura 10, el resto se puede apreciar entre los Anexos 2.2 y 2.5

Este diseño implicó un importante avance en la creación de nuevos instrumentos evaluativos, pero generó una serie de problemas que se fueron visualizando en la medida que se implementaba.

En primer lugar, la recarga de trabajo, de ir creando pautas sobre la marcha. En segundo lugar, el jefe del sector de historia se dio cuenta, que no había creado instrumentos que monitorearan el nivel de aprendizaje de ciertos conceptos claves que el trabajó. Esto lo llevó a generar un solo instrumento con este foco, que quizás fue insuficiente.

A pesar de lo anterior, los instrumentos diseñados respondieron a lo que se deseaba hicieran los estudiantes.

Pauta de Metacognición del proceso Proyecto ABP "Mi cultura, mi ciudad" Tercero Medio Objetivo: Evaluar el desarrollo del proyecto a través del ejercicio de habilidades de metacognición.		
Integrantes	Curso: 3 medio	Fecha
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
Preguntas (sin calificación)		
1. ¿Qué aprendieron al hacer las primeras actividades del proyecto? (Señala al menos 3)		
2. ¿Qué dificultades se presentaron en esta primera etapa del proyecto? (Indique al menos 3)		
3. ¿Qué deberían hacer como equipo para mejorar en relación al trabajo en equipo y compromiso?		

Figura 10: Pauta de Metacognición utilizada.

Secuenciar la Aplicación de los Instrumentos. En el caso de la metacognición, se decidió aplicar tres veces un instrumento, al inicio, durante el proceso y al final de éste, pero en la práctica solo se realizó en la mitad y final del proceso.

En lo referido al análisis de imágenes se hicieron cuatro talleres. En dos se modeló el procedimiento y en los dos restantes se aplicó. En psicología, se realizó un taller donde se modeló a través de las leyes de la percepción de la Gestalt. En historia, fue el cómo elaborar un comentario histórico a una fotografía, siguiendo el formato de análisis de fuentes históricas.

En psicología y en historia, se hicieron otros dos talleres donde los estudiantes debían aplicar el modelo de análisis aprendido a una fotografía que ellos seleccionaron.

Evidenciar Aprendizajes de los estudiantes. A nivel de Metacognición, el registro del proceso fue quedando en las guías que se utilizaron para ello. En la última guía que se

aplicó, se le hacen varias preguntas de las cuales queremos destacar dos con sus respectivas respuestas en las Tablas 14 y 15.

Pregunta 1 ¿Cuáles fueron los principales aprendizajes del proyecto? (Señale al menos 3 en orden jerárquico)

Tabla 14: Respuestas de 4 grupos Pregunta 1 Guía Metacognición 3

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
1. Leyes de Percepción	1. Leyes de la gestal,	1. Trabajo en equipo: respeto.	1. Las Leyes Gestal.
2. Aprender a analizar una imagen de manera eficaz.	aprender a interpretar fotografías en el contexto histórico.	2. Contexto histórico de puerto Montt.	2. Trabajo en grupo con personas que no se suelen trabajar comúnmente.
3. Aprender sobre el contexto histórico de la educación en el período de los años 60.	2. Aprender de mejor manera la materia, ya que investigando aprendemos nuestras metas de forma didáctica.	3. Leyes de Percepción.	3. Historia.
	3. Aprendimos de la historia de puerto Montt y la región.		

Con esta pregunta se evidencia aprendizajes de los estudiantes en relación a los contenidos trabajados pero también con respecto a dimensiones más transversales como el trabajo en equipo.

Preguntas (sin calificación)

1. ¿Cuáles fueron los principales aprendizajes del proyecto? (Señala al menos 3 en orden jerárquico)

1.- leyes de la percepción

2.- Aprender a analizar una imagen de manera crítica

3.- Aprender sobre el contexto histórico de la educación en el periodo de los años 60

Figura 11: Respuesta Grupal pregunta 1 Guía de Metacognición

En el caso de la pregunta 3, se les pide ¿Qué nuevos compromisos acordarían para mejorar en relación al trabajo en equipo en un nuevo proyecto?

Tabla 15: Respuestas de 4 grupos Pregunta 3 Guía Metacognición 3

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Mejor organización del tiempo	Tomar más peso al proyecto. Mejorar la asistencia.	Dividir mejor el trabajo. Trabajar en tomarle el peso a las actividades. Tener disposición.	Nivelar el conocimiento. Mas critica constructiva al trabajo de cada uno.

Estas respuestas dan cuenta de que los estudiantes lograron realizar reflexión de su propio trabajo, considerando tanto lo académico como lo procedimental.

En el caso de Análisis de Fuentes, en las clases de modelamiento hubo un monitoreo oral de cada uno de los grupos de lo que no quedo registro escrito solo fotográfico (figura 11). El docente fue haciendo preguntas respecto de al apropiación del modelo de análisis más que el contenido mismo. Por ejemplo, un aspecto importante de este monitoreo fue que ellos aprendieran que una fotografía incluye un sesgo y cómo se identifica, por lo cual, ellos debiera ser capaces de responder a la pregunta: ¿cuál es el sesgo del autor?



Figura 12: Estudiantes trabajando en el Proyecto.

Otro aspecto fue identificar si los estudiantes eran capaces de construir hipótesis a partir del contexto histórico luego de analizar una fotografía. Para ello, a través de la observación de una fotografía entregada por el docente ellos elaboraron una hipótesis y una pregunta. Un ejemplo, es lo que se aprecia en la Figura 13, en la que se encuentra una respuesta.

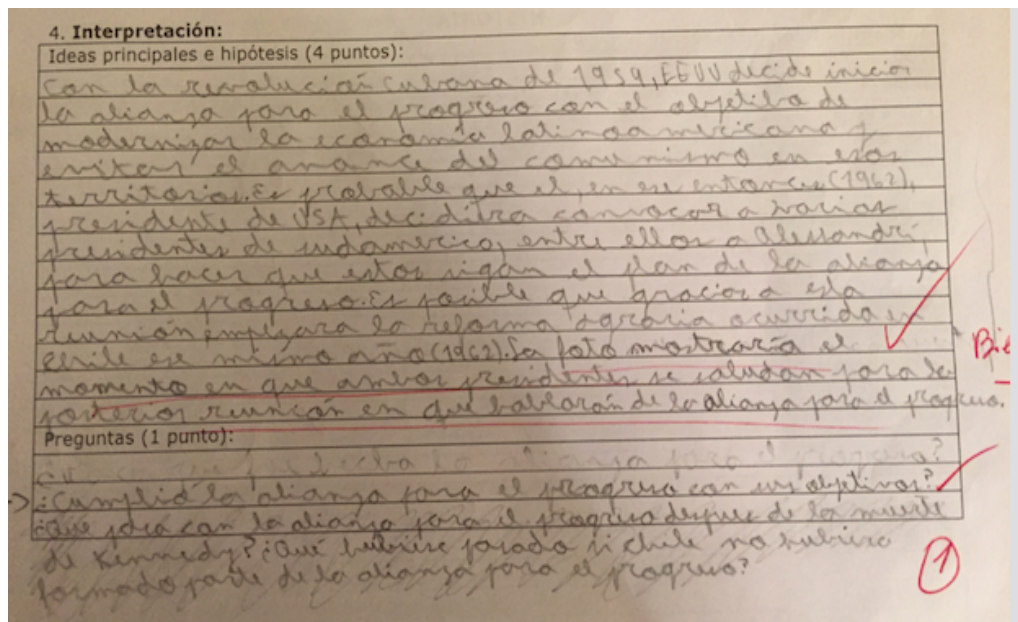


Figura 13: Hipótesis elaborada por un estudiante a partir de una fotografía.

Por último, otra forma de verificación del aprendizaje, fue la presentación final de las exposiciones grupales. Para ello, se decidió que un docente externo al proyecto aplicar una rúbrica de evaluación grupal. Esta pauta (ver Anexos) puso énfasis en tres aspectos: i) en la explicación del proyecto ¿Qué hicieron? (objetivos y etapas), ii) ¿Cómo el trabajo que realizaron respondía al problema de investigación? (uso de ejemplos y conceptos) y iii) las habilidades de comunicación (registro formal, uso de muletillas y correferencia).

Esta rúbrica fue entregada tarde, por lo cual, los estudiantes tuvieron poco tiempo para revisarla y ordenar su presentación en función de estos requerimientos. A pesar de eso, la nota más baja que se obtuvo fue un 6,3.

Retroalimentar a los estudiantes. Cuando se aplicó la primera guía de metacognición, se leyeron los comentarios de los estudiantes y se puso énfasis en sus dificultades. A la clase siguiente se trabajó en las mismas, las cuales eran principalmente en como trabajar en equipo. De este proceso no quedó registro escrito.

Al día siguiente de las exposiciones se les entregó a cada grupo los comentarios realizados por los docentes (Figura 14) que evaluaron su trabajo. Esta retroalimentación la confrontaron con su propia evaluación de equipo. Luego de eso el docente de historia, hizo una devolución grupal a cada uno de los cursos, dándose un diálogo del cual no quedó registro escrito. Realizado todo esto, se atendió en específico a aquellos equipos que no habían quedado conforme con los comentarios o con las notas. En ambos cursos no fueron más de 2 grupos de un total de 9 en cada uno.

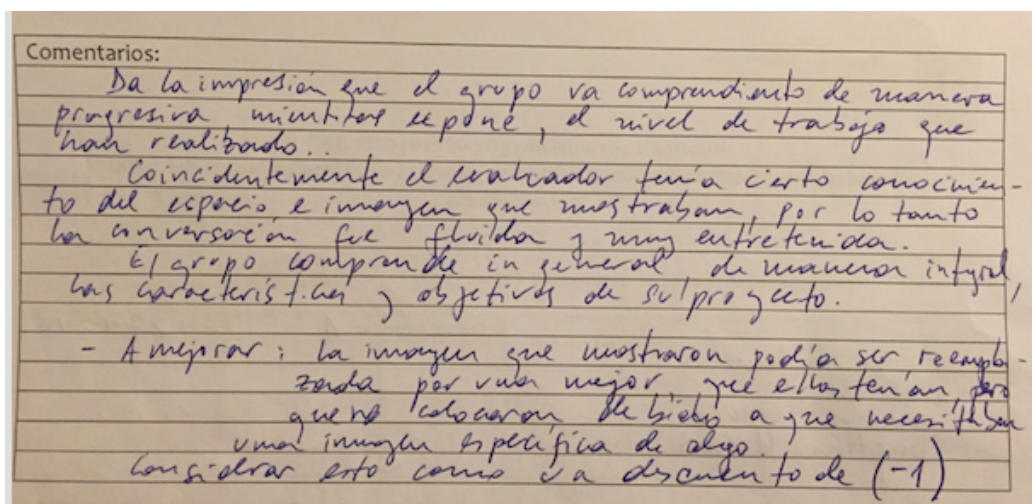


Figura 14: Comentario de Docente a un equipo.

En el caso del Análisis de Fuentes, luego del modelamiento realizado por los docentes, se les pidió a los estudiantes que aplicaran la metodología en dos fotos que ellos eligieron. Cada equipo entregó su análisis de acuerdo a una rúbrica entregada y por tiempo, se realizó una retroalimentación vía e-mail, con comentarios (Figura 15 y 16), que fueron considerados por los estudiantes para ir mejorando sus trabajos.

Contextualización de la fuente:

El autor fue inspirado para sacar la foto el tener que usar aquella imagen para un trabajo del colegio. Se focalizó en captar un ángulo parecido al de la foto antigua, centrándose en el frontis de la iglesia y dejando elementos no pertenecientes a esta más al margen de la foto. Esta imagen va dirigida a la sociedad sanjavierina y puertomontina actual. El propósito de producir esta imagen es tener una perspectiva actualizada de la Iglesia Jesuita para así poder compararla con la foto antigua de la Iglesia.

El fuerte desapego a la iglesia, la influencia de las diferentes ideas no religiosas y los casos **medios turbios** en los que la **religión católica** se ha visto participe son un tópico común en la actualidad, podemos relacionarlo a la imagen ya que esta se centra en la iglesia, la cual es una perfecta representante de la religión católica. La influencia de las diferentes ideas no religiosas y la desconfianza que se ha producido en relación a la **religión católica** han creado una falta de respeto hacia los principales signos de dicha religión. Todo esto se manifiesta en como ciertas personas de la ciudad rayan las paredes exteriores de la iglesia con grafitis.

Comentado [J13]: Utilizar un lenguaje más formal y si quieren legal: casos de abusos

Comentado [J14]: No es la religión, sino personas que profesan esa religión. Sugiero: Casos de abusos en los que se han visto implicado algunos sacerdotes y obispos católicos

Comentado [J15]: La jerarquía de la Iglesia Católica

Figura 15: Ejemplo 1 de Comentarios al trabajo de Análisis de Imagen

INTERPRETACION:

Ideas principales: se puede apreciar un curso en clases, posiblemente de carácter expositiva, se puede concluir que son de un **colegio probado** debido a todos los materiales de estudio, el mobiliario de la sala y sus indumentarias como por ejemplo relojes, aros, etc.

Relación con otras fuentes: Aquí se incluyen testimonios (si se hicieron), o con acontecimientos del contexto histórico que APOYEN LA INTERPRETACIÓN. Ejemplo: De acuerdo al Ministerio de Educación, los colegios particulares en Chile corresponden al 4% de la matrícula mientras los subvencionados y municipales al x%

Comentado [J17]: Qué significa un "colegio probado"???? Aquí corresponde hacer hipótesis acerca de lo observado y su relación con el contexto histórico. Por ejemplo: "A pesar de los cambios en la sociedad, en este colegio y en específico en estas clases no se observan elementos que si se han visto en los colegios municipales como tomas, salas de baja infraestructura. Esto da cuenta como en Chile existe diferencias importantes entre los establecimientos.

Figura 16: Ejemplo 2 de Comentarios al trabajo de Análisis de Imagen.

En resumen, luego de realizada la experiencia de aprendizaje podemos señalar que es posible instalar un sistema de monitoreo de aprendizaje que sea más permanente dentro del proceso instruccional. Esto fue posible en la medida que se promovió como una práctica instruccional deliberada. Lo que se necesita, por lo tanto, es incorporarla en la práctica de las jefaturas de sector y para ello, es necesario poder formarlos en como implementarla y obligarlos a una práctica continua de la misma que les permita apropiarse de ella y poder formar a sus equipos en la misma.

Capítulo 4: Conclusiones y Recomendaciones

4.1. Conclusiones

De acuerdo con lo que señala la investigación educacional, una práctica de del liderazgo que impacta en los aprendizajes es el Monitoreo de éstos (Robinson 2017), de ahí la importancia de instalar y promover al interior de cualquier organización educativa como una práctica deliberada.

Cuando se habla de Liderazgo, son las jefaturas de sector, que juegan un rol preponderante, para que este monitoreo se lleve a cabo (Harris, 1995). Son estas jefaturas quienes, junto a los docentes, son los responsables de la planificación de la enseñanza del currículo de su área. Por ende, de que la disciplina sea aprendida por los estudiantes y la instrucción ofrecida sean de calidad y pertinente a los desafíos académicos. En esta intervención, el jefe de sector jugo un rol importante porque lidero el proyecto y aglutinó el trabajo del equipo a pesar de que no eran de su área, cumplió un rol pedagógico.

El aplicar adecuadamente una metodología no es suficiente, sino la jefatura de sector, no logra proyectar una visión compartida del aprendizaje y su relevancia (Busher; 2002; Fleming, 2017) o identificar este proceso como una buena práctica docente (Busher; 2002; Fleming, 2017) y ser un referente de su área disciplinar (Busher 2000)

Un área o sector, que logra saber que saben sus estudiantes de su disciplina y cuáles son las fortalezas y debilidades de ellos, con respecto a la asignatura, es un departamento que es más efectivo que otros, que no logran (Harris et al; 1995). El monitoreo permitió visibilizar metas de desempeño en relación con los aprendizajes que se deseaban desarrollar. Esto se logró en la medida que se levantó evidencia de aprendizaje sobre lo que aprendían los estudiantes. Esto claramente, habría que diferenciarlo en función de asignaturas con sus desempeños esperados y metas de aprendizaje.

Además, el monitorear permite organizar de mejor manera el trabajo del jefe de sector, en cuanto a: definición de aprendizajes claves, revisión y diseño de material didácticos y procesos de retroalimentación al resto del equipo. En este caso, si bien no era un sector específico, el poner un foco de monitoreo organizó el trabajo y se tomaron

decisión en función de ello. Por ejemplo, al final del proyecto, se tenía considerado una prueba, que finalmente solo se aplicó en uno de los cursos producto de la evidencia que se tenía.

El establecer un sistema de monitoreo, que supera la idea de un listado de acciones a realizar (Cotton; 1988), por un lado, permite reorganizar los esfuerzos que hace la institución por saber y cómo aprenden sus estudiantes y con ello, apoyarlos en su propio aprendizaje como un todo y no solo desde los déficits que puedan tener. En este caso, se intento retroalimentar a todos y focalizar en los grupos de acuerdo a sus propias necesidades, más que a necesidades estándar.

Por otro lado, introduce un sistema de mejora continua, en la misma práctica docente, al pensar un diseño de clases, que se centra en el aprendizaje y su fortalecimiento y la enseñanza supeditada a este. En el caso, de nuestro sistema propuesto, obligó al jefe de sector involucrado, a pensar desde el aprendizaje y por ello, creo un material que le permitiera saber si sus estudiantes, aprendían los conceptos históricos y que en el diseño no lo pensó. En el caso particular del establecimiento, se vuelve complementario al monitoreo que hace en función de las pruebas externas., al forzar un seguimiento más permanente de estos y otros aprendizajes, por lo que la información obtenida se puede visualizar en un proceso y no solo en los resultados finales.

Al finalizar esta etapa, se aprecia un avance en poder organizar en proceso de monitoreo que supere la rutina institucional y se construya sobre la base de evidencia teórica y empírica. Además, el poder confrontar este sistema con las prácticas realizadas por las jefaturas de sector, da cuenta de la necesidad de abordar una problemática real del establecimiento que es saber ¿qué están aprendiendo nuestros estudiantes? Por último, el pilotear el sistema en una experiencia real (cursos, profesores, contenidos, etc.), evidenció que en la medida que se generan orientaciones y prácticas deliberadas en función del aprendizaje estas logran su objetivo. El desafío es ser perseverante en su implementación para alcanzar los objetivos propuestos: mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza del docente.

4.2. Limitaciones

Al ser un proyecto de investigación – acción su validez se limita por el criterio de “generalización naturalista”, donde el lector de este informe podrá generalizar o no los resultados a su propia realidad y ampliar su comprensión sobre el objeto de estudio (Suarez, 2002).

4.3 Recomendaciones

En primer lugar, la experiencia piloto demostró que el sistema debe seguir probándose. En este caso, se hizo con un jefe de sector, debiera ampliarse a otros y desde ahí al trabajo con sus equipos, para darle forma y poder implementarlo a partir de marzo del 2019. Esto permitiría sensibilizar a las jefaturas de la importancia de Monitorear Aprendizajes y que no puede ser una acción, que quede supeditado a lo que hagan algunos.

En segundo lugar, se debe aplicar en un modelo tradicional de clases. El hecho que se haya realizado en una experiencia como Aprendizaje Basado en Proyecto, restó fuerza a la figura del jefe de sector, ya que el modelo obliga a un trabajo colaborativo entre docentes. Por lo que, en muchos momentos, la jefatura perdía este rol y era un docente más del equipo.

En tercer lugar, el seguir piloteando permite ir ajustándolo a la práctica de los docentes los tiempos para la aplicación de los instrumentos, el diseño de los mismo y, sobre todo, favorecer la toma de conciencia sobre la necesidad de ir recogiendo evidencia de aprendizaje. Creo que esto ultimo, es una acción relevante de la cual poco hacemos.

En cuarto lugar, es necesario profesionalizar el rol de las jefaturas de sector. Hay que establecer criterios que estén en línea con lo que señala la literatura: no solo tener un conocimiento de especialista de su disciplina, sino contar con lo que Robinson (2010) señala, las habilidades para un liderazgo instruccional efectivo: a) construir relaciones de confianza, b) integrar el conocimiento pedagógico al conocimiento disciplinar y, c) resolver problemas complejos. Esto porque el monitorear la enseñanza que realizan sus pares, se puede convertir en una situación conflictiva y, por lo tanto, se puede renunciar a ello, para evitar los conflictos con éstos.

Por último, si bien, el sistema propuesto organiza las acciones de manera secuencial, en la práctica eso no ocurrió, por ejemplo, el levantamiento de evidencia de aprendizaje se dio al mismo tiempo de la retroalimentación del estudiante. Lo relevante, es no perder de vista que estas prácticas deben realizarse para que, de esta manera, vayan generando una práctica deliberada de monitoreo por parte de las jefaturas.

Referencias

- Alma Harris, Ian Jamieson & Jen Russ (1995) A Study of 'Effective' Departments in Secondary Schools, *School Organization*, 15:3, 283-299, DOI: 10.1080/0260136950150306
- Cotton, K. (1988). *Monitoring Student Learning in the Classroom. School Improvement Research Series Close-Up #4*. Portland: Northwest Regional Educational Lab., Portland, OR. Assessment and Evaluation Program.
- Cotton, K. (2003). *Principals and Students Achievement. What the Research Says*. Alexandria, Virginia, Estados Unidos: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Department for education and skills. (2005). *Middle Leaders's self-evaluation guide*. Reino Unido: Raising Standards
- Busher, Hugh (2005) Being a middle leader: exploring professional identities, *School Leadership & Management*, 25:2, 137-153, DOI: 10.1080/13632430500036231
- Busher, Hugh. Subject Leadership and School Improvement (Published in association with the British Educational Leadership and Management Society) (p. 66). SAGE Publications. Edición de Kindle
- Dexter, PhD., D., & Hughes, PhD., C. (n.d.). Progress Monitoring Within a Response-To Intervention Model. Retrieved May 28, 2018, de <http://www.rtinetwork.org/learn/research/progress-monitoring-within-a-rti-model>
- Elliot, J. (2005). *La investigación -acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Fleming, P. (2014). *Successful Middle Learning in Secondary Schools. A practical guide to subject and team effectiveness*. New York, EEUU: Routledge.
- Highfiel, Camilla (2012) The impact of middle leadership practices on student academic outcomes in New Zealand secondary schools (Tesis Doctoral) The University of Auckland, Nueva Zelanda.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago, Región Metropolitana, Chile: Fundación Chile.
- Hugh Busher, Linda Hammersley-Fletcher & Chris Turner (2007) Making sense of middle leadership: community, power and practice, *School Leadership & Management*, 27:5, 405-422, DOI: 10.1080/13632430701606061
- Kemmis, S. y R. McTaggart (1988). *Cómo planificar la investigación- acción*. Barcelona: Alertes.
- Robinson, Viviane, " The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence" (2007). http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5
- Robinson, Viviane. (2017). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto de cambio. *Liderazgo Educativo en las escuelas: Nuevas Miradas*, 45-80.
- Rodriguez, Dario; Marcelo Arnold. (2007). *Sociedad y Teoría de Sistemas*. Santiago, Región Metropolitana, Chile: Universitaria.
- Ruding, E. (2001). *Middle Management in Action Practical Approaches to School Improvement*. New York: Routledge Falmer.
- Spillane, James, R. H. (abril de 2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *American Educational Research Association*, 30(3), 23-28.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus Editorial Univrrsidad de Antioquía.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaborado en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Volante, Paulo, Müller, Magdalena. (2017). *9 Claves ELI. Manual de prácticas para Equipos de Liderazgo Instruccional*. Santiago, Región Metropolitana, Chile: Ediciones UC.
- Zoro, Beatriz, Cortes, Mónica. (2017). *escolar, Liderazgos medios al interior de la escuela: El desafío de potenciar roles con propósito y sentido hacia la mejora*. Recuperado el Agosto de 2018, de Lideres Educativos: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/08/PDF_CEL_lideres-medios_2017_08_09-VERSION-FINAL-PONENCIA-CIIE.pdf

Anexos

Anexo 1: Pauta de Entrevista Semi Estructurada.

- a) ¿Cómo el colegio ha solicitado o exigido que el acompañamiento se aplicado en trabajo con las asignaturas?
- b) ¿Crees que el acompañamiento ayuda al monitorear el aprendizaje?
- c) ¿Qué instrumentos, acciones o recursos utilizan en tu sector para realizar el monitoreo de aprendizaje?
- d) ¿Qué aprendizajes monitorean?
- e) ¿Cuándo identifican aprendizajes menos logrados como los trabajan con sus estudiantes?
- f) ¿Cómo trabajan la retroalimentación con sus estudiantes? ¿Qué hacen?
- g) ¿Qué cambios debieran hacer como sector para mejorar el monitoreo de los aprendizajes claves?

Anexo 2: Entrevista Jefe de Sector 1

E: Tú fuiste por años Profesor Jefe, y una de las dimensiones que los profesores jefes tiene que trabajar es el tema del acompañamiento, ¿cierto? Y el acompañamiento como seguimiento constante de cómo el crecimiento personal de los estudiantes. Esa lógica de acompañamiento, ¿tú sientes que el Colegio ha logrado trasladarla al acompañamiento del profesor de asignatura?, ¿o más bien es algo que queda como muy pegado a la lógica de profesor jefe? ¿Cuál es tu experiencia, lo que tú hiciste, lo que viste con tus colegas, lo que has visto tú estos años?

JS: ¿Como profesor de asignatura en la gestión hacia el estudiante?

E: Hacia el estudiante.

JS: Hay una diferencia, porque si bien hay profesores de asignatura que hacen acompañamiento, es más bien por un tema de gestión o iniciativa personal. Yo creo que tal vez en los últimos años, los últimos cinco años, puede ser que de alguna forma también se ha ido implementando desde la mirada de la Dirección o del Colegio, digamos de alguna forma, el acompañamiento también de parte de los profesores de asignatura con esto de las horas de atención de apoderados y del alumno, pero antes no estaba institucionalizado. Antes, como te digo cuatro, cinco o seis años atrás nadie lo decía, pero sí se asumía que el acompañamiento era más bien un rol del profesor jefe.

E: Y, por lo tanto, los equipos, por ejemplo, tú que has estado en el equipo de ciencias, ¿cómo se discute el tema del acompañamiento a partir de la asignatura de ciencias?, ¿también queda como a criterio de cada profesor o de situaciones mas bien particulares...?

JS: Hoy día, como te digo en los últimos años, este año o el año anterior, como que está todo más instalado, pero tampoco hay una práctica habitual. O sea, uno atiende estudiantes generalmente cuando el apoderado pide atención, cuando el estudiante pide atención y también en situaciones aisladas el profesor de asignatura lo hace, pero no es que sea así como que esté normado como ocurre con los profesores jefes.

E: Y en términos como de la cobertura, en términos de la cobertura curricular, ¿cómo ustedes trabajan la cobertura curricular en el equipo?, ¿cómo la trabajas tú la cobertura curricular?, ¿qué se hace?, ¿qué se discute a nivel interno en el equipo?

JS: En primer lugar habría que decir que la línea que viene desde la Dirección Académica se traslada a los equipos, es decir, el monitorear, el hacer un chequeo de lo que es la cobertura. Después ya más al interior del equipo, podría ser un poco más en atención a aquellos docentes que uno podría estimar que hay alguna dificultad en términos de ir logrando cobertura, hablando de cobertura de acuerdo a las nuevas terminologías también que han salido del Ministerio en los últimos años igual, que no sólo estamos hablando de contenido sino también de habilidades cognitivas y habilidades de otra índole, digamos, experimentales, de la diversidad...

E: Y en eso, en este ejercicio de la cobertura, tú dices que se ha ido de manera gradual trabajando en función de las nuevas terminologías. ¿Se ha ido instalando o tú sientes que todavía es incipiente o no se ha instalado, o no está muy instalado... como que en eso identificar algunos aprendizajes claves del sector?

JS: Yo creo que hay conocimiento de cuáles son las habilidades cognitivas y las habilidades más blandas, podríamos decir, como todo lo que significa reforzar el trabajo mas experimental, la comunicación de los resultados experimentales. Hay conciencia que existe lo que es un nuevo requerimiento del Ministerio, sin embargo, cuesta. Cuesta en la práctica instalarlo, o sea...

E: ¿Y por qué ha costado en la práctica tú crees?

JS: Porque los profesores de asignatura, y también puede ser algo que en cierto modo el Jefe de Sector tiene que intencionar de mejor manera. Porque estamos, como profesores de asignatura, como decía estamos muy acostumbrados... cuesta el cambio, como siempre. El tema de introducir nuevos propósitos, el reforzar ciertas habilidades que no estaban antes, cuesta no porque no se quiera sino por un tema práctico diría yo, por el material que ya tiene, que va usando y que hay que ir adaptándolo, pero esa adaptación a veces no es tan notoria, entonces es un poco más gradual. Por eso también cuesta realmente intencionarlo.

E: Y, por lo tanto, como cuesta intencionarlo, cuesta saber cómo eso se han ido apropiando los estudiantes, en el fondo.

JS: Claro. Uno podría tener alguna mirada o algún reporte de si está ocurriendo o no, a través de las pruebas externas. Por ejemplo en la media, que es donde uno tiene una mirada un poco más clara, yo creo que los mismos instrumentos oficiales del Ministerio, como son los ensayos DEMRE que se entregan, que ya van dando pautas de que la evaluación no tiende sólo a un tema de conocimiento, sino también al desarrollo de habilidades. Y eso es lo que nosotros sabemos que existe e intentamos direccionar el trabajo del material con el trabajo en clase y con las evaluaciones, pero aún así no está totalmente instalado. Las evaluaciones por lo general van más a lo cognitivo que a las habilidades de otra índole.

E: Y entonces en esa lógica uno dice: sabemos, logramos identificar que hay aprendizajes; todavía no logramos instalar como práctica habitual por distintos motivos, tú dices que es un elemento práctico, la cercanía o más resistencia al cambio, o los mismos contenidos, hay algunos que les gusta más eso o esto otro, puede ser. Y eso puede implicar que todavía no tengamos claridad, o sólo tenemos claridad de cómo se apropian los estudiantes de eso por estos resultados, por la utilización de estas pruebas externas que tenemos, ¿cierto? ¿Ahí nosotros sabemos qué tanto hemos avanzado o no hemos avanzado? ¿Ése es tu referente hoy día?

JS: Ese es un elemento que da una pauta si estamos o no yendo hacia lo último que... en realidad yo diría que estamos hablando de unos tres años en que el Ministerio empezó a considerarlo como parte de la cobertura también el desarrollo de habilidades. Claro, eso es justamente, son las pruebas externas pero también en la práctica misma del trabajo experimental, porque esto de valorar el trabajo en ciencias, de valorar el trabajo experimental no es nuevo. Eso en ciencias siempre se ha dicho que debe enseñarse con el trabajo experimental, en términos de la indagación. Y como colegio siempre ha estado clara la línea general, digamos. Hemos hecho, recuerdo el año 2008 o por ahí, un taller para todos los funcionarios, para todos; incluyó... no sé hasta qué estamentos llegó esto pero se hizo sí por lo menos con todos los profesores de segundo y tercer ciclo. Se hizo un taller, no recuerdo con qué frecuencia, pero fue durante un año que se estuvo haciendo un taller de indagación científica, en donde los profesores de ciencias, nosotros, coordinábamos ese desarrollo del taller, lo implementamos como sector, y fue al menos un año. Y me da la

impresión, si mal no recuerdo, que era una vez al mes que teníamos taller, pero con todos los funcionarios, como decimos, con todos los educadores.

E: Todos los educadores ¿incluso los profesores de historia?

JS: Todos. En ese periodo no se usaba el término educadores, porque éramos más profes, digamos. Había muy pocos psicólogos; entonces yo creo que si lo trasladamos al día de hoy, fue un taller dirigido a todos los educadores, inclusive los Curas estaban también participando. Había toda una intención sistémica, digamos, acerca del desarrollo de la indagación científica. Y en ese período trajimos al Dr. Allende que es un destacado... bueno él no es científico de la ciencia pura, sino que es más pedagogo, bueno tiene una historia, seguramente tú lo conoces... creo que es de la Católica él también.

E: Estoy casi seguro, eso estaba recordando.

JS: Él fue uno de los... ha sido en Chile uno de los pioneros, uno de los que más ha valorado el trabajo de la indagación científica, y por eso lo trajimos al Colegio en ese mismo contexto de este taller de indagación. Fue bueno eso.

E: ¿Y de eso qué quedó en el equipo?, ¿quedó en el equipo algo, se instaló o no? Porque fue un tremendo esfuerzo.

JS: Claro, yo creo que quedó claro lo que significaba la indagación porque nosotros, todos los integrantes del equipo, de alguna forma contribuíamos y cada uno presentaba, en una oportunidad le correspondía a uno, en otra a otro; siempre hay una o dos personas que lideraban; una persona que no está en el Colegio ahora y yo que estaba de Jefe de Sector, éramos los que liderábamos ese trabajo, pero todos teníamos participación, como te decía, otros que no eran del área también.

Yo recuerdo que, por ejemplo, el inicio de cada taller era con una lectura bíblica, en el contexto de Colegio Ignaciano, y donde la lectura estaba directamente relacionada con lo que estábamos desarrollando en ese momento. Fue bien interesante, se le dedicó mucho esfuerzo. Yo te menciono eso porque como Colegio y como profesores del Colegio, nosotros siempre hemos sabido que el desarrollo de las habilidades experimentales son importantes. El problema es que en la práctica, y eso depende también del perfil de cada docente, sabiendo que eso existe, van más por lo más teórico, más contenidista... incluso algunos se definen, o sea no yo, “yo sé que existe el trabajo experimental pero yo soy más teórico”; y también es un perfil que se autoimpone y cuesta sacarlo, cuesta salir de ahí.

E: Está bueno, no sabía de ese taller. Se han hecho muchas cosas en el Colegio.

JS: Y como te digo, eso fue... incluso creo que fueron dos años; no recuerdo pero un año seguro, y continuó después y ese segundo año incluso fue a presentar una profesora que ahora no está en el Colegio, Verónica González, fue a presentar un trabajo de indagación con cuarto básico. Estaba trabajando en cuarto básico, lo fue a presentar a Santiago a una... puede ser una especie de Feria o un Congreso de Colegios Ignacianos, y fue bien valorado. Ella creo que fue con un par de alumnos a presentar el trabajo, y fue muy bien valorado por lo que se estaba haciendo acá. Fueron dos años, claro, el tema es que después ya como que se fue quedando en el tiempo, digamos, aparecieron otras cosas, aparecieron otras actividades como Colegio y eso quedó ahí a esta altura, como un conocimiento que se adquirió pero que gradualmente va dejando de aplicarse en el aula.

E: Tú señalabas recién como que uno podría decir que hay un seguimiento, o un acompañamiento, incluso uno podría asociarlo como a un monitoreo, principalmente de aquellos estudiantes o que se acercan por cuenta propia o de situaciones bien particulares, ¿cierto?

JS: Acompañamiento de los estudiantes...

E: Como profesores de ciencias, como tu equipo de ciencias.

JS: Claro, yo pienso que como te decía, en forma gradual se ha ido instalando el acompañamiento también desde el punto de vista del profesor de asignatura, pero no está absolutamente instalado como es el rol del profesor jefe. El profesor jefe sabe que tiene que entrevistar...lo demás uno lo hace...

E: Pero para situaciones más particulares.

JS: Claro, sabiendo que hay estudiantes que requieren del acompañamiento, por ejemplo los que tienen malos resultados, uno los invita a conversar, por lo general e inmediatamente al apoderado y...bueno, después la ayuda que se le pueda proporcionar. Pero no está así como generalizada. También podríamos incluir a los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales; también sobre ellos en general puede haber un tratamiento de un poquito más de preocupación, de atención. Pero una parte de la idea de que eso va a ir dándose en la medida que vea necesidad en los estudiantes, pero no que se de cómo una política o una práctica instalada de que hay que atender estudiantes, de como profesor de asignatura acompañarlos...eso se da, como digo, en casos particulares en un porcentaje yo diría 8 o 10 alumnos, un 20 o 25%; pienso que más que eso no.

E: Y los buenos alumnos quedan fuera. Pareciera ser que el foco terminan siendo...

JS: Sí, quedan fuera pero curiosamente...en realidad no es curioso, pero lo que se da en la práctica es que uno desde afuera tiene esa mirada, que los buenos estudiantes quedan fuera pero dado que ellos llevan la iniciativa, a ellos se les atiende mucho más que a los otros.

E: En la clase.

JS: En la clase y fuera de la clase, porque los que preguntan, los que piden ayuda, los que piden complemento son los buenos estudiantes. Los buenos estudiantes y en todas las asignaturas, generalmente el que es buen estudiante es bueno en todo, entonces uno tiene un diálogo un poco más fluido con esos chiquillos.

E: Y como a nivel de equipo ¿tienen alguna práctica como instalada de monitoreo de aprendizaje, de acompañamiento?, o sólo estas prácticas más individuales pero que finalmente igual están institucionalizadas que es como tema de situaciones que es llamar a los alumnos, llamar a los apoderados...

JS: Eso, sí. Sabemos que ocurre dentro del equipo, sabemos; de hecho atendemos algunas consultas de los chiquillos en la oficina, pero como decía, son aquellas...también depende del período del año, depende del período académico, digamos; cuando estamos próximos a la prueba vemos desfilar algunos muchachos en la oficina, que son los que tienen algunas dificultades o los buenos estudiantes. Pero yo diría que el 70% de los estudiantes uno no los ve nunca después de la sala de clases. Ya sea que ellos soliciten ayuda y que uno, que los profesores, les diga "mira quiero hablar contigo, cómo te ha ido, cuáles son tus propósitos"; yo al menos no lo veo, no tengo información.

E: Y pareciera ser que lo que tú señalas es que el instrumento que hoy día en general tu equipo, y pareciera ser, que el resto de equipos todavía utiliza, para saber el logro de los aprendizajes de los estudiantes, son las pruebas, ¿cierto? O sea, el trabajo más evaluativo, mas calificado dentro de la sala de clases.

JS: Claro.

E: Son principalmente pruebas.

JS: Claro, este año yo no tengo una mirada clara con esta instalación de este nuevo modelo de enseñanza, pero yo creo que si miramos desde el pasado hacia atrás, el referente son las pruebas. Ahora obviamente habrá que ir mirando otras cosas, otros propósitos que tenemos, como del trabajo colaborativo, pero eso todavía está en proceso.

E: Y de esas pruebas ¿se discuten los resultados o siempre se particularizan los resultados?, como cuando tú revisas tus pruebas, en el fondo ¿hay alguna discusión a nivel de equipo de algunas pruebas que ustedes consideren más importantes?, o finalmente el comentario siempre parte a partir de situaciones particulares, de cómo le fue a tal alumno, “mira en mi prueba le fue mal...”; o estos casos de niños con necesidades educativas especiales...¿hay tiempo para eso?, ¿hay en la cultura instalada o finalmente uno resuelve y toma las decisiones en función de...?

JS: Claro, es que ahí hay que aclarar una cosa que como equipo de ciencias nos hace un poco distintos, yo creo, a otros equipos como por ejemplo matemáticas o lenguaje. Por qué, me acuerdo que al interior de ciencias todos somos, podríamos decir una asignatura, entonces el diálogo, pese a que en el caso mío que soy profesor de Física, y tengo a un colega que este año hace clases a un curso y yo hago al resto del colegio la asignatura de Física. Entonces yo dialogo con respecto a Física y dialogo conmigo mismo. Lo mismo pasa con los de Química. Ahora recién estamos incorporando a un profesor con dos cursos; y en Biología donde siempre ha habido dos pero en distintos niveles de escolaridad, por lo tanto, no hay un diálogo tan fluido al interior porque somos cada uno su asignatura; cada uno ejerce su función en su asignatura y, por lo tanto, el diálogo se da mas bien en las reuniones y cuando hay resultados así como que se nota que hay alguna dificultad, cuando hay muchos rojos. Ahí lo ven conmigo en mi rol de Jefe de Sector, no es parte del comentario...de la dinámica, es más bien un tema individual.

E: Y estas pruebas que el Colegio ha contratado, ¿tú sientes que han ayudado como para mejorar el monitoreo aprendizaje? Como hemos instalados estas APTUS, Pruebas de Medición...

JS: Creo que sí, creo que independiente de algunas observaciones que podría hacer uno del material que estamos viendo, sobre todo lo relacionado a la PSU, yo creo que en general ya política de ese tipo ayuda...

E: ¿Y a ustedes en qué les ha ayudado como equipo? ¿Qué tú sientes que les ha ayudado o tú has visto que les puede servir para tu equipo de ciencias?

JS: El material en sí, de acuerdo a lo que acordamos, digamos como equipo, que se utilizaría en material de trabajo de clases, tenerlo como insumo. Y también en la elaboración o construcción de elementos de evaluación. Se supone que allí debieran estar siendo utilizados, y para ver también documentos que están como más supuestamente

mejor elaborados, con mayor análisis relacionados con lo que pretenden medir, en todo lo que es SIMCE y es PSU.

Respecto al material APTUS yo pienso que es un buen material, con algunas observaciones de algunas cosas puntuales pero en general ayuda lo que corresponde a un esquema que es para PSU. Por lo menos el primer material o el primer set de ensayos en algunas áreas podría ser que habría que hacer también alguna observación, pero vamos a ver el otro ensayo que estamos prontos a aplicar.

E: Y si tuvieras que decir brevemente, hoy día o en la actualidad, cómo hoy día el equipo o para ti... o sea, primero cómo hoy día para ti el equipo de ciencias monitorea el aprendizaje de estudiantes. Cómo resumirías tú; cómo tú dices “mira hoy día nuestro equipo de ciencias monitorea el aprendizaje de los estudiantes”. ¿Cómo tú lo plantearías?, en pocas palabras.

JS: ¿Tú dices a través de qué documentos?

E: Sí, cómo tú lo entiendes hoy día. Cómo tu equipo de ciencias entiende hoy día el monitoreo de aprendizaje.

JS: Yo creo que estamos centrados en los resultados... ¿cómo podríamos llamarlos?, ¿resultados académicos?, lo que significan las notas...y la evidencia de eso son los documentos, distintos documentos de calificación que utilizamos ya sea de tipo formativo, en algunas asignaturas más que en otras. Y después evaluaciones más, podríamos decir más globales en el sentido de considerar dos o tres evaluaciones en el semestre, que son de carácter acumulativas en el sentido de que lo que fue tratado se evalúa. Yo creo que eso es lo central, a través de esa información, de la información que nos entrega ese documento es el monitoreo que les vamos haciendo.

E: Y tú como Jefe de Sector ¿estás conforme con eso o tú darías un paso?, ¿qué paso darías, por ejemplo?

JS: Yo creo que todavía tenemos que crecer en esto de ver más el desarrollo de otras habilidades, y eso es lo que a mí me da siempre vueltas, el cómo poder tener una evidencia del desarrollo del trabajo experimental y que esté instalado en el sector. Por ejemplo, hacer trabajos de laboratorio pero evaluar los laboratorios; evaluar los laboratorios, es decir, a través de algún documento que nosotros podamos adoptar o que podamos crear y decir: ya hicimos laboratorio, estas fueron las habilidades que quisimos desarrollar...bueno en los laboratorios por lo general son siempre las mismas, pero cómo las evaluamos. Yo creo que en eso tenemos que ir creciendo e instalando al interior del equipo. Y puede ser que incluso nos falten elementos teóricos o documentos, y también la práctica misma, porque por lo general nos quedamos como con el 90% así en promedio y quizás un poco menos, el 80% de Ciencias son clases teóricas. Y ese otro 20% que se hace, por lo general no está totalmente intencionado al desarrollo conscientemente a cerca de qué habilidades experimentales o de investigación estamos desarrollando, sabiendo que están implícitas pero no están intencionadas, pudiendo ser porque no tenemos los elementos que evalúan o con qué documentos evaluamos el laboratorio.

El otro día yo conversaba ese mismo tema, conversé con algunos chiquillos que son ex alumnos que están en la Chile, a mí siempre me interesa conversar con los cabros esto, y son muchachos que terminaron...en realidad hablé con dos que terminaron, recién están en

segundo año en la Chile, y yo les decía: oye me interesa que me den reportes respecto de laboratorio, cómo lo hacen ustedes, y el informe de laboratorio. Y me entregaron todo el material; me entregaron todo el material que a ellos les entregaron en la asignatura mecánica.

E: Que se relaciona contigo.

JS: Claro, y ahí están las pautas que uno tiene que ir asumiendo. Pero después de todo, me decían los mismos chiquillos, que a ellos les sorprende que no es el informe de laboratorio que uno conoció, o que yo conocía y que aplicábamos antes con una estructura: que título, que objetivos, introducción...sino que es ese cuerpo, esa estructura del informe de laboratorio como que la han dejado en un segundo plano y simplemente los profesores, estamos hablando de la Chile, o sea es un referente siempre, que les entregan una guía que ellos van completando y a través del desarrollo experimental y el completar de esa guía de laboratorio, en forma implícita está el desarrollo de estas habilidades.

Después en otro momento conversaba con otro chiquillo que está en la Santa María y es más o menos la misma idea. Él me hablaba en forma bastante clara del trabajo colaborativo pero con ciertas diferencias respecto de lo que nosotros hacemos acá, pero sí ellos en la Santa María van avanzando y van potenciando bastante el trabajo colaborativo o cooperativo.

E: Y una última pregunta que se me quedaba en el tintero Juan, a partir de esto que tú señalas de las conversas que tienen o del foco en los resultados que tú pones a nivel de equipo, a partir de esos resultados a nivel de equipo o tú como Jefe de Sector ¿han modificado algunas prácticas, han intencionado algunas otras formas de trabajo o todavía no llegan a ese paso en el fondo?, ¿o a ti te interesaría en el futuro? Porque tú dices, hartito has dicho, y me parece interesante reconocer que todavía no está propiamente instalado. Para ti como que relevas hartito que un aprendizaje clave del sector de ciencias es el trabajo experimental, y eso tú dices todavía está en pañales, posiblemente hay práctica pero todavía el tema evaluativo del trabajo experimental tú dices es insuficiente. Pero aún así, en función de eso o en función de ese diagnóstico que tú tienes, ¿tú has modificado alguna o has pedido que se modifique alguna práctica a tu equipo?, ¿o todavía sientes que no es el momento?

JS: Es que lo hemos pedido y lo hemos acordado, o sea, el equipo o al interior del equipo sabemos que eso es una falencia y cada vez que iniciamos nuestro trabajo, o sea, en nuestras primeras reuniones se establecen compromisos, digamos, al interior pero que en la práctica es el mismo compromiso que uno asume o que asumimos como equipo. Por diversas razones como que se prioriza el trabajo más teórico, ya sea por un tema de cobertura de contenidos, sabiendo que la cobertura de habilidades también es un tema que forma parte de lo que el Ministerio está pidiendo, y que no es sólo porque el Ministerio lo pida, sino que sabemos que es un elemento importante de la enseñanza de las ciencias pero es como que se opta más por avanzar en la parte continua, que hay que cubrir el programa y queda el trabajo experimental en segundo plano. Entonces, si bien es una mirada que yo tengo, estoy prácticamente seguro que mis colegas también tienen la misma visión respecto de lo importante que es el trabajo experimental, oirlo incorporando. Por lo mismo que hacemos compromisos; nosotros incluso hemos hablado de al menos dos trabajos de laboratorio en el semestre por cada asignatura, y si hacemos un recuento de eso, no se da.

Hacemos una, hacemos dos...por diversas razones, unas más válidas que otras pero en la práctica nos quedamos en...

E: ¿Y ahí te ha faltado más presión?

JS: Es que a veces los argumentos son entendibles, son válidos. Porque también puede ser que nuestra modalidad de trabajo experimental sea justamente que esté con algún déficit que haya que mejorar. Y de hecho en eso había pensado, no sé si te lo dije en algún momento, pero a comienzos del año estuve hablando con una Coordinadora de un Diplomado de Desarrollo de Habilidades Experimentales, que está dando la Chile en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, y claro, el tema es que es allá en Santiago, los días martes, jueves y sábados, entonces uno ni siquiera puede ir. Yo les había planteado la idea de que nos ofrecieran traer ese comprimido en el tiempo aquí al Colegio, o que nosotros vayamos pero en ningún momento me dieron respuesta. Porque sabiendo que es un tema que sí nosotros debíamos tener como Sector un taller, un pequeño curso donde podamos tener también, más allá de saber que es importante, tener el material y las habilidades desde el punto de vista del docente de cómo insertar el trabajo experimental de forma tal que avancemos también en la cobertura en todos sus aspectos. Ahí hay un tema que yo creo que está pendiente y que todavía podemos seguir gestionándolo, quizás para el verano.

E: Muchas gracias.

Anexo 3: Entrevista Jefe de Sector 2.

E: Lo primero, en el Colegio tú como has sido Profesor Jefe en el San Ignacio y acá, y una lógica que está instalada en los Colegios Ignacianos es el acompañamiento a los estudiantes. Y eso como que es bien fuerte en la lógica de la jefatura de curso. ¿Tú sientes que el tema del acompañamiento de los estudiantes se proyecta en el trabajo de asignatura?, o sea, ¿un profesor de asignatura entiende que tiene que acompañar a su estudiante? Me explico, porque pareciera ser que para el Profesor Jefe el acompañamiento tiene que ir como con el aprendizaje o la formación inicial del estudiante, y ahí está la lógica del acompañamiento. Nosotros en el Colegio no hablamos de monitoreo, hablamos siempre de acompañamiento, ¿cierto? En que acompañamos el desarrollo, acompañamos el aprendizaje. Y en ese sentido, ¿tú sientes que la idea de acompañamiento se proyecta a las asignaturas?, ¿se proyecta, los profesores lo asumen como que se puede hacer en términos de ir visualizando el aprendizaje del estudiante a través del acompañamiento?

JS: Yo creo que cuando el Profesor de Asignatura ha sido Profesor Jefe tiene conciencia de ello, es decir, logra traspasar ciertas metodologías o cierta forma de proceder del acompañamiento personal formativo a lo académico, logra hacer ese traspaso. Sin embargo, cuando uno ve un profesor de asignatura que, por ejemplo, llega al colegio eso no es tan claro, a menos que haya una inducción de qué significa acompañar. Entonces no veo que sea tan clara esa relación a menos que el Profesor de Asignatura haya sido Profesor Jefe.

E: Y en tu equipo ¿se hace acompañamiento desde la lógica de la asignatura?

JS: ¿Como acompañamiento de los aprendizajes de los estudiantes?

E: Sí.

JS: Muy poco. Muy poco debido a que más bien se entiende sólo como una función asociada al cargo de Profesor Jefe. Entonces acompañar a los estudiantes en su aprendizaje, incluso lo que tiene que ver con otras asignaturas que no son las del Profesor Jefe, está asociada a la función de Profesor Jefe solamente, aparece como parte de las funciones del contrato. En cambio el Profesor de Asignatura está todavía centrado en la enseñanza, es decir, en la planificación de la enseñanza, en el diseño de los materiales, en el diseño de los instrumentos de evaluación, pero sin considerar como eso, lo que aprenden los estudiantes, les podría ayudar a retroalimentar su mismo proceso de trabajo. Yo veo muy poco en ese sentido, que no tiene que ver con tiempo necesariamente, sino en cómo yo concibo el rol como docente en un Colegio.

E: ¿Y ocupan algún instrumento al interior de su equipo para monitorear, ya que no se hace en la práctica diaria? ¿Ocupan instrumentos para monitorear, o cómo tú sabes cómo se ha ido desarrollando el aprendizaje en tu sector?, ¿a través de instrumentos, conversas con los profesores, o te quedas no más con la información detallada que te pueda entregar cada profesor?

JS: Primero hay una información que tiene que ver con la conversación informal que sucede respecto de la aplicación de algún material didáctico que se ha diseñado en conjunto, o por parte de una persona, pero generalmente la conversación tiene que ver a

partir de los malos resultados que este material didáctico ha sido obtenido, entre comillas que no ha resultado. Y a partir de eso hay una conversación informal de la cual no queda registro. Lo segundo es a partir del instrumento de evaluación que se aplica, y entonces los resultados se conversan mirando respecto a qué sucede con el curso pero más bien desde la planificación y no del aprendizaje. Y tercero, las pruebas externas entregan información pero que finalmente lo que el profesor hace es observarlas, mirarlas, pero no hay una aplicación de la información de esa evaluación externa en lo que va a realizar posterior a ella; no lo incorpora a su práctica. O sea, es una información que muchas veces da cuenta de lo que yo ya sé, pero no lo incorpora a la práctica directamente.

E: Y en el fondo el foco sería principalmente a través de los resultados de instrumentos de evaluación utilizados.

JS: Exacto. Claro, porque es de lo único que queda registro. Los otros elementos, que son materiales didácticos, estoy hablando por ejemplo de una guía, de una actividad que incluya que los estudiantes realicen algo, más bien queda en la conversación informal de “esto no resultó, hay que mirarlo para el próximo año”, o “tú que lo vas a aplicar en el próximo curso ajusta estas cosas”, como instrucciones pero sólo desde la enseñanza. Más bien uno vuelve a revisar la pauta de evaluación o vuelve a revisar las instrucciones, pero no hace una reflexión respecto de que en realidad el aprendizaje de los estudiantes merecería replantearse, quizás, el ejercicio completo.

E: Por lo tanto, cuando tú dices se revisan los resultados, en el fondo a través de una conversación informal o formal, pero que se revisa siempre, se mira a través del instrumento. ¿Pero hay alguna retroalimentación hacia los estudiantes?, o finalmente queda como “mira Juanito o Juanita sacó un 4.0 y es porque es flojo...”, ¿hay algún ejercicio ahí de retroalimentación a partir de los resultados?

JS: La única retroalimentación que yo sé que se hace, pero se hace no sistemáticamente, es revisar la prueba junto con los estudiantes el día que se entrega la prueba. Revisar las preguntas más complejas, revisar por qué se equivocó en tal cosa pero tampoco hay un registro, tampoco de los estudiantes, de mejoramiento, un registro de mirar su propio aprendizaje. No existe eso sino sólo dar cuenta al estudiante de explicar por qué obtuvo la calificación que obtuvo.

E: Tú dices el profesor mira los resultados que le entrega una evaluación externa y más bien confirma una apreciación que él tenía, y no modifica su práctica. O pareciera ser que no la modifica. Y cuando tú revisas, o revisas junto con él un material que tú le aplicas, que él va a aplicar con sus estudiantes me refiero, ¿el profesor tú sientes que finalmente termina modificando su práctica, en términos de diseño del instrumento, o sigue actuando de la misma manera? Porque finalmente lo que tú le haces ahí es más bien una retroalimentación sobre el diseño del instrumento.

JS: Claro.

E: ¿Tú sientes que el profesor incorpora eso?

JS: No, porque el rehacer el instrumento sigue siendo relacionado con el ejercicio sólo de enseñanza, es decir, revisa que las instrucciones estén mejor redactadas o revisa que la pauta de cotejo incorpore elementos que no consideraste antes, o qué vas a hacer cuando en el grupo un estudiante no trabaja. Son todos los elementos mirando sólo del docente.

Entonces no hay una reflexión respecto de qué tipo de instrumento sería mejor para lograr el aprendizaje del estudiante, sino que cuál es el instrumento que a mi me asegura poder trabajar el contenido desde la enseñanza. Entonces no hay un replanteamiento de en realidad hagamos una actividad distinta, o pensemos en un modelo en el cual el aprendizaje sea el centro sino que en qué vamos a enseñar en una determinada materia, o en una determinada unidad, y que tiene que ver también cómo se planifica la unidad. Uno planifica a partir de los objetivos del aprendizaje, pero finalmente lo que está planificando es a partir de los contenidos, que están en esos objetivos de aprendizaje. Tengo que trabajar estos temas, entonces los temas los divido según las clases; quizás el modelo de planificación, de cronograma, siga ese mismo modelo. No sé si nos ayuda a identificar efectivamente el tema de ir mirando aprendizajes y no contenidos. Porque cuando uno desglosa el cronograma, lo que dice es que cada clase tengo que trabajar tal tema, y quizás el hacerlo clase por clase daría cuenta de un mayor énfasis en el aprendizaje.

E: Y en el fondo volviendo a la revisión del instrumento, previo o post aplicación, ¿hay en esa revisión del diseño del instrumento un monitoreo de los aprendizajes en términos de lo que ese instrumento quiere trabajar? Tú dices: ya pero mira lo que aquí quieres trabajar no tiene nada que ver con lo que se está trabajando, no tiene que ver con los aprendizajes que promueve, un poco diciendo “esto es lo que tú señalas”. ¿Hay algo ahí también de eso o no, de ser asertivo?, ¿que la guía de cuenta de los aprendizajes claves conceptuales, procedimentales, actitudinales?

JS: Una de las cosas que yo por ejemplo converso con los profesores, es que en las evaluaciones, independiente de si estas son pruebas o trabajos grupales, o trabajos de proceso, en que el objetivo de cuenta de lo que el estudiante va a hacer, no de lo que yo voy a enseñar. Primero que cada pauta o cada instrucción que se entregue al estudiante lleve un objetivo, pero que tu objetivo no sea sólo copiar el objetivo de aprendizaje, sino que quede claro qué es lo que va a hacer el estudiante en términos de decirle: mira esta es la meta que yo quiero que logres. También me he dado cuenta que en las evaluaciones los profesores lo que hacen es colocar o indicar un objetivo que ellos inventan, cuando en realidad hoy día el currículum te ofrece el objetivo ya redactado. Entonces muchas veces, ya me ha tocado este año mirar que el profesor quiere hacer algo en la clase, en una clase determinada de dos horas pedagógicas, que tiene que ver con un tema pero no con el objetivo de aprendizaje. Por ejemplo, quiere trabajar el tema de Grecia antigua, cuando en realidad el programa o las bases curriculares le pide trabajar la democracia comparándola entre hoy y la antigüedad. ¿Qué quiero decir con esto?, que todavía estamos trabajando sólo contenidos y no objetivos de aprendizaje, la comprensión de qué significa un objetivo de aprendizaje y cómo yo lo divido, lo desgloso en distintas clases, todavía no se logra visualizar. No sé si se logra explicar.

E: Sí. En el fondo cuando el estudiante no logra el objetivo ¿qué medidas se toman?, por ejemplo. Porque en el fondo cuando no se logran, tú lo sabes sólo a través de rojos o de mala respuesta de la guía. ¿Eso implica que esos objetivos, esos aprendizajes, esos contenidos se re enseñen?, ¿hay alguna práctica instalada o queda como al arbitrio de cada profesor, una situación coyuntural?

JS: Lo que pasa es que en términos formales el reglamento de evaluación no establece que si es que hay un porcentaje alto de rojos se tenga que hacer de nuevo la prueba. En una tradición o más bien en una norma no escrita, que frente a un alto porcentaje de rojos la

prueba tenga que repetirse. Pero no aparece en el reglamento de evaluación, que sería un elemento importante de considerar no en un protocolo nuevo, sino que una precisión respecto de que el objetivo de la evaluación es evaluarlos aprendizajes y, por lo tanto, si los aprendizajes no se logran la prueba debería no repetirse, sino que establecer los remediales obligatorios pensando en aquellos estudiantes que, quizás no sea para todo el curso, sino para aquellos estudiantes que lo requieren; una lectura complementaria, una actividad adicional... ahora, me ha sucedido que sí en un curso como se ha trabajado a manera de taller, por ejemplo séptimo básico, en que uno sí puede al final de la semana cuando se hacen estas estrategias cooperativas, la estrategia cooperativa sí te ayuda a visualizar si lograron el objetivo de aprendizaje o no. Porque si un grupo no logra la meta, uno tiene claridad de que no es todo el curso, sino que es ese grupo que vuelvan a intentar el tema. Y esto lo he hecho entre séptimo básico y cuarto medio. Qué significa, que a ese grupo al final de la clase o al final de la semana uno le dice: mira esta actividad, esta meta ustedes no la cumplieron, por lo tanto, debieran volver a intentarlo. Y ha sucedido que por ejemplo uno de esos integrantes no ha venido y los demás dicen bueno, cómo ponemos la nota; y yo lo que he hecho es preguntarle al resto qué debiera hacer esa persona para aprender lo mismo que los demás. Eso ha sido una pregunta interesante, porque son ellos los que dicen: “ah, para que aprenda lo mismo que yo aprendí, esta persona debiera hacer el mismo trabajo o debiera hacer otro tipo de trabajo para hacer que sea mejor”. Entonces es interesante que los estudiantes puedan participar, dentro de sus posibilidades, en definir también de qué manera se aprende algo, y ha sido como clarificador.

Y al otro extremo, en cuarto medio, que no ha habido aprendizaje colaborativo, los talleres que se hacen los tipos se han sorprendido porque yo les digo: “mira tienes un cinco, hazlo de nuevo”, “¿y lo puedo hacer de nuevo?”, “sí”, “¿y puedo tener un siete?”, “sí, porque lo que me interesa a mí es que mejores el error”. Y claro, eso exige volver a revisar una y otra vez el tema pero permite que el tipo diga finalmente, claro, no es sólo la nota, que es lo que uno espera, sino que también que se de cuenta del error. Entonces claro, al final dice “pero el error es una palabra”, “sí pero esa palabra, ese concepto es fundamental para entender el tema.

E: ¿Y en términos como de qué estructuras cooperativas a ti te han servido para monitorear eso? ¿Hay algunas que tú dices “estas me han servido más”?

JS: Aquellas que tienen que ver primero con activación de conocimientos previos, hay varias que son la hoja de contenido... Pero eso es importante, de activar los conocimientos previos; luego aquellas en las cuales los estudiantes pueden expresar de manera gráfica, no solamente a través del lenguaje escrito, sino de manera gráfica ciertas cosas que están investigando. Porque uno entiende que el monitoreo es sólo al final y en realidad, por ejemplo, si no los hace hacer un poster de un tema en el proceso de investigación, haga el poster después. Entonces el proceso es el siguiente: investigan con una fuente que es internet, investigan sobre un tema, transforman esto en un poster pero el poster no es definitivo, no es la carpeta como antiguamente, no es el trabajo final sino que el poster es cómo yo grafico esta información que he encontrado, a partir de ciertas categorías que desde la asignatura uno les propone. En este caso, en historia, cuáles son los aspectos económicos, sociales, culturales y políticos de una cultura; y eso puede ser en cualquier época de la historia. Y a partir de eso yo lo que hago es que el otro grupo le revise su trabajo, entonces la evaluación del trabajo de otro grupo ayuda a ese monitoreo del

aprendizaje, que es para mi pero también para ellos. Entonces me permite que ellos tengan también una reglamentación.

¿Qué les falta en esto? ¿Qué les recomendaría para que corrija el error? Entonces, por ejemplo, hicieron en séptimo básico el poster de las civilizaciones cada grupo, lo que siempre todos los años se ha hecho, pero eran poster que estaban inconclusos, incompletos. Entonces expusieron en la sala y cada grupo se paró frente a uno, con una pauta, y fue evaluando qué le faltaba. Y esa evaluación se la entregaron después a los grupos y tuvo que rehacer el texto. Entonces claro, les permite a ellos decir “ah, a nosotros también nos falta eso, o, ahora entiendo lo que tiene que hacer ese tema”, y completar la meta completa finalmente.

E: Ya, pero eso hoy día son experiencias pilotos en el fondo.

JS: Claro.

E: Las has ido identificando ahora, en la medida que las vas implementando...

JS: Pero principalmente yo diría con los estudiantes, porque ellos han sido súper claros en decir qué es lo que a nosotros también nos sirve, o sea, de preguntarles también a ellos, ya perfecto, esta actividad ¿tuvo algún sentido en términos de no solamente de aprendizaje, sino que de método de estudio adecuado para...?, no sé si se entiende. Es a través de la lectura compartida en que ustedes logren aprender un tema o en realidad alguien tiene que leer primero personalmente, y luego compartir. Entonces eso ha sido importante pensar en que hay cierta estructura cooperativa para cada edad, que es el trabajo que también hicieron desde orientación. Eso es como clave también, pensando en lo que tú preguntas respecto de cómo monitorear el aprendizaje, también. Porque si el monitoreo es que tú tienes que recibir también información del estudiante que te va a decir “sí”, no solamente “aprendí o no” sino que esta metodología es la más adecuada y de esta manera yo aprendí mejor.

E: Y ahí cuando tú dices en ese caso yo levanto información, esa nueva práctica te permite no sólo levantar información del aprendizaje, sino del impacto de la misma metodología en el estudiante.

JS: Claro.

E: Y, por lo tanto, ahí puedes modificar también la práctica, ayudarles a profundizar a ellos y a ti tener claro cómo aprenden los estudiantes.

JS: Por eso te digo, pensando hoy día que los objetivos de aprendizaje apuntan más bien no a contenidos en profundidad sino que en contenidos más bien transversales. El ejemplo de Historia es que ya no se estudian, el programa no te pide estudiar los Dioses Griegos, no te pide estudiar cuáles eran los conflictos entre Persas, Atenas y Esparta. Eso desapareció completamente, pero sí te pide que los estudiantes sean capaces completamente de evaluar o analizar la diferencia entre la democracia Ateniense y la democracia actual, pone énfasis en eso. Por lo tanto, ahí el ejercicio no es que aprendan un listado sino que sean capaces de aprender la habilidad de comparación.

E: Por último, así en resumen, ¿hoy día qué práctica de monitoreo hay en tu Sector hoy día?

JS: ¿Cómo institucionalizada?, ninguna.

E: Son todas estas prácticas recurrentes.

JS: Son prácticas informales, que dependen del docente, que no están intencionadas, que más bien se comparten de manera informal, que dependen de los mismos tiempos que los docentes se dan, porque no están incorporadas en los programas, por ejemplo. En los programas no aparece el espacio que dice retroalimentación de la prueba. No aparece el tiempo que dice al final de la semana yo voy a tener 15 minutos para hablar con los estudiantes tal cosa. O sea, si eso por ejemplo no está ni siquiera escrito, tampoco posiblemente se va a realizar. Ahora, no significa que si está escrito se va a realizar, pero tampoco...

E: Para tener un elemento de presión.

JS: Claro, o de tener un elemento para ir a observar si se realiza efectivamente. Entonces el único como más bien reglamentación es lo que yo indicaba, que después de la prueba poder compartir con los estudiantes más bien aquellas preguntas que los estudiantes van a reclamar o que uno sabe que los estudiantes van a pedir explicaciones de por qué la alternativa esta o no, de por qué esta respuesta es así o no. Es como lo único efectivo que se realiza, pero más bien por la presión de los estudiantes más que por una intencionalidad del docente.

E: Muchas gracias.

Anexo 4: Entrevista Jefe de Sector 3

E: Acá en el Colegio está instalada la ideal del acompañamiento, como concepto. Mi primera pregunta tiene que ver, esa idea de acompañamiento nosotros sabemos que permea mucho el trabajo del profesor Jefe, y el profesor Jefe acompaña y, por lo tanto, uno podría decir trata de ver un crecimiento más personal de los estudiantes durante los dos años que está a su cargo, en términos así como generales. Pero, ¿tú crees que esa idea de acompañamiento permea al profesor de asignatura?, ¿y que el profesor entienda como que ver si sus estudiantes aprenden la asignatura, cual sea, lo entiende bajo la lógica del acompañamiento, o no?

JS: Yo partiría diciendo que el acompañamiento que dan los profesores jefes es un acompañamiento que a veces traspasa ciertos límites de lo que uno esperaría de acompañar. Porque se transforma, dependiendo del profesor jefe, en un acompañamiento casi terapéutico, y eso a la larga igual va trayendo problemas. Desde los profesores de asignatura yo creo que, nuevamente depende mucho de las características personales de cada profesor, porque no hay un ordenamiento que diga que tú tienes que tener esa preocupación además de lo pedagógico. No hay algo en tus funciones que diga que tú tienes que preocuparte del bienestar emocional de tus alumnos, no está explícito. Y si estuviera explícito, tampoco te dan los caminos a seguir; eso no lo tenemos estructurado dentro del colegio. No sé si habrá algún colegio que lo tenga así incorporado. Pero hemos tenido situaciones de profesores que quizás son más sensibles frente a algunas situaciones y, claro, pero que también se han ido hacia los otros extremos, donde lo pedagógico se olvida y nos centramos en la situación socio emocional más que por sobre la necesidad pedagógica, y usualmente la necesidad pedagógica yo veo que o se trata de ocultar, entre comillas, o se deriva. Si hay un niño al que le cuesta, voy a usar un lenguaje burdo, yo me hago un poco el tonto durante el semestre y para el final le hago una prueba más fácil, le acomodo las notas...y si es un niño con mucha dificultad lo derivo a los especialistas. Pero la práctica de acompañamiento pedagógico más común que uno ve, es esto de que yo me las arreglo al final con él y le hago algo para que pase la asignatura. Si es un cabro con problemas sociales mayores o con interrupciones mayores, también como que ahí moldeo un poco este cariño y no se la hago tan fácil, me da lo mismo si se lo echa o no se lo echa. Pero cuando hay un cabro como más querible, entre comillas, los profesores les van arreglando las notas pero no es que haya un acompañamiento o un seguimiento, no sé, me imagino los más chicos vamos a ir viendo que llegue con las tareas, que haga las guías...sino que le cuesta, dejémoslo, así no hace tanto ruido y después se las arreglamos.

E: O sea, como que en la práctica uno podría decir que no tenemos instalada una idea de acompañamiento de los aprendizajes en el colegio, más bien son situaciones particulares en función de...

JS: Afectos y demases. Y por lo mismo no tenemos una política como de motivación escolar. Cuando uno ve esto de la autoestima académica no es algo que nosotros desarrollemos, no es algo que a nuestros profesores les nazca; hay algunos que sí, hay algunos que tienen yo creo que hasta a través de las didácticas, generan instancias en que motivan a los alumnos y los desafían. Pero si tú me preguntas si es un punto en común de nuestros docentes, yo creo que muchos están ahí no más.

E: ¿Y en tu sector monitorean aprendizajes?, ¿acompañan aprendizajes?, la palabra que tú quieras utilizar.

JS: En el sector Orientación yo creo que también depende mucho de los alumnos que se atreven a acercarse un poco más. Y evidentemente cuando uno ve que en Orientación son 40 minutos a la semana y que muchas veces no hacen Orientación, que lo haga yo arriba es una excepción. Pero uno logra acercarse a aquellos que te lo solicitan o que tú ves que están en una necesidad de que tú te acerques, pero hay una gran masa en la cual tú nunca sabes si ellos captaron la idea principal o no, porque tampoco es una asignatura que tú evalúes...

E: Y califiques.

JS: Claro, es una asignatura en que tú no haces una prueba para ver si efectivamente el niño aprendió o no aprendió la forma de contagio del SIDA; tú asumes que le quedó. Tú evalúas acorde a los contenidos, la metodología que fue utilizada, pero no tenemos esa cultura tampoco, como de transformarlo en un contenido que queremos validar que se aprendió.

E: Por lo tanto, en tu área no tienen instrumentos para monitorear aprendizajes.

JS: No. De hecho hasta cuando hemos tenido labores más pedagógicas desde Orientación, hábitos de estudio y demases, no es que nosotros apliquemos al comienzo un instrumento para ver un diagnóstico y luego trabajemos con aquellos alumnos que están mas disminuidos. A veces nos ha llegado como por chispazo, que hemos aplicado, han llegado instrumentos externos y te dan cuenta de que, no sé, tal curso está con...como lo del SIMCE, con motivación académica disminuida. Ahí tú dices, hay que ponerle un poquito más a este nivel, pero no es que tengamos algo así estructurado de acompañamiento.

E: Y estos recursos, lo que tú dices, estos recursos externos, por ejemplo, los resultados del SIMCE ahora con esta dimensión que mide los indicadores de desarrollo social, tampoco son utilizados como decir esto es un insumo base, sino más bien terminan siendo como coyunturales.

JS: Circunstanciales diría yo, porque también tienen que ver con la temporalidad creo yo en la que llegan esos resultados. Como llegan a mitad del año de la generación anterior, claro, dudo que alguien de mi equipo al planificar para el año siguiente lo tome como insumo. Si tú me preguntas, ni siquiera yo cuando he tenido que hacer planificaciones, lo hago porque también esas planificaciones son súper acotadas a temas que sabemos que tenemos que pasar en el colegio y que no hay otras asignaturas que los estén abordando. El desarrollo emocional, la vida sexual...y son contenidos súper específicos entonces yo creo que no se toma.

No se si te acuerdas que en equipo NTP en algún momento veíamos la necesidad de que desde los mismos sectores pudiésemos tomar este desafío, sobre todo de la motivaciones para el estudio pero no, es poco lo que se toma. Yo creo que una de las herramientas que más se usan son los sociogramas, como para planificar convivencia escolar, algunos test vocacionales que te ayudan para lo que es tercero y cuarto, para ver qué tan perdidos están los chicos y ver cuánto énfasis tienes que poner como desde lo más básico, si ya puedes tener conversaciones más elevadas...pero eso. APTUS ponte tú nos dio algunos indicadores no para nosotros, sino para necesidades educativas especiales. Lo fácil de los chiquillos, tomaron como base los resultados de APTUS, además de los resultados de los

especialistas externos. Entonces claro, ahí tuvimos como un link mayor, pero claro, no todos los niveles de APTUS entregaban la misma riqueza de la información.

E: Por lo tanto en este sentido cómo tú crees, porque si no hay instrumentos, una de las discusiones que se quiera dar siempre es que Orientación aporta poco, y eso no puede estar dado por esta capacidad que tengamos como Colegio, y ustedes como equipo, de poder identificar aprendizajes, y ahí ¿cómo tú avanzarías para esa identificación de aprendizajes?

JS: Es que es complejo identificar aprendizajes nuevos cuando estamos trabajando sobre una red del mapa de aprendizaje. Entonces nosotros, más que mapas nuevos o aprendizajes nuevos, lo que hemos hecho es hacernos cargo de algunos aprendizajes que no están siendo abordados desde las áreas.

E: Ya, pero cómo tú... porque como dices tú, avanzan. ¿Pero tú crees que se podrá, no sé si crear un instrumento o generar una práctica la interior del equipo, que permita esa identificación de aprendizaje? Porque sino es como ir...

JS: Lo que pasa es que como el mapa de aprendizaje tiene una secuencia y una progresión respecto de, no sé, desarrollo empático o emocional, hay una progresión. Entonces nosotros nos guiamos por esa misma progresión.

E: Pero cómo sabes que avanzaron en eso, porque sino es como pasar contenidos sobre contenidos finalmente. Porque en el resto de las asignaturas tenemos la pruebas; bien, mal, tú dices el alumno tuvo un siete, un seis, un cinco o un cuatro y puedes ordenar y decir este grupo que está bajo el cinco tiene aprendizajes básicos.

JS: Claro, uno tendría que poder objetivar y poder, de alguna manera, medir después de cada unidad qué fue lo logrado y no logrado. O sea, yo creo que la única manera sería elaborando instrumentos que te pudiese dar... como si tuvieras un diagnóstico y un post diagnóstico, como un antes y un después de comenzar a ver la unidad. Se me ocurre que sea podría ser como una...

E: ¿Y a nivel de equipo cuando ustedes se juntan, discuten por ejemplo si hay aprendizaje, por ejemplo cuando es logrado o no logrado?

JS: No, lo que nuestra conversación en este último año y medio en lo que se ha centrado, es poder determinar qué aprendizaje corresponde para cada nivel y ver cuál es la progresión lógica para ir avanzando.

E: Están en la identificación de aprendizajes claves en el fondo.

JS: Sí, estamos recién en ese nivel porque como no tenemos una estructura dada por el Ministerio, y existían muchas brechas entre ciertos niveles y otros, lo que hemos ido haciendo cada años es ir analizando y ver cuáles son los avances que pudimos ir dando, cuáles son los cursos que nos siguen quedando con brechas. Ponte tú si los primeros y segundos básicos han estado viendo, o todo el pre escolar, el desarrollo emocional, ya pero llegamos a tercero básico y es una generación que no tuvo desarrollo emocional entonces tenemos que partir desde más básico. Pero los séptimos básicos que están llegando ahora tuvieron todo un tema de trabajo que los antiguos primeros medios no tuvieron, entonces tú vas adelantando y vas como armando la malla. Ahora yo tuve que pasar la misma unidad en segundo y en tercero, porque yo necesito que cuando estos segundos lleguen a tercero ya no tener que ver los temas que estábamos viendo. Entonces estamos como recién en ese

proceso. Pero no sé si es un proceso que va acabar, porque esta formación del desarrollo humano es más dinámica, o sea, hoy en día el tema de la droga es un tema en primero y segundo pero tal vez en cinco años más va a ser, no sé, a adicción a los teléfonos celulares. Entonces tampoco sé si es algo que tú vas a poder finalmente tener como una malla estática que va a decir este es el programa de orientación; yo creo que hay elementos que sí, pero siempre algo va a tener que estar ahí, o debiéramos estar ahí viendo qué está pasando afuera.

E: Y en ese sentido, pero claro, uno podría entender que esta malla es más dinámica pero lo que habría que asegurar es finalmente cómo van aprendiendo los estudiantes.

JS: Y ahí la única manera que se me ocurre es pudiendo hacer evaluaciones que vayan más allá de si se aplicó bien, de si me parecieron los tiempos...hay todo un mas que del fondo, lo que se evalúa es un poco la forma. El profesor se explayó de buena manera, las diapositivas que mostraron me interesaban...eso es lo que estamos evaluando hoy en día, más que...

E: Como la enseñanza un poco, si uno quisiera poner la lógica.

JS: Claro pero no el contenido. “Mencióname cuáles son las cinco maneras en que las personas pueden contagiarse de SIDA”, eso nunca se los preguntamos de vuelta. Nunca hemos hecho una evaluación de ese tipo. Siempre hemos tomado...a mi me gusta siempre partir con datos estadísticos de las encuestas nacionales, pero luego no replico eso al final en el fondo. Puede ser porque siempre estamos como a destiempo, finalmente la hora de Orientación es la hora que el profesor también se va moviendo. Por eso para nosotros es también importante este semestre poder identificar nuestra cobertura, igual que los otros sectores, y yo le pedí a las chiquillas que vieran los cronogramas y que me dijeran cuáles fueron los que efectivamente lograron hacer, porque estamos planificando 16 sesiones al semestre y a mi me tinca que estamos logrando hacer 10, 12, por distintos motivos. Entonces eso igual es necesario para saber finalmente si, claro, voy a hacer 12 buenas o voy a hacer 16 sabiendo que esas últimas cuatro nunca las voy a aplicar y van a quedar perdidas. Pero ponte tú analizar la cobertura nunca se había hecho, y ahora con esta pautita que tú nos diste es primera vez que vamos a trabajar en eso. Se suponía que se iban a juntar el miércoles a trabajar, me parece mucho que no se juntaron.

E: Y ustedes en tu equipo ¿cómo entienden o trabajan la retroalimentación a los estudiantes?

JS: Es que entendida la retroalimentación como lo que pasa después de la evaluación, al no evaluar no hay. Y la única retroalimentación es como la respuesta a ciertas dudas. También es difícil porque ahí nosotros no tenemos un rol frontal con los estudiantes; hasta primero medio es el profesor jefe la cara de la Orientación, entonces finalmente si algún niño tiene alguna duda o hay algo que quisiera complementar es el profesor jefe el que lo va haciendo, nosotros ahí no tenemos mucho rol. Para arriba es un poco más sencillo cuando está la necesidad, pero como no tenemos el otro paso, no sabría responder...

E: ¿Pero tú no retroalimentas a los estudiantes de los contenidos que ven en segundo, en tercero o en cuarto?

JS: Cuando ellos tienen como dudas, claro, a través de la entrevista podría ser, en que ellos te replantean ciertos contenidos que tú viste, o si tienen alguna duda y tú les respondes más

en privado. Pasa mucho con las unidades de sexualidad que los chiquillos te piden después si pueden conversar porque les quedó una duda, o quieren corroborar algo porque tampoco lo quieren hacer frente a todos. Pero una retroalimentación que vaya en pos de hacer una metacognición de lo que ellos...no.

E: Se limita a respuestas.

JS: Sí.

E: A respuestas, a preguntas que quedaron en el aire.

JS: Sí.

E: Y en el espacio más de una entrevista personal, en el fondo.

JS: Sí, en los de más arriba. En los de más abajo no sé si el profesor jefe logrará tener algún espacio de... yo creo que donde más se da es en el preescolar, porque preescolar está asociado también a las entrevistas con los padres y a la evaluación del informe de personalidad. El informe de desarrollo integral, por así decirlo, en el preescolar tiene estos indicadores mucho más claros. Para arriba los indicadores que tienen que ver son indicadores más transversales más que de la unidad propiamente tal que se abordó desde Orientación. Entonces ahí eso es hace más...yo creo que un profesor jefe que evalúa, no sé, la parte socio afectiva en Orientación socio afectiva tal vez al completar esta evaluación mas cualitativa, algo puede transmitir. No sé, “me pareció súper bien tu participación, ojalá que sigas así de curioso...” pero así como yo veo que esto apunta en otras asignaturas, no. Me hace cuestionar sí, sería interesante poder llegar a tener esa evaluación.

E: Te haces preguntas.

JS: Sí.

E: A mí también me hace preguntas, pero no sólo de tu equipo sino en general. Nuestro foco del aprendizaje, cómo nos estamos haciendo preguntas sobre lo que aprenden los estudiantes, porque tú dices no hay retroalimentación afectiva, por lo menos en los niveles donde hay alguien de Orientación frente al curso, que uno dice es en segundo, tercero y cuarto medio. Pero también otros jefes de sector me han dicho que mucho se genera incluso fuera del espacio de la sala de clases, el chiquillo que va a la Oficina del Sector y te hace una pregunta y dicen “mira yo creo que como equipo no retroalimentamos mas allá del 20% de los estudiantes”, pero que en general se hacía la pregunta que generalmente son los buenos estudiantes los más interesados, ni siquiera son los que están con dificultades. Y ahí uno podría explicar también muchas cosas que están pasando en el Colegio, por ejemplo.

JS: A mí me pasó cuando hice el Electivo, no tiene mucho que ver, pero cuando hice el Electivo de Historia, que yo en las pruebas les escribía los tremendos testamentos como de evaluación, o sea en los trabajos...

E: Como de comentarios.

JS: Comentarios de cosas que tiene que mejorar, cosas que me habían llamado la atención, y yo después los llamaba y les leía, además porque mi letra es desastrosa, pero les leía eso y ellos quedaban muy agradecidos porque al parecer, ese tipo de retroalimentación era muy extraña. Como que en general la retroalimentación era “te entrego tu prueba con las buenas y las malas, pero no te digo sabes que estuvo bien pero cuando hiciste esto yo hubiese

esperado que...o yo creo que tú podrías haberlo hecho mucho mejor, por tales razones”. Ese tipo de retroalimentación no está.

Me pasó también ahora con la evaluación del ABP, que yo vi las hojitas de los demás y eran como puros ticket. Yo después abajo le coloqué a los que me tocó evaluar, no sé, “super bien pero me hubiese gustado que vayan a este mismo lugar en otro día de la semana porque la cosa es distinta”, “tienen razón con lo que dijeron en tal punto pero también fíjense en esto y los invito a que vayan otro día a ver, no sé, Angelmó”. Juan Pablo también me decía que yo fui la única que escribió algo más...y ese tipo de retroalimentación no está. No sé si es por falta de tiempo, no sé si es por...

E: Falta de cultura instalada...

JS: Sí, como que de pronto de un poco de susto hablarme mucho más a un cabro, pero yo creo que a través de eso es la única forma en que tú puedes motivar a alguien más. Porque sino no hay...en qué momento le dices al chiquillo que está bien pero yo creo que tú puedes más. O está mal y está por estas razones mal pero si vas por este otro camino seguramente después va a estar mejor, en el fondo.

E: Si uno dijera ya, en esto que tú has ido agregando, pensando en tu Sector tú dices un cambio que uno podría pensar es un modelo por lo menos en los niveles donde hay alguien a cargo, pensar por ejemplo en evaluaciones pre y post, en el fondo como para ir evaluando. ¿Qué otra cosa tú pensarías en poder dar cuenta de los aprendizajes que van logrando, a partir de lo que ustedes han definido como aprendizajes claves o cobertura en el área en el fondo? Porque me hace preguntas, sobre todo pensando que nosotros hemos definido metas de aprendizaje que tiene una dimensión mucho en el área no sé si sólo de responsabilidad de Orientación, pero que uno podría decir desde Orientación podría haber un modelo para ayudarnos a otra asignatura, o junto con Orientación construir un modelo para dar cuenta de la metacognición, para dar cuenta de todas estas preguntas que nos surgen o que se contraponen con los informes porque por un lado parece que, te acuerdas cuando revisábamos el informe de desarrollo, decía que el Colegio, que los chiquillos reconocen que el Colegio hace instancias de auto cuidado pero estamos viendo que hay muchas situaciones de arriesgo de los chiquillos. No tenemos otro referente, entonces después aparece esta idea de que estamos como en crisis en todo, en el fondo.

JS: Ahí depende mucho, creo yo, del nivel y la unidad que tú estés viendo porque claro muchas veces lo que se nos pide en segundo ciclo, que convivencia escolar tiene que estar para que no haya tantos protocolos. Entonces tú puedes decir que no haya un protocolo en un curso, podría ser que esto está teniendo algún efecto pero también es super relativo, entonces es como lo que yo te decía ayer, yo puedo hacer un programa de afectividad y sexualidad, pero eso no va a quitar que finalmente pueda llegar una niña embarazada. Va a suceder en el fondo, es probable que suceda y eso no quiere decir que el programa esté malo sino que también hay cosas que tienen que ver con la vida humana. Puedo tener un programa de prevención pero eso no va a determinar que los chiquillos todos no fumen marihuana, porque las razones de fumar marihuana o consumir otras cosas es sistémico, o sea, tiene mil explicaciones y no sólo porque el Colegio te dijo que era bueno o era malo. Pero así como buscar indicadores concretos me parece complejo desde las temáticas que se ven. Sí de pronto uno podría establecer como preguntas dentro de la entrevista personal, tal vez algunas pautas de evaluación de algunas temáticas...me lo trato de imaginar, porque

ponte tú en quinto básico hay varias que son sobre los grupos de amigos, cómo yo juego con los amigos, cómo yo estudio con los amigos. ¿Cómo evalúas eso después?, más allá de hacer ciertas preguntas específicas me parece complejo en el fondo, así como de buenas a primeras me es difícil salir de lo tradicional. Porque a veces se hacen trabajos que tú puedes mostrar incluso, pero no sé si eso asegure el aprendizaje. No sé, todos vamos a hacer carteles contra el tabaco; yo puedo hacer el cartel contra el tabaco pero que yo asegure que con eso el niño aprendió que el tabaco es malo no lo sé, que es distinto a asegurar que aprendió la fecha del Combate Naval de Iquique. Porque yo puedo asimilar saber que algo es malo pero igual lo voy a probar. No sé si me entiendes. Es complejo.

E: Pero sí te haces preguntas de la necesidad de...

JS: O sea, claro. Me hace preguntas sobre todo respecto a cómo damos cuenta de lo que se pasó. Y finalmente como siempre está esta duda de si el docente pasó o no pasó lo que prepararon las chiquillas, podría ser una buena manera de decir “mira docente, al final voy a preguntarle a los chicos si saben cuáles son las tres cosas más importantes para compartir con los amigos, entonces necesito que tú lo pases”. Puede ser hasta una medida de presión, lo cual puede ser bueno y puede ser malo en el fondo. Sería interesante plantearlo. Uno podría hacer un pilotaje, porque este semestre lo que nos propusimos fue evaluar la forma al menos de nuestras clases de Orientación. Quizás este semestre uno podría ver el fondo de eso, si se aprendió lo que se estaba proponiendo.

E: Muchas gracias.

Anexo 5: Entrevista Jefe de Sector 4

E: Mi primera pregunta tiene que ver con que tú eres profesora Jefe, además de Jefe de Sector, y tú sabes que en el Colegio está muy instalada esta idea del acompañamiento de los estudiantes, y que mucho se entiende el acompañamiento por parte de los profesores jefes. Pero mi primera pregunta es ¿existe una idea de acompañamiento por parte de los profesores de asignatura pero desde la lógica de la asignatura?, no desde la lógica del profesor jefe que se preocupa más del bienestar socioemocional de los chiquillos, sino también desde los profesores de asignatura ¿entienden que el acompañamiento o proyectan la idea de acompañamiento al aprendizaje de su asignatura o no? ¿Cómo lo ves tú?

JS: Es súper frío el acompañamiento de asignatura, de que se va al tema personal o a la personalidad del alumno. Si el alumno es un alumno cercano, que pregunta, que está dispuesto a trabajar uno lo acompaña, uno está pendiente de si está aprendiendo o no está aprendiendo porque es más rápido el acercamiento. Pero si hay un alumno que es muy tímido, que en el fondo está diciendo siempre que está entendiendo cuando en el fondo no lo está haciendo, falta todavía indagar un poco más y ese alumno va quedando como un alumno promedio, por lo tanto, puede pasar desapercibido en muchos temas que podría haber sido ayudado; no es acompañado.

E: Lo que ahí estás poniendo como variable, como para que esto resulte o como resulte hoy día en el Colegio, es principalmente la idea de la cercanía ¿cierto?

JS: Sí, de que el alumno también...

E: Cercanía e interés.

JS: Interés más que...interés del alumno.

E: Pero si se lograra trabajar, ¿tú crees que ayudaría en materia de aprendizaje?, ¿si nosotros logramos instalar como concepto esta idea de acompañamiento también como monitoreo, como saber que los estudiantes no están aprendiendo?, ¿o tenemos muy asociada la idea como del desarrollo más socioemocional del estudiante?

JS: De hecho ayudaría porque es distinto que me pregunten cómo está el octavo X a que me pregunten cómo está Pedro del octavo X, y que yo pueda dar una respuesta del alumno totalmente. O sea, que yo sepa que en una guía se equivocó en tal ejercicio por tal motivo, y por tal motivo eso no...es como super ambiguo, no sabe o sabe poco. Pero detalle uno no lo tiene claro.

E: Y en tu Sector ¿qué instrumento ustedes utilizan para monitorear el aprendizaje de los estudiantes?

JS: Sólo las evaluaciones.

E: Sólo las evaluaciones. Externas o internas.

JS: Externas e internas y controles también formativos que van sin nota, que se corrigen pero es solamente el instrumento evaluativo que hace el cierre de una clase, el cierre de una unidad.

E: ¿Y esos instrumentos los construyen contigo?, ¿los construyen solos y tú los chequeas o son instrumentos ya consensuados?

JS: Los formales que son las evaluaciones mensuales o controles periódicos pasan por mí, pero si hay controles chicos como los mismos que aplicamos, a no ser que vengan de la empresa yo los conozco, sino no tengo información o cómo se está entregando la retroalimentación también. Porque yo puedo hacer muchos controles pero después los entrego no más.

E: Y por ejemplo cuando estos instrumentos que ustedes diseñan internos, ¿tú crees que ayudan a monitorear aprendizaje en términos que dan cuenta de aprendizajes, por ejemplo, que sean claves para ti en matemáticas?

JS: Están como variados.

E: Variados pero también tú dices ya, por ejemplo, en estos controles que tú dices más rutinarios que haces, ¿dan cuenta como de materia en general o buscan dar cuenta como de algún aprendizaje que a ustedes...para el Equipo, por lo solicitado en el Ministerio en su plan curricular...?, ¿resultan clave o se busca evaluar todo lo que se ha visto en el fondo?

JS: No, van directamente a lo que uno está viendo en el momento y que sirven para detectar si puedo seguir avanzando o no puedo seguir. Uno detecta...lo que no tengo claro es que si los colegas en el momento que hacen la corrección ellos se dan cuenta y después refuerzan, o lo refuerzan con todo...

E: Ahí no hay claridad de cómo se entiende la retroalimentación. Eso queda a criterio de cada profesor.

JS: Sí. Yo no la tengo porque no he estado en ninguna observación de clases, por ejemplo, que hayan hecho una retroalimentación. Si te digo yo lo hago, yo lo hago.

E: ¿Y no ha sido un tema de conversa en el Equipo?

JS: No ha sido tema de conversa.

E: Pero lo que se hace generalmente es devolver resultados no más.

JS: Devolver resultados y lo que sí se les pide es que los temas menos logrados del curso se retroalimenten con todos.

E: Y que se retroalimenten con todos significa por ejemplo...

JS: Explicar en qué se equivocaron, cuáles son los errores más frecuentes y por qué uno se equivoca, qué es lo que había que leer dos veces o tres veces.

E: Pero se explica siempre desde los resultados.

JS: Desde los resultados o incluso en el monitoreo de la clase. Cuando yo voy viendo cómo están los ejercicios, cuando empiezo a ver que hay un ejercicio y un problema en que empieza a ser recurrente el error, uno para y explica...

E: Pero esa es una práctica que tú puedes declarar como tuya pero ¿sabes si todos lo hacen?

JS: Sí, la mayoría sí, todo el mundo.

E: Esa sería una práctica también...

JS: Esa es una práctica. Pero no te puedo decir que es el ciento por ciento, pero sí la mayoría. Eso lo hemos conversado en el Equipo.

E: ¿Identifican, por ejemplo, que hay estos aprendizajes que uno podría aprendizajes claves o aprendizajes importantes no se han logrado desarrollar?, tú dices ya, lo tratamos de explicar a través de resultados, ¿pero eso ha impactado, por ejemplo, en cambios de metodología o en ver la materia de nuevo o solamente se queda en eso?

JS: Como cambio de metodología a nosotros nos ha costado hartito, nos ha costado ver el cambio. Y como objetivo de aprendizaje también ha sido como lento el cambio para darnos cuenta que no estamos haciendo las cosas como las están pidiendo. Salir de lo que uno está acostumbrado ha sido super lento, yo creo que incluso ver los objetivos de aprendizaje que nos toca hacer y poder decir “esto no lo necesito”, no, uno tiende a seguir a hacer todo. Eso nos está costando porque viene con muchas interrogantes, “y qué pasa si de repente sale...y no lo expliqué...”, pero también no vamos cubriendo el objetivo sino que vamos yendo como por las ramas, nos extendemos demasiado.

E: Uno podría decir que se revisan los resultados de las pruebas, se monitorea cuando están en la parte mas de ejercitación que ustedes realizan, y ahí cuando ejercitan se detecta una situación y en el fondo lo que el profesor hace ahí es explicar estos ejercicios que pueden estar entabando. Eso sería todo.

JS: Eso es como se va haciendo. Ahora, quedan alumnos que uno sabe que no aprendieron, quedan. No hay un trabajo...uno sigue, y se da cuenta que hay un porcentaje de alumnos que no entendió algo y no lo entendió, y listo. Porque no se encuentra la forma de cómo poder subirlo al carro. Uno se va dando cuenta que claro, al año siguiente eso afectó, y al año siguiente eso afectó y va creciendo.

E: Va siendo acumulativo.

JS: Sí. Son análisis que hemos estado haciendo en reunión, de qué podemos hacer, que nos va igual angustiando porque es como si tuviéramos que volver a pasar todo porque parece que no se hubiera pasado el año anterior y somos los mismos, entonces sabemos que sí lo pudimos explicar, lo trabajamos pero algo va pasando y puede ser ese grupo de alumnos que no se apoderó de los objetivos.

E: En el fondo ¿tú crees que todavía está impactando a la enseñanza de los profesores?, pensando en las nuevas metodologías que hace el Colegio, ¿tú crees que eso puede ayudar a monitorear, a mejorar el aprendizaje?, porque igual es fuerte llegar a esa conclusión que están llegando, hay ciertos alumnos que se nos están quedando y esto está siendo acumulativo o pareciera ser que hay un porcentaje de alumnos que todavía, me imagino que es pequeño, pero que va a ir creciendo si no logran...

JS: Se puede monitorear mejor, va a ayudar si es que con ese resultado del monitoreo hacemos algo porque sino, claro, vamos a tener la respuesta como más clara pero si no...

E: ¿Y ese algo debiera implicar no sólo hacer algo con el estudiante sino también debiera implicar con uno?

JS: Sí.

E: Y tú dices que en ese proceso todavía a los profesores les ha costado?

JS: Sí, en matemáticas ha costado. Ha costado porque uno tiende a decir “no sabe no mas”; a pesar que yo creo que en algunos casos uno tiene super claro qué es lo que no conoce el alumno. Ahora, por ejemplo, en el modo de revisar sí somos todos distintos. Hay profesores que corrigen “está bueno o está malo” no mas, y que no le dan la opción de monitorear el error, y otros que corrigen ejercicio por ejercicio y que sí da lugar a un mejor análisis. Ahí igual somos...

E: Ahí han logrado acuerdos.

JS: No. No, porque eso ya implica momentos del profesor, momentos personales digamos, que es la revisión del instrumento. Entonces cada uno se sienta a revisar, no es como cuando yo puedo estar preparando la evaluación y sí lo comento con mi paralelo y digo “mira estamos haciendo esto...”

E: Pero no está establecido tampoco que haya un tiempo de decir “oye sabes que esta planificación después de esta prueba, vamos a dejar una hora para hacer una retroalimentación que tenga estas características”.

JS: No.

E: Y ahí volvemos a lo anterior que tú decías que finalmente igual queda como a la cercanía del estudiante seguir trabajando...

JS: En ese sentido todavía es una asignatura como súper fría; va a depender del profesor, de la personalidad del profesor. Como el profesor Carlos que hace diferenciado en tercero y cuarto, si le va mal a un curso y él ve que hay debilidades, él vuelve a tomar la evaluación. Le da lo mismo en el fondo el tiempo que vaya a perder porque sabe que hay ganancia de por medio. En el fondo yo la vuelvo a repetir sin que los alumnos se acostumbren, porque las estrategias están en que no siempre lo voy a hacer, pero cuando él lo hace sabe que los alumnos están aprendiendo, están aprendiendo más incluso. Porque ya han visto sus errores anteriores, la evaluación sirvió como un ensayo con todos los nervios y todo lo que implica hacer la evaluación, y después aplica otra para las dos clases. Igual eso implica un atraso en el cronograma, pero está con la seguridad de que sus alumnos aprendieron.

E: ¿Y qué cambios tú harías o en estas conversas que has tenido con tu equipo, qué cambios harías tú para mejorar este proceso de monitoreo aprendizaje al interior de tu equipo?

JS: Creo que empezando como algo después de cada revisión entregar las debilidades de la actividad que se hizo. Yo hice una actividad y me doy cuenta que en esta tan simple el error frecuente fue... y qué voy a hacer, lo voy a explicar en la clase siguiente, lo voy a revisar...empezar como en estas cosas pequeñas pero se van dando el trabajo...

E: De identificar con claridad esta información...

JS: O al término de la Unidad, o del objetivo del aprendizaje que es como mas corto, teniendo el objetivo de aprendizaje y me doy cuenta que en esto fallamos, en esto fallamos y qué voy a hacer, los remediales...que sería como una ayuda además de una presión que si yo tengo que estar observando o tengo que dar cuenta de los alumnos. Qué diferencia hubo entre el que obtuvo mejor resultado con el que obtuvo un 50% o mas bajo. O de repente tener como claro...no sé, a algunos alumnos, tener como claves, darle nombre; no empezar con el curso entero a lo mejor, pero si a partir del primer semestre uno ve que tuviste cinco alumnos con promedio entre 3.7 y 4.3, centrémonos en esos alumnos. Como para empezar,

así como para ampliar la cobertura, que uno sabe que tiene que preocuparse de los 26. Por ahí como empezar de a poco porque uno igual tiene que ir afinando como la vista, lo que nos pasaba ahora que tuvimos que hacer el monitoreo de todo el trabajo y nos costó mucho, o sea, eran cinco indicadores y darse cuenta de que todo va bien...igual es un trabajo que no tenemos apropiado, por eso...

E: Nos cuesta mucho más.

JS: Es como empezar así como “ya, en esta clase me voy a encargar de tres equipos”, como de todos pero de tres tengo que saber qué está pasando con esos doce alumnos. No puedo salir de la clase si no sé qué pasó con esos doce alumnos durante la clase. Y al otro mes ya voy ampliando, van a ser los 16 o 20, pero así uno tiene que afinar porque no es fácil cuando uno no está acostumbrado. Si tú me preguntas incluso si al alumno lo vi motivado toda la clase, no sabría decirte en qué estuve acá, mi vista a pesar que cuando hacía clases eran todos frontales, tenía vista para todos, sabía todo lo que estaba pasando pero ahora se vuelve mas difícil. Se vuelve complicado porque yo puedo estar viendo que está conversando pero ¿está conversando o está trabajando? Y eso está costando, pero es porque no hay costumbre, no lo tenemos internalizado.

E: Eso, muchas gracias.

Anexo 6: Codificación de las Entrevistas

Categoría	Subcategoría	Frase Codificada
Monitoreo	Iniciativa Personal	“Hay una diferencia, porque si bien hay profesores de asignatura que hacen acompañamiento, es más bien por un tema de gestión o iniciativa personal. Yo creo que tal vez en los últimos años, los últimos cinco años, puede ser que de alguna forma también se ha ido implementando desde la mirada de la Dirección o del Colegio, digamos de alguna forma, el acompañamiento también de parte de los profesores de asignatura con esto de las horas de atención de apoderados y del alumno, pero antes no estaba institucionalizado” (Entrevista Jefatura de Sector 1). “Yo creo que cuando el Profesor de Asignatura ha sido Profesor Jefe tiene conciencia de ello, es decir, logra traspasar ciertas metodologías o cierta forma de proceder del acompañamiento personal formativo a lo académico, logra hacer ese traspaso”. (Entrevista Jefatura de Sector 2) “Desde los profesores de asignatura yo creo que, nuevamente depende mucho de las características personales de cada profesor, porque no hay un ordenamiento que diga que tú tienes que tener esa preocupación además de lo pedagógico”. (Entrevista Jefatura de Sector 3)
	Exigencia Externa	“O sea, uno atiende estudiantes generalmente cuando el apoderado pide atención, cuando el estudiante pide atención y también en situaciones aisladas el profesor de asignatura lo hace, pero no es que sea así como que esté normado como ocurre con los profesores jefes” (Entrevista Jefatura de Sector 1). “En primer lugar habría que decir que la línea que viene desde la Dirección Académica se traslada a los equipos, es decir, el monitorear, el hacer un chequeo de lo que es la cobertura” (Entrevista Jefatura de Sector 1).
	Control de Cobertura	“Después ya más al interior del equipo, podría ser un poco más en atención a aquellos docentes que uno podría estimar que hay alguna dificultad en términos de ir logrando cobertura, hablando de cobertura de acuerdo a las nuevas terminologías (...) no sólo estamos hablando de contenido sino también de

		habilidades cognitivas y habilidades de otra índole” (Entrevista Jefatura de Sector 1)
--	--	---

Aprendizajes Claves	Tipos de Aprendizaje	“(…) porque esto de valorar el trabajo en ciencias, de valorar el trabajo experimental no es nuevo. Eso en ciencias siempre se ha dicho que debe enseñarse con el trabajo experimental, en términos de la indagación”. (Entrevista Jefatura de Sector 1) “Tú evalúas acorde a los contenidos, la metodología que fue utilizada, pero no tenemos esa cultura tampoco, como de transformarlo en un contenido que queremos validar que se aprendió. (Entrevista Jefatura de Sector 3) “Una de las cosas que yo por ejemplo converso con los profesores, es que en las evaluaciones, independiente de si estas son pruebas o trabajos grupales, o trabajos de proceso, en que el objetivo de cuenta de lo que el estudiante va a hacer, no de lo que yo voy a enseñar. Primero que cada pauta o cada instrucción que se entregue al estudiante lleve un objetivo, pero que tu objetivo no sea sólo copiar el objetivo de aprendizaje, sino que quede claro qué es lo que va a hacer el estudiante en términos de decirle: mira esta es la meta que yo quiero que logres. También me he dado cuenta que en las evaluaciones los profesores lo que hacen es colocar o indicar un objetivo que ellos inventan, cuando en realidad hoy día el currículum te ofrece el objetivo ya redactado. (Entrevista Jefatura de Sector 2)
	Resistencia	“Porque los profesores de asignatura, y también puede ser algo que en cierto modo el Jefe de Sector tiene que intencionar de mejor manera. Porque estamos, como profesores de asignatura, como decía estamos muy acostumbrados... cuesta el cambio, como siempre. El tema de introducir nuevos propósitos, el reforzar ciertas habilidades que no estaban antes, cuesta no porque no se quiera sino por un tema práctico diría yo, por el material que ya tiene, que va usando y que hay que ir adaptándolo, pero esa adaptación a veces no es tan notoria, entonces es un poco más gradual. Por eso también cuesta realmente intencionarlo” (Entrevista Jefatura de Sector 1).

		“Y como objetivo de aprendizaje también ha sido como lento el cambio para darnos cuenta que no estamos haciendo las cosas como las están pidiendo. Salir de lo que uno está acostumbrado ha sido super lento, yo creo que incluso ver los objetivos de aprendizaje que nos toca hacer y poder decir “esto no lo necesito”, no, uno tiende a seguir a hacer todo. Eso nos está costando porque viene con muchas interrogantes, “y qué pasa si de repente sale...y no lo expliqué...”, pero también no vamos cubriendo el objetivo sino que vamos yendo como por las ramas, nos extendemos demasiado”. (Entrevista Jefatura de Sector 4)
--	--	---

Instrumentos	Pruebas Externas	“Por ejemplo en la media, que es donde uno tiene una mirada un poco más clara, yo creo que los mismos instrumentos oficiales del Ministerio, como son los ensayos DEMRE que se entregan, que ya van dando pautas de que la evaluación no tiende sólo a un tema de conocimiento, sino también al desarrollo de habilidades. Y eso es lo que nosotros sabemos que existe e intentamos direccionar el trabajo del material con el trabajo en clase y con las evaluaciones, pero aún así no está totalmente instalado” (Entrevista Jefatura de Sector 1). “El material en sí, de acuerdo a lo que acordamos, digamos como equipo, que se utilizaría en material de trabajo de clases, tenerlo como insumo. Y también en la elaboración o construcción de elementos de evaluación. Se supone que allí debieran estar siendo utilizados, y para ver también documentos que están como más supuestamente mejor elaborados, con mayor análisis relacionados con lo que pretenden medir, en todo lo que es SIMCE y es PSU”. (Entrevista Jefatura de Sector 1) A veces nos ha llegado como por chispazo, que hemos aplicado, han llegado instrumentos externos y te dan cuenta de que, no sé, tal curso está con...como lo del SIMCE, con motivación académica disminuida. Ahí tú dices, hay que ponerle un poquito más a este nivel, pero no es que tengamos algo así estructurado de acompañamiento. (Entrevista Jefatura de Sector 3)
	Formas de trabajo	“... pero yo creo que si miramos desde el pasado hacia atrás, el referente son las pruebas. Ahora obviamente habrá que ir mirando otras cosas, otros propósitos que

		tenemos, como del trabajo colaborativo, pero eso todavía está en proceso”. (Entrevista Jefatura de Sector 1) “Una de las cosas que yo por ejemplo converso con los profesores, es que en las evaluaciones, independiente de si estas son pruebas o trabajos grupales, o trabajos de proceso, en que el objetivo de cuenta de lo que el estudiante va a hacer, no de lo que yo voy a enseñar. (Entrevista Jefatura de Sector 2) “Primero hay una información que tiene que ver con la conversación informal que sucede respecto de la aplicación de algún material didáctico que se ha diseñado en conjunto, o por parte de una persona, pero generalmente la conversación tiene que ver a partir de los malos resultados que este material didáctico ha sido obtenido, entre comillas que no ha resultado. Y a partir de eso hay una conversación informal de la cual no queda registro”. (Entrevista Jefatura de Sector 2) “Los otros elementos, que son materiales didácticos, estoy hablando por ejemplo de una guía, de una actividad que incluya que los estudiantes realicen algo, más bien queda en la conversación informal de “esto no resultó, hay que mirarlo para el próximo año”, o “tú que lo vas a aplicar en el próximo curso ajusta estas cosas”, como instrucciones pero sólo desde la enseñanza. Más bien uno vuelve a revisar la pauta de evaluación o vuelve a revisar las instrucciones, pero no hace una reflexión respecto de que en realidad el aprendizaje de los estudiantes merecería replantearse, quizás, el ejercicio completo”. (Entrevista Jefatura de Sector 2) Externas e internas y controles también formativos que van sin nota, que se corrigen pero es solamente el instrumento evaluativo que hace el cierre de una clase, el cierre de una unidad. (Entrevista Jefatura de Sector 4)
--	--	---

Secuenciar	Cantidad	“Y después evaluaciones más, podríamos decir más globales en el sentido de considerar dos o tres evaluaciones en el semestre, que son de carácter acumulativas en el sentido de que lo que fue tratado se evalúa” (Entrevista Jefatura de Sector 1) “Los formales que son las evaluaciones mensuales o
------------	----------	--

		controles periódicos pasan por mi, pero si hay controles chicos como los mismos que aplicamos , a no ser que vengan de la empresa yo los conozco, sino no tengo información o cómo se está entregando la retroalimentación también. Porque yo puedo hacer muchos controles pero después los entrego no más” (Entrevista Jefatura de Sector 4)
	Repetición	“Como el profesor Carlos que hace diferenciado en tercero y cuarto, si le va mal a un curso y él ve que hay debilidades, él vuelve a tomar la evaluación. Le da lo mismo en el fondo el tiempo que vaya a perder porque sabe que hay ganancia de por medio. En el fondo yo la vuelvo a repetir sin que los alumnos se acostumbren, porque las estrategias están en que no siempre lo voy a hacer, pero cuando él lo hace sabe que los alumnos están aprendiendo, están aprendiendo más incluso”. (Entrevista Jefatura de Sector 4)

Evidenciar	Explicitación del Logro.	“Yo creo que todavía tenemos que crecer en esto de ver más el desarrollo de otras habilidades, y eso es lo que a mi me da siempre vueltas, el cómo poder tener una evidencia del desarrollo del trabajo experimental y que esté instalado en el sector”. (Entrevista Jefatura de Sector 1) “... a partir del instrumento de evaluación que se aplica, y entonces los resultados se conversan mirando respecto a qué sucede con el curso pero más bien desde la planificación y no del aprendizaje”. (Entrevista Jefatura de Sector 2) “Claro, uno tendría que poder objetivar y poder, de alguna manera, medir después de cada unidad qué fue lo logrado y no logrado. O sea, yo creo que la única manera sería elaborando instrumentos que te pudiese dar...como si tuvieras un diagnóstico y un post diagnóstico, como un antes y un después de comenzar a ver la unidad” (Entrevista Jefatura de Sector 3) “De hecho ayudaría porque es distinto que me pregunten cómo está el octavo X a que me pregunten cómo está Pedro del octavo X, y que yo pueda dar una respuesta del alumno totalmente. O sea, que yo sepa que en una guía se equivocó en tal ejercicio por tal
------------	--------------------------	---

		motivo, y por tal motivo eso no...es como super ambiguo, no sabe o sabe poco. Pero detalle uno no lo tiene claro”. (Entrevista Jefatura de Sector 4)
	Impacto	“Ahora, quedan alumnos que uno sabe que no aprendieron, quedan. No hay un trabajo...uno sigue, y se da cuenta que hay un porcentaje de alumnos que no entendió algo y no lo entendió, y listo. Porque no se encuentra la forma de cómo poder subirlo al carro. Uno se va dando cuenta que claro, al año siguiente eso afectó, y al año siguiente eso afectó y va creciendo.(Entrevista Jefatura de Sector) “Son análisis que hemos estado haciendo en reunión, de qué podemos hacer, que nos va igual angustiando porque es como si tuviéramos que volver a pasar todo porque parece que no se hubiera pasado el año anterior y somos los mismos, entonces sabemos que sí lo pudimos explicar, lo trabajamos pero algo va pasando y puede ser ese grupo de alumnos que no se apoderó de los objetivos. (Entrevista Jefatura de Sector 4) “las pruebas externas entregan información pero que finalmente lo que el profesor hace es observarlas, mirarlas, pero no hay una aplicación de la información de esa evaluación externa en lo que va a realizar posterior a ella; no lo incorpora a su práctica. O sea, es una información que muchas veces da cuenta de lo que yo ya sé, pero no lo incorpora a la práctica directamente. (Entrevista Jefatura de Sector 2)

Retroalimentar al Estudiante	Realización	“Lo que pasa es que en términos formales el reglamento de evaluación no establece que si es que hay un porcentaje alto de rojos se tenga que hacer de nuevo la prueba. En una tradición o más bien en una norma no escrita, que frente a un alto porcentaje de rojos la prueba tenga que repetirse. Pero no aparece en el reglamento de evaluación, que sería un elemento importante de considerar no en un protocolo nuevo, sino que una precisión respecto de que el objetivo de la evaluación es evaluarlos aprendizajes y, por lo tanto, si los aprendizajes no se logran la prueba debería no
------------------------------	-------------	---

		repetirse, sino que establecer los remediales obligatorios pensando en aquellos estudiantes que, quizás no sea para todo el curso, sino para aquellos estudiantes que lo requieren; una lectura complementaria, una actividad adicional...(Entrevista Jefatura de Sector 2) “Uno detecta...lo que no tengo claro es que si los colegas en el momento que hacen la corrección ellos se dan cuenta y después refuerzan, o lo refuerzan con todo...”(Entrevista Jefatura de Sector 4)
	Según tipo de Estudiante.	“Claro, sabiendo que hay estudiantes que requieren del acompañamiento, por ejemplo los que tienen malos resultados, uno los invita a conversar, por lo general e inmediatamente al apoderado y...bueno, después la ayuda que se le pueda proporcionar. Pero no está así como generalizada. También podríamos incluir a los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales; también sobre ellos en general puede haber un tratamiento de un poquito más de preocupación, de atención” (Entrevista Jefatura de Sector 1) “En la clase y fuera de la clase, porque los que preguntan, los que piden ayuda, los que piden complemento son los buenos estudiantes. Los buenos estudiantes y en todas las asignaturas, generalmente el que es buen estudiante es bueno en todo, entonces uno tiene un diálogo un poco más fluido con esos chiquillos”. (Entrevista Jefatura de Sector 1) “Si hay un niño al que le cuesta, voy a usar un lenguaje burdo, yo me hago un poco el tonto durante el semestre y para el final le hago una prueba más fácil, le acomodo las notas...y si es un niño con mucha dificultad lo derivo a los especialistas. Pero la práctica de acompañamiento pedagógico más común que uno ve, es esto de que yo me las arreglo al final con él y le hago algo para que pase la asignatura. Si es un cabro con problemas sociales mayores o con interrupciones mayores, también como que ahí moldeo un poco este cariño y no se la hago tan fácil, me da lo mismo si se lo echa o no se lo echa. Pero cuando hay un cabro como más querible, entre comillas, los profesores les van arreglando las notas pero no es

		que haya un acompañamiento o un seguimiento, no sé, me imagino los más chicos vamos a ir viendo que llegue con las tareas, que haga las guías...sino que le cuesta, dejémoslo, así no hace tanto ruido y después se las arreglamos. (Entrevista Jefatura de Sector 3) “Es súper frío el acompañamiento de asignatura, de que se va al tema personal o a la personalidad del alumno. Si el alumno es un alumno cercano, que pregunta, que está dispuesto a trabajar uno lo acompaña, uno está pendiente de si está aprendiendo o no está aprendiendo porque es más rápido el acercamiento. Pero si hay un alumno que es muy tímido, que en el fondo está diciendo siempre que está entendiendo cuando en el fondo no lo está haciendo, falta todavía indagar un poco más y ese alumno va quedando como un alumno promedio, por lo tanto, puede pasar desapercibido en muchos temas que podría haber sido ayudado; no es acompañado”. (Entrevista Jefatura de Sector 4)
	Formas de retroalimentación	“La única retroalimentación que yo sé que se hace, pero se hace no sistemáticamente, es revisar la prueba junto con los estudiantes el día que se entrega la prueba. Revisar las preguntas más complejas, revisar por qué se equivocó en tal cosa pero tampoco hay un registro, tampoco de los estudiantes, de mejoramiento, un registro de mirar su propio aprendizaje. No existe eso sino sólo dar cuenta al estudiante de explicar por qué obtuvo la calificación que obtuvo”. (Entrevista Jefatura de Sector 2) “Pero una parte de la idea de que eso va a ir dándose en la medida que vea necesidad en los estudiantes, pero no que se de cómo una política o una práctica instalada de que hay que atender estudiantes, de como profesor de asignatura acompañarlos...eso se da, como digo, en casos particulares en un porcentaje yo diría 8 o 10 alumnos, un 20 o 25%; pienso que más que eso no” (Entrevista Jefatura de Sector 1)

		“Son prácticas informales, que dependen del docente, que no están intencionadas, que más bien se comparten de manera informal, que dependen de los mismos tiempos que los docentes se dan, porque no están incorporadas en los programas, por ejemplo. En los programas no aparece el espacio que dice retroalimentación de la prueba. No aparece el tiempo que dice al final de la semana yo voy a tener 15 minutos para hablar con los estudiantes tal cosa. O sea, si eso por ejemplo no está ni siquiera escrito, tampoco posiblemente se va a realizar. Ahora, no significa que si está escrito se va a realizar, pero tampoco...”(Entrevista Jefatura de Sector 2) “Comentarios de cosas que tiene que mejorar, cosas que me habían llamado la atención, y yo después los llamaba y les leía, además porque mi letra es desastrosa, pero les leía eso y ellos quedaban muy agradecidos porque al parecer, ese tipo de retroalimentación era muy extraña. Como que en general la retroalimentación era “te entrego tu prueba con las buenas y las malas, pero no te digo sabes que estuvo bien pero cuando hiciste esto yo hubiese esperado que...o yo creo que tú podrías haberlo hecho mucho mejor, por tales razones”. Ese tipo de retroalimentación no está”. (Entrevista Jefatura de Sector 4) “Cuando ellos tienen como dudas, claro, a través de la entrevista podría ser, en que ellos te replantean ciertos contenidos que tú viste, o si tienen alguna duda y tú les respondes más en privado. Pasa mucho con las unidades de sexualidad que los chiquillos te piden después si pueden conversar porque les quedó una duda, o quieren corroborar algo porque tampoco lo quieren hacer frente a todos. Pero una retroalimentación que vaya en pos de hacer una metacognición de lo que ellos...no. (Entrevista Jefatura de Sector 3) “Yo no la tengo porque no he estado en ninguna observación de clases, por ejemplo, que hayan hecho una retroalimentación. Si te digo yo lo hago, yo lo hago”. (Entrevista Jefatura de Sector 4) “Creo que empezando como algo después de cada
--	--	--

		revisión entregar las debilidades de la actividad que se hizo. Yo hice una actividad y me doy cuenta que en esta tan simple el error frecuente fue... y qué voy a hacer, lo voy a explicar en la clase siguiente, lo voy a revisar...empezar como en estas cosas pequeñas pero se van dando el trabajo...”(Entrevista Jefatura de Sector 4) “O al término de la Unidad, o del objetivo del aprendizaje que es como mas corto, teniendo el objetivo de aprendizaje y me doy cuenta que en esto fallamos, en esto fallamos y qué voy a hacer, los remediales...que sería como una ayuda además de una presión que si yo tengo que estar observando o tengo que dar cuenta de los alumnos. Qué diferencia hubo entre el que obtuvo mejor resultado con el que obtuvo un 50% o mas bajo. O de repente tener como claro...no sé, a algunos alumnos, tener como claves, darle nombre; no empezar con el curso entero a lo mejor, pero si a partir del primer semestre uno ve que tuviste cinco alumnos con promedio entre 3.7 y 4.3, centrémonos en esos alumnos” (Entrevista Jefatura de Sector 4) Hay profesores que corrigen “está bueno o está malo” no mas, y que no le dan la opción de monitorear el error, y otros que corrigen ejercicio por ejercicio y que sí da lugar a un mejor análisis. Ahí igual somos... (Entrevista Jefatura de Sector 4)
--	--	--

Retroalimentación al Docente	Realización	“O sea, claro. Me hace preguntas sobre todo respecto a cómo damos cuenta de lo que se pasó. Y finalmente como siempre está esta duda de si el docente pasó o no pasó lo que prepararon las chiquillas, podría ser una buena manera de decir “mira docente, al final voy a preguntarle a los chicos si saben cuáles son las tres cosas más importantes para compartir con los amigos, entonces necesito que tú lo pases”. Puede ser hasta una medida de presión, lo cual puede ser bueno y puede ser malo en el fondo. Sería interesante plantearlo. Uno podría hacer un pilotaje, porque este semestre lo que nos propusimos fue evaluar la forma al menos de nuestras clases de Orientación.
------------------------------	-------------	--

		Quizás este semestre uno podría ver el fondo de eso, si se aprendió lo que se estaba proponiendo.(Entrevista Jefatura de Sector 3)
	Reflexión de su práctica	“No, porque el rehacer el instrumento sigue siendo relacionado con el ejercicio sólo de enseñanza, es decir, revisa que las instrucciones estén mejor redactadas o revisa que la pauta de cotejo incorpore elementos que no consideraste antes, o qué vas a hacer cuando en el grupo un estudiante no trabaja. Son todos los elementos mirando sólo del docente. Entonces no hay una reflexión respecto de qué tipo de instrumento sería mejor para lograr el aprendizaje del estudiante, sino que cuál es el instrumento que a mi me asegura poder trabajar el contenido desde la enseñanza. Entonces no hay un replanteamiento de en realidad hagamos una actividad distinta, o pensemos en un modelo en el cual el aprendizaje sea el centro sino que en qué vamos a enseñar en una determinada materia, o en una determinada unidad, y que tiene que ver también cómo se planifica la unidad. (Entrevista Jefatura de Sector 2) Pero no está establecido tampoco que haya un tiempo de decir “oye sabes que esta planificación después de esta prueba, vamos a dejar una hora para hacer una retroalimentación que tenga estas características”. (Entrevista Jefatura de Sector 4) “En cambio el Profesor de Asignatura está todavía centrado en la enseñanza, es decir, en la planificación de la enseñanza, en el diseño de los materiales, en el diseño de los instrumentos de evaluación, pero sin considerar como eso, lo que aprenden los estudiantes, les podría ayudar a retroalimentar su mismo proceso de trabajo. Yo veo muy poco en ese sentido, que no tiene que ver con tiempo necesariamente, sino en cómo yo concibo el rol como docente en un Colegio”. (Entrevista Jefatura de Sector 2)

Anexo 7: Planificación del Proyecto ABP

NOMBRE DEL PROYECTO: “Mi ciudad, mi cultura: Expresiones culturales juveniles en el Puerto Montt del s. XXI”	Duración del proyecto: N° de clases: 27 N° de semanas: 3	Nivel de tus estudiantes: Tercero medio
RESUMEN DEL PROYECTO: El proyecto “Expresiones culturales juveniles en el Puerto Montt del s. XXI” articula el trabajo desarrollado en las asignaturas de Artes Visuales, Historia y Psicología en función a una temática central, que se realiza en forma grupal. El tema central es planteado desde Historia y abarca el estudio de la influencia del contexto, tanto nacional como internacional, en las expresiones culturales de la década del 60 en Chile y en la región. Las asignaturas se harán cargo de: - Artes Visuales se encarga de estudiar el registro y la técnica fotográfica. - Psicología se encargará de estudiar el funcionamiento de las leyes de la percepción visual. - Historia se encargará de estudiar el contexto y las expresiones culturales en la década de 1960. El proyecto culmina con el diseño y la elaboración de una exposición de los registros fotográficos y su análisis, donde se presente la contrastación de las expresiones culturales juveniles de Puerto Montt en 1960 y en la actualidad, en un espacio del colegio.		
Problema o pregunta desafiante (Pregunta global que involucra a todos.) ¿Cuáles son las expresiones culturales de los jóvenes de hoy?		
Asignaturas que aportarán a la resolución de esta pregunta desafiante o problema:		
ASIGNATURA 1 Historia Aporte: Habilidades: Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos: definición de un problema y/o pregunta de investigación, planificación de la investigación sobre la base de la selección y análisis de la información obtenida de fuentes, aplicación de distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información obtenida, elaboración de conclusiones relacionadas con las preguntas iniciales, comunicación de los resultados de la investigación, y utilización de TIC y de otras herramientas. - Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: fundamentar sus opiniones en base a evidencia. - Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y otros medios.	ASIGNATURA 2 Artes Visuales Aporte: Habilidades Observar el contexto, siendo capaz de discriminar diferentes elementos de este. Describir el contexto fotográfico en relación a diferentes criterios artísticos y culturales Analizar una composición fotográfica a partir de diversos criterios técnicos, artísticos, estéticos, comunicacionales, etc.	ASIGNATURA 3 Psicología Aporte: Habilidades Analizar fotografías a partir de principios y leyes de la organización de la percepción.

Conocimientos, habilidades y actitudes abordados en este desafío:			
EJE DE ASIGNATURA		EJE DE ASIGNATURA	EJE DE ASIGNATURA
• Historia • Formación ciudadana		• Expresar y crear visualmente • Apreciar y responder frente al arte • Difundir y comunicar	• Psicología
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (Incluir también OA de habilidades si el currículum los identifica explícitamente) OA7. Analizar el impacto de procesos históricos mundiales y Latinoamericanos en Chile en las décadas de 1960 y 1970, considerando: - América Latina como zona de influencia norteamericana durante la Guerra Fría. -el impacto de la Revolución Cubana en América y la atracción por la vía armada en las izquierdas del continente. -La política norteamericana hacia América Latina (Alianza para el Progreso y Doctrina de Seguridad Nacional). OA8. Caracterizar el Chile de la década de 1960, considerando la masificación de la participación política popular y la creciente demanda de cambio social. OA9. Analizar testimonios y expresiones de la literatura y de las artes del periodo para identificar las transformaciones sociales y culturales en Chile durante las décadas de 1960 y 1970.		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (Incluir también OA de habilidades si el currículum los identifica explícitamente)	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (Incluir también OA de habilidades si el currículum los identifica explícitamente) 1. Comprender el proceso cognitivo de la percepción y sus principales leyes. 2. Comprender la naturaleza activa y constructiva de la percepción.
Competencias para el siglo XXI (marcar en negrita la o las competencias)			
MANERAS DE PENSAR	MANERAS DE TRABAJAR	HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR	FORMAS DE VIVIR EN EL MUNDO
Creatividad e innovación Pensamiento crítico Metacognición	Colaboración Comunicación	Alfabetización digital Uso de la información	Ciudadanía local y global Responsabilidad social y personal Vida y carrera
PRODUCTOS POR ASIGNATURA			PRODUCTO FINAL
INDIVIDUALES: Ficha de metacognición		GRUPALES: Historia: Fichas de contexto Artes: Registro fotográfico y ficha técnica Psicología: Fichas de análisis	- Exposición de registros fotográficos y sus análisis
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN			EVALUACIÓN

INDIVIDUALES: - Prueba se selección múltiple y desarrollo escrito (con contenidos y habilidades de las 3 asignaturas) al final del proceso.	GRUPALES: Historia: Rúbrica de evaluación del contenido de las fichas de contexto. Artes: Pauta de cotejo del proceso Psicología: Rúbrica de evaluación del contenido de las fichas de análisis. Conjunto: Pauta de cotejo del proceso (auto, co y hetero-evaluación) Calificaciones: ● Cada asignatura: 1 nota sumativa ● Proceso: 1 nota de habilidades sumativa Heteroevaluación: 50% (mejor puntaje de las observaciones de los docentes, en al menos 3 ocasiones) Autoevaluación: 25% Coevaluación: 25% (20 pts.) ● Exposición: 1 nota sumativa (habilidad de comunicación y pensamiento crítico) evaluada por la comunidad colegio	FINAL Evaluación de la exposición de registros fotográficos y sus análisis: presentación por grupo, mediante la aplicación de una rúbrica de parte de una comisión de profesores.
RECURSOS REQUERIDOS (instalaciones, recursos humanos, materiales, otros)		
PARA LAS ASIGNATURAS Historia: Lápices, cuaderno, impresión de set de fotografías, internet, computador, block de dibujo tamaño oficio, bibliografía, documental “Historia del s. XX”. Artes Visuales: Espacio físico (sala Nobeles) Mesa para expositor (mantel, agua ,) Soporte para registro fotográfico (atril, Impresión fotográfica (papel y tamaño) Papel para texto explicativo de fotografías Micrófono, amplificador. Aviso por internet (página del colegio) Psicología: Lápices, cuaderno, plumones de punta fina, transparencias (o equivalente), computadores, internet, impresión de set de fotografías (blanco y negro), guía “la percepción”, video “Juegos Mentales”.	PARA EL PROYECTO Lanzamiento: -Charla con persona que contextualice -Muestra fotográfica artístico-cultural e histórico de Puerto Montt -Presentación musical Materiales: Presupuesto para ejecución Portafolio grupal: 1. Carpeta con Archivador (14) 2. Intro OBJETIVOS--PRODUCTOS 3. Fecha de entrega de productos 4. Cronograma 5. Ficha del equipo/roles 6. Bolsa transparente 7. Separadores (1 por asignatura) 8. Perforadora Espacio físico para la exposición fotográfica. Preparación y montaje: 1. Soporte: Cartones 2. Papeles 3. Lápices 4. Plumones 5. Pendón	

	6. Invitaciones 7. Publicidad sitio web del colegio
--	--

Anexo 8: Pauta 1 de Análisis de Imagen

TALLER ¿CÓMO ANALIZO HISTÓRICAMENTE IMÁGENES? Tercero medio

Objetivo:

Aplicar un procedimiento de análisis a imágenes como fuentes históricas con el propósito de establecer hipótesis e interpretaciones de la influencia del contexto internacional en los acontecimientos ocurridos en Chile en la década de 1960.

Etapas del Análisis de las imágenes como históricas

1er Nivel de Análisis: IDENTIFICACIÓN

a) Tipo de imagen: fotografía, pintura, etc.

2do Nivel de Análisis: DESCRIPCIÓN

b) Título de la imagen

c) Fecha de la imagen

d) Descripción de la imagen

3er Nivel de Análisis: CONTEXTO

e) Autor: ¿quién la produjo?

f) Contexto de producción: ¿qué época, lugar, situación, etc.?

4to Nivel de Análisis: INTERPR

Fuente:

- Gabriela Augustowsky "Las imágenes en la enseñanza de Historia". Cap. 6 Pág. 135-136. En: Augustowsky, G.; Massarini, A. y Tabakman, S. *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2011.
- Samuel Wineburg (1999) "Historical thinking and other unnatural acts".

Una técnica audiológica para la descripción de una imagen es la siguiente:

- descomponer la imagen en planos: primer plano, más cercano al observador; planos intermedios; planos lejanos o fondos.

separar el fondo y las figuras, el escenario y los actores.

- seleccionar visores o mirando con la mano- algunas zonas para mirar por partes.

La imagen como documento

Las representaciones visuales en el pasado suelen parecer lejanas, ajenas a nosotros. No sólo por su lejanía física

-en tiempo y espacio- respecto de lo que representan, sino también por una distancia psicológica, emocional y comprensiva. Una manera de aproximarnos a las imágenes del pasado es cambiar la forma de mirar y el modo de interpretarlas.

Las imágenes, en su dimensión material física, tienen la capacidad de corroborar las ideas de una época. Pero, por lo general, el pasado no deja testimonios explícitos, sino rastros que debemos releer y reinterpretar continuamente.

La contextualización es fundamental para comprender el modo como se construyeron las imágenes. Resulta así imposible interpretar una imagen fuera de sus contextos históricos y sociales, ya que toda imagen se inscribe en una cultura determinada, con ciertas actitudes hacia la tradición y atendiendo a determinadas nociones acerca del público y de los creadores. Por eso las representaciones visuales brindan testimonio acerca de diversos aspectos de la vida social, económica, política y cultural.

Grabriela Augustowsky, "Las imágenes en la enseñanza de Historia". Cap. 6 Pág. 135-136. En:

Augustowsky, G.; Massarini, A. y

Tabakman, S. *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2011.

Trabajo Grupal

1. Identificación de la fuente:

Tipo de imagen:
Título de la imagen:
Fecha de la imagen
Tipo de fuente:
Autor:

2. Observación de la fuente:

Descripción de la imagen:

3. Contextualización de la fuente:

Contexto de producción:
Destinatario:
Propósito:
Contexto histórico:

4. Interpretación:

Ideas principales:
Relación con otras fuentes:
Preguntas:

Anexo 9: Pauta 2 de Análisis Imágenes

TALLER ¿CÓMO ANALIZO HISTÓRICAMENTE IMÁGENES?

Objetivo:

Aplicar un procedimiento de análisis a imágenes como fuentes históricas con el propósito de establecer hipótesis e interpretaciones de la influencia del contexto internacional en los acontecimientos ocurridos en Chile en la década de 1960.

TRABAJO COOPERATIVO

IDENTIFICACIÓN DE LA FUENTE:

TIPO DE IMAGEN:
TÍTULO DE LA IMAGEN:
FECHA DE LA IMAGEN
TIPO DE FUENTE:
AUTOR:

1. OBSERVACIÓN DE LA FUENTE:

DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN:

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA FUENTE:

CONTEXTO DE PRODUCCIÓN:
DESTINATARIO:
PROPÓSITO:

CONTEXTO HISTÓRICO:

3. INTERPRETACIÓN:

IDEAS PRINCIPALES:
RELACIÓN CON OTRAS FUENTES:
PREGUNTAS:

Anexo 10: Rúbrica de evaluación grupal Proyecto ABP

Rúbrica de evaluación grupal Proyecto ABP “Mi ciudad, mi cultura: Expresiones culturales juveniles en el Puerto Montt del s. XXI” Tercero Medio

Objetivo:

Evaluar los aprendizajes desarrollados en el proyecto a través de la exposición grupal.

Integrantes	Curso: 3 medio	Fecha
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Dimensiones	Criterios	4	3	2	1	0
Claridad en la explicación	Calidad	Explican el objetivo del trabajo de manera correcta	Explican el objetivo del trabajo de manera correcta pero con errores menores	Explican el objetivo del trabajo de manera incompleta	Explican el objetivo del trabajo con errores serios	No explica el objetivo del trabajo
	Calidad	Explican todas las etapas desarrolladas en el proyecto (6)	Explican solo algunas de las etapas desarrolladas en el proyecto (5-4)	Explican al menos dos las etapas desarrolladas (3-2)	Explican solo una de las etapas desarrolladas (1)	No explican las etapas del proyecto.
Problema de investigación	Coherencia	Expresan a través de ejemplos y conceptos de su trabajo la manera en que el trabajo responde al problema de investigación	Expresan solo a través de ejemplos de su trabajo la manera en que el trabajo responde al problema de investigación	Expresan a través de ideas específicas de su trabajo la manera en que el trabajo responde al problema de investigación	Expresan ideas generales la manera en que el trabajo responde al problema de investigación	No logran expresar la manera el trabajo responde al problema de investigación
Comunicación clara y eficaz	registro formal			El lenguaje utilizado por todo el grupo corresponde a un registro de habla formal	No menos de 3 integrantes del grupo utilizan un lenguaje que corresponde a un registro de habla formal	Menos de 3 integrantes del grupo utilizan un lenguaje que corresponde a un registro de habla formal
	Muletillas			El lenguaje utilizado por el grupo exhibe no más de tres muletillas distintas reiteradamente	El lenguaje utilizado por el grupo exhibe no más de 5 muletillas distintas reiteradamente	El lenguaje utilizado por el grupo exhibe más de 5 muletillas

						distintas reiteradam ente
	Correferencia			El grupo evita utilizar de manera reiterada términos técnicos o conceptos	El grupo utiliza reiteradamente no más de 3 términos técnico o conceptos	
TOTAL						18 pts.

Comentarios:

Problema de investigación: ¿Cuáles son las expresiones culturales de los jóvenes de hoy?

Etapas del Proyecto

1. Reformulación de la pregunta.
2. Búsqueda de la fotografía antigua y actual.
3. Analisis Psicología.
4. Analisis Historia.
5. Montaje.
6. Exposición.

Anexo 11: Pauta de Metacognición final N° 3

Pauta de Metacognición final N° 3 Proyecto ABP “Mi cultura, mi ciudad” Tercero Medio

Objetivo:

Evaluar el desarrollo del proyecto a través del ejercicio de habilidades de metacognición.

Integrantes	Curso: 3 medio	Fecha
1.		
2.		
3.		
4.		

Preguntas (sin calificación)

1. <i>¿Cuáles fueron los principales aprendizajes del proyecto? (Señala al menos 3 en orden jerárquico)</i>
2. <i>¿Cuáles fueron las principales dificultades que tuvieron que abordar como equipo durante el proyecto? (Indique al menos 3 en orden jerárquico)</i>
3. <i>Si tuvieran que iniciar un nuevo proyecto, ¿qué nuevos compromisos acordarían para mejorar en relación al trabajo en equipo y compromiso?</i>
4. <i>¿Qué cambios en el desarrollo de un proyecto propondrían ustedes para el próximo año?</i>
Otros comentarios individuales o como equipos.

