



**Dirección de Posgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar**

“Implicancias de un plan de desarrollo profesional docente en la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en un centro escolar de educación parvularia”.

**Actividad Formativa Equivalente presentada para optar al grado
de Magíster en Gestión Escolar.**

Estudiante

Constanza Cancino Andaur

Profesora Guía

Dra. María Elena Mellado Hernández

Temuco, noviembre de 2019



**Dirección de Posgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar**

“Implicancias de un plan de desarrollo profesional docente en la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en un centro escolar de educación parvularia”.

**Actividad Formativa Equivalente presentada para optar al grado
de Magíster en Gestión Escolar.**

Estudiante

Constanza Cancino Andaur

Temuco, noviembre de 2019

DEDICATORIA

A mi madre Patricia por siempre creer en mí y aportar en el logro de cada uno de sus sueños. A mi familia, especialmente a mi tía Jackie que siempre me ha apoyado en cada meta que deseo cumplir. También agradezco a mi abuelo Luis, que desde pequeña y hasta el día de hoy me inculca el valor de la educación y la importancia de aprender.

A mi querida omama Leticia, que desde el cielo me acompaña en cada paso que doy, haciendo posible el término de la presente actividad formativa equivalente.

Finalmente, dedico este escrito a todos los niños y niñas, que sin duda merecen una educación de calidad que potencie su desarrollo en forma integral. Espero que este estudio sea un aporte para las comunidades educativas que día a día viven la pasión por enseñar.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Católica de Temuco, por la oportunidad de fortalecer mi desarrollo como profesional de la educación, desarrollando el Magíster en gestión escolar, que sin duda dejó una significativa huella en mi quehacer como educadora de párvulos, que me guiará mis pasos en cada desafío profesional que enfrente.

A la directora y docente Dra. María Elena Mellado por creer en mis talentos y capacidades profesionales, siendo un agente mediador en la construcción de nuevos aprendizajes en el transcurso de este Magíster, que hoy me brinda la posibilidad de ser un líder pedagógico, capaz de generar transformaciones que impacten los aprendizajes de los estudiantes y de los equipos educativos.

A mi profesor y mentor Omar Aravena Kenigs por ser un apoyo incondicional durante este proceso, con sus conocimientos y experiencias al servicio de la mejora continua de los procesos pedagógicos. Sin duda, sus consejos, sugerencias y retroalimentaciones contribuyeron a mi crecimiento como profesional.

A los integrantes del equipo educativo, y en especial a la directora del jardín infantil en el cual me desempeñé como educadora de párvulos, ya que, gracias a su participación en este ciclo de mejora continua, hoy puedo concluir de manera exitosa esta etapa.

PRESENTACIÓN

El presente estudio da cuenta de una Actividad Formativa Equivalente (AFE), para obtener el grado de Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco. Este proyecto se desarrolló en un centro de educación parvularia de tipo particular subvencionado de la comuna de Temuco. El estudio, se enmarca en una investigación educativa de alcance descriptivo y metodología mixta. Los participantes fueron cuatro educadoras de párvulos y dos docentes de aula (inglés y educación física) lideradas por tres integrantes del equipo directivo.

El objetivo del estudio fue favorecer el desarrollo profesional de las educadoras de párvulo, docentes y equipo directivo del centro escolar con el fin de otorgar mejores oportunidades de aprendizaje profundo en los estudiantes. Para ello, se diseñó e implementó colaborativamente un plan de gestión del desarrollo profesional, especificando las prioridades de mejora y el desarrollo de prácticas que aporten a la transformación del núcleo pedagógico.

La estructura del informe, se compone de un marco de antecedentes y planteamiento del problema de práctica. En segundo lugar, se revisan los principales antecedentes teóricos de liderazgo pedagógico, acompañamiento en aula y aprendizaje profundo. Posteriormente, se describe la metodología de estudio y los resultados en función de los objetivos específicos planteados para el estudio. Finalmente, se plantean las principales conclusiones y proyecciones del plan de mejoramiento implementado.

Índice

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	8
1.1. Antecedentes del problema.....	8
1.2. Planteamiento del problema	11
1.3. Justificación del estudio	15
1.4. Objetivos.....	16
Objetivo General.....	16
Objetivos Específicos	16
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	17
2.1. Liderazgo pedagógico centrado en el estudiante.....	17
2.2. Acompañamiento pedagógico al profesorado	21
2.3. Aprendizaje colaborativo como estrategia de desarrollo profesional.....	25
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	29
3.1. Diseño del estudio	29
3.2. Participantes	29
3.3. Instrumentos	30
3.4. Procedimientos	36
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	37
4.1. Resultados del diagnóstico	37
4.2. Plan de desarrollo profesional docente.....	45
4.3. Resultados e impacto del plan de desarrollo profesional	48
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

Resumen

La educación parvularia busca promover las mejores oportunidades para que los niños/as construyan sus aprendizajes, y como consecuencia de ello surgió la necesidad de analizar prácticas de aulas de un jardín infantil de la ciudad de Temuco, cuyo paradigma educativo era tradicional y con foco en el contenido. Por esta razón, se buscó favorecer aprendizajes profundos en los niños/as, a través de un estudio de caso de que tuvo como participantes a cuatro educadoras de párvulos y dos docentes. Como resultado a la implementación de un plan de mejora educativo, se evidenció un impacto significativo en los aprendizajes construidos por los niños y niñas, debido al diseño de oportunidades para el aprendizaje que los posicionaron como protagonistas de su acción pedagógica. Se concluye la necesidad de situar el aprendizaje profundo como el centro del dialogo y la reflexión de las docentes, asegurando de esta manera que los niños/as construyan conocimientos duraderos.

Palabras clave: paradigma educativo, aprendizaje profundo, prácticas de aula, oportunidades de aprendizajes.

Abstract

Nursery education seeks to promote the best opportunities for children to build their learning, and as a consequence, it became necessary to analyze classroom practices developed in a kindergarten in the city of Temuco, whose educational paradigm was traditional and focused on the content. For this reason, it was sought to favor deep learning in children, through a case study that involved four nursery educators and two teachers. As a result of the implementation of an educational improvement plan, a significant impact was evidenced in the learning built by the children, due to the design of opportunities for learning that positioned them as protagonists of their own pedagogical action. It concludes the need to place deep learning and the pedagogical reflection of teachers as the center of the dialogue, thus ensuring that children build lasting knowledge.

Keywords: educational paradigm, deep learning, classroom practices, learning opportunities.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes del problema

En las últimas décadas, la educación parvularia ha estado dirigida a la primera infancia, que es entendida como la etapa de vida que abarca desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación básica, que por consecuencia requiere de una atención integral que favorezca de manera sistemática y pertinente el desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas (UNESCO, 2016; MINEDUC, 2016). En este sentido, el rol de los líderes pedagógicos que se desempeñan en este nivel educativo cobra gran relevancia, debido a que son los responsables de dar cumplimiento a los objetivos generales estipulados para el nivel de educación parvularia en la Ley General de Educación N°20.370, en los cuales se establece la importancia de favorecer conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan a los niños y niñas desarrollar el interés y la valoración por seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos.

Respecto a la matrícula del nivel de educación parvularia en Chile, esta supera los ochocientos mil niños y niñas considerando salas cunas, jardines infantiles y colegios tanto públicos como privados, lo cual está en constante aumento considerado el gran énfasis que el gobierno ha otorgado a este nivel educativo, con acciones concretas como la promulgación de la ley 20.835 que creó la Subsecretaría e Intendencia de Educación Parvularia en el año 2016, cuyo principal objetivo es velar por el desarrollo del nivel educativo, a través del aseguramiento de la calidad en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas (MINEDUC, 2019). En cuanto a la cobertura, el nivel educativo supera el cincuenta por ciento de la población, razón por la cual aún existen desafíos en relación a esta materia, que una vez alcanzados logren el propósito de que todos los niños y niñas puedan tener acceso a la educación.

Otro antecedente relevante, es la creación en el año 2018 del proyecto de ley que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición de educación parvularia, el cual hasta el año 2019 aún se encuentra en discusión en la Comisión de Educación y Cultura del Senado, y de ser aprobada representaría un mecanismo para universalizar el acceso al sistema educativo, aumentando y generando nuevas oportunidades de inclusión educativa, avanzando así hacia una sociedad desarrollada y más equitativa en la cual se brinden oportunidades para el despliegue de talentos y habilidades de todos los niños y niñas de nuestro país.

En paralelo a esto, el gobierno de Chile ha realizado esfuerzos por potenciar las capacidades de los docentes y educadores de párvulos que laboran en todos los niveles educativos como una oportunidad para la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas, a través de la promulgación de la ley 20.903 en el año 2016, que dentro de sus objetivos plantea la realización de transformaciones en el ejercicio de la docencia a través del desarrollo de una carrera profesional basada en la formación continua. Para lograr dichos propósitos, se creó el sistema de desarrollo profesional docente, que propició un aumento en el tiempo no lectivo de los docentes, destinado para acciones pedagógicas como la preparación de clases, evaluación de aprendizajes, trabajo colaborativo docente, entre otros.

A pesar de las acciones implementadas a nivel ministerial para la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas, esto no ha tenido un impacto profundo en las prácticas de aula que desarrollan los educadores de párvulos, debido a que algunas ellas carecen de sentido pedagógico y no favorecen el protagonismo del niño(a) en su aprendizaje, primando un enfoque tradicional de la enseñanza, basado en la transmisión de contenidos y en la reproducción de conocimientos. En este sentido, las bases curriculares de educación parvularia (MINEDUC, 2018) señalan que la educación en este nivel debe representar una oportunidad para que los párvulos desarrollen desde temprano las actitudes y habilidades para participar progresivamente en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan.

A su vez, Martínez, Mcgrath y Foster (2016), entregaron recomendaciones respecto a cómo poder abordar el problema presentado, señalando que, en este cambio de enfoque respecto al aprendizaje, es necesario que exista una nueva forma de vinculación entre el docente y el estudiante, debido a que el educador debe tomar el rol de orientador y potenciador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, quienes a su vez, enfrentaran nuevos desafíos que les permitirán fomentar habilidades metacognitivas, sintiéndose empoderados y motivados por construir nuevos aprendizajes.

Dentro de los estudios realizados en relación al problema ya descrito, se destaca el trabajo desarrollado por el Centro de Políticas Comparadas de Educación (2015), quienes presentaron un estudio de calidad educativa en el nivel de educación parvularia, pudiendo concluir que, si bien existen muchas definiciones para el concepto de calidad, todas coinciden en que está basada en una educación integral que brinde las condiciones necesarias para favorecer el desarrollo pleno de los niños y niñas. En este sentido, un indicador de calidad educativa, está referido a que los niños y niñas potencien el gusto por el aprendizaje, la expresión de sus emociones y el desarrollo de habilidades sociales, artísticas y cognitivas, razón por la cual, podemos concluir que este indicador no está siendo cumplido en forma integral por las docentes que protagonizan el presente estudio de caso.

Siguiendo lo anterior, otro indicador de la calidad presentado en el estudio ya mencionado del CPCE (2015) tiene relación con la importancia de contar en el nivel de educación parvularia con una metodología de enseñanza basada en el juego, ya que esta es considerada como la más idónea para movilizar el aprendizaje de los niños y niñas, debido a que se adecúa a su etapa de desarrollo evolutivo, por ende, esta afirmación nos invita y motiva a diseñar e implementar un plan de mejoramiento que permita generar un cambio en las estrategias pedagógicas utilizadas actualmente por las educadoras de párvulos y docentes, permitiendo así un impacto en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, quienes podrán ser partícipes y protagonistas permanentes de nuevas oportunidades para la construcción de aprendizajes y el desarrollo de habilidades.

1.2. Planteamiento del problema

El presente estudio de caso, se desarrolló en un Jardín infantil de la comuna de Temuco, creado en el año 2004, con el propósito de brindar educación preescolar a niños y niñas del nivel Transición I y II. Es una institución educativa reconocida por el ministerio de educación, particular subvencionada, de carácter gratuito, adscrito a la subvención escolar preferencial (SEP). Está ubicado en la zona centro de la ciudad de Temuco, de la región de La Araucanía. En el periodo escolar 2019 cuenta con una matrícula de 89 niños y niñas, distribuidos en cuatro niveles de transición I y II en jornadas de la mañana y tarde respectivamente.

El personal que labora en el establecimiento educativo son trece personas, dentro de ellas se encuentra la directora, cuatro educadoras de párvulos, cuatro técnicos en atención de párvulos, una profesora de inglés, una profesora de educación física, una secretaria y un administrativo. En cuanto a la estructura del equipo directivo, está conformado por la directora, quien a su vez ejerce el rol de sostenedora del establecimiento educativo, la encargada de convivencia escolar es una docente, que cumple este rol tras la obtención de horas adicionales a su carga horaria y la coordinadora de niveles de educación parvularia, que también posee horas adicionales a su carga horaria como educadora de aula para desempeñar este rol. Finalmente, el estudiante de magíster en gestión escolar, ejerce el rol de educadora de párvulos del nivel transición II y coordinadora de niveles de educación parvularia.

En cuanto a los aspectos pedagógicos del centro educativo, cabe mencionar que durante la jornada diaria, se realizan tres experiencias de aprendizaje cuyo foco está centrado en la enseñanza de un contenido que está previamente citado en la planificación realizada por las educadoras de párvulos, dentro de las cuales se puede observar que el mayor protagonismo lo lleva el adulto, pues el ejerce el rol del conocedor del saber, y a su vez lo transmite a los párvulos, con el propósito de adquirir aprendizajes, razón por la cual podemos decir que el paradigma educativo que prima es tradicional, ya que la enseñanza tiene un enfoque por transmisión que no busca generar una construcción de aprendizajes en los niños y niñas, sino que pretende una adquisición pasiva de los conocimientos que los adultos les puedan transmitir.

A su vez, durante el periodo académico del año 2018, y a raíz de la actualización de las bases curriculares de educación parvularia, las educadoras de párvulos comenzaron a presentar interés por ampliar sus conocimientos en relación a este referente curricular, pudiendo comprender que el foco ya no está centrado en el contenido, sino que en el desarrollo de las habilidades, actitudes y conocimientos de los estudiantes, lo cual provocó un conflicto a nivel cognitivo ya que manifestaron no conocer como identificar una habilidad en un objetivo de aprendizaje y qué estrategias pedagógicas son las más apropiadas para la construcción de aprendizajes en los niños y niñas.

De acuerdo a lo anterior, el equipo educativo comenzó un proceso de mejoramiento continuo que estaba vinculado con su proyecto de mejoramiento educativo, debido a que, uno de los objetivos establecidos para el año 2018 era desarrollar algunas planificaciones que tuvieran como foco el desarrollo de habilidades de los párvulos, sin embargo, estos diseños de la enseñanza no representaron verdaderas oportunidades de aprendizaje para los niños y niñas, ya que la mayor preocupación estaba en cómo redactar adecuadamente habilidades, actitudes y conocimientos y no en diseñar estrategias pedagógicas que tuvieran como protagonistas de sus aprendizajes a los niños y niñas, razón por la cual surge la necesidad de diseñar una propuesta de mejoramiento pedagógico.

Desde la coordinación de niveles de educación parvularia del centro escolar ya mencionado, se realizaron instancias de retroalimentación de los procesos de diseño de la enseñanza y aprendizaje que desarrollaron las educadoras de párvulos, con el fin de asegurar que las experiencias pedagógicas integradas a la planificación sean de calidad e integren el juego como principal herramienta para el aprendizaje de los niños y niñas. En este sentido, se encontraron antecedentes en planificaciones y en la realización de observaciones de aula que evidenciaron el desarrollo de prácticas de aula centradas en un paradigma tradicional de enseñanza, con foco en el contenido y no en el aprendizaje profundo y desarrollo de habilidades de los párvulos.

Dentro de las causas que dieron origen a este problema, se encontraron creencias de las educadoras de párvulos respecto a que el foco de la enseñanza debía estar en el contenido, desconocimiento en relación a cómo potenciar habilidades, actitudes y conocimientos en los niños y niñas, y el periodo de cambios que actualmente enfrenta el nivel de educación parvularia, a raíz de la actualización de sus bases curriculares. A su vez, los efectos de este problema fueron la limitación de oportunidades significativas de aprendizaje profundo y el escaso desarrollo de habilidades en los niños y niñas y las prácticas de aula con foco en la transmisión de contenidos.

Lo anterior, se definió como un problema, al considerar que la educación en los primeros años de vida, se define como el período más significativo en el desarrollo de la persona, por lo tanto, la calidad de los ambientes y de las estrategias pedagógicas son sustanciales para el desarrollo de sus habilidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y comunicacionales, razón por la cual, este problema impacta en forma directa la construcción de aprendizajes de los niños y niñas.

Por otra parte, existían escasas instancias de desarrollo profesional para las docentes, quienes participaban de acciones como observaciones de aula a través de una pauta de observación de experiencias de aprendizaje, centrada en evaluar el desempeño del docente desde una mirada conductista, debido a que buscaba la obtención de ciertas conductas esperadas como por ejemplo el lograr que los docentes tengan dominio de grupo, el uso de estrategias para controlar conductas disruptivas de los estudiantes, y la realización de cada uno de los momentos de la experiencia de aprendizaje, sin importar la calidad de estos y construcción de aprendizajes en los estudiantes.

Estas instancias de reflexión posterior a la observación de aula, finalizaban con un denominado “plan de cambio”, en el cual se registraban aquellas modificaciones de práctica que se esperaban de parte de los docentes, con una serie de acciones que debían seguir para lograr propósitos que claramente les eran ajenos, debido a que no representaban una oportunidad para su desarrollo profesional docente, ya que luego de la revisión de una serie de pautas aplicadas, se observó que las mejoras solicitadas estaban vinculadas a aspectos como la mejora del trabajo en equipo con los asistentes de la educación, mejora en la ambientación de aula, y otros que no tenían mayor vínculo con el aprendizaje construido por los estudiantes en cada una de las experiencias educativas.

Ante esto, se puede concluir que los docentes no tenían la oportunidad de remirar sus prácticas de aula, pudiendo reflexionar y analizar críticamente cuales son aquellos aspectos que se destacan o debe mejorar respecto al diseño, implementación y evaluación de oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes.

A sí mismo, se realizó una revisión de actas de consejos técnicos pedagógicos realizados, pudiendo evidenciar que en estos encuentros no se hacía mención a las observaciones de aula realizadas, ni se planteaban ciertos nudos críticos que pudieran ser foco en instancias de reflexión para la mejora de las prácticas de aula, lo cual dio cuenta del foco administrativo que primaba en el establecimiento educativo, teniendo como consecuencia que los encuentros entre docentes tuvieran un fin administrativo, en el cual no se propiciaban instancias para el análisis y reflexión de los docentes respecto a las observaciones de clase realizadas.

1.3. Justificación del estudio

Relevancia social: Al dar respuesta a la problemática presentada, se beneficiarían en primera instancia los niños y niñas, debido a que podrán construir aprendizajes profundos, que podrán contribuir al desarrollo de sus habilidades, pudiendo de esta manera hacer efectivo su conocimiento. A su vez, habrá un impacto positivo en los docentes, debido a que vivirán un proceso de cambio de creencias y paradigma educativo que desencadenará una transformación en las prácticas de aula, las cuales tendrán como foco el aprendizaje y desarrollo de habilidades de los niños y niñas.

Conveniencia: Desde la gestión pedagógica, es importante abordar este problema, ya que, a nivel de diseño de la enseñanza la política educativa nos demanda ofrecer las mayores y mejores oportunidades para la construcción de aprendizaje de los niños y niñas, razón por la cual es preciso que los equipos educativos puedan estar en conocimiento de cuáles son aquellas estrategias más efectivas y pertinentes para la enseñanza en el nivel de educación parvularia, junto con tener una visión compartida respecto al paradigma educativo que guiará nuestro quehacer pedagógico.

Utilidad práctica: Tras la implementación de este diseño en desarrollo, se espera que en el centro escolar exista un cambio en relación a las prácticas pedagógicas que utilizan las educadoras de párvulos para favorecer la construcción de aprendizajes en los niños y niñas, ya que si consideramos que en esta etapa de desarrollo debe primar el juego y el sentido lúdico como principal estrategia para el desarrollo de habilidades, es preciso que como centro escolar puedan dar respuesta a esta creciente necesidad, a través del diseño e implementación de nuevas metodologías de enseñanza cuyo foco sea el aprendizaje profundo más allá del contenido.

1.4. Objetivos

Objetivo General

Favorecer el desarrollo profesional de las educadoras de párvulos, docentes y equipo directivo de un centro escolar de educación parvularia, a través de un plan de mejora y transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Objetivos Específicos

1. Reflexionar colaborativamente acerca de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el centro escolar con foco en la calidad de las experiencias de aprendizaje ofrecidas a los niños y niñas del nivel de educación parvularia.
2. Diseñar e implementar un plan de mejora desde un enfoque colaborativo que favorezca la transformación de las prácticas en aula para propiciar aprendizajes profundos de los niños y niñas.
3. Evaluar el impacto del plan de mejora sobre las prácticas de enseñanza y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes del centro escolar.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Liderazgo pedagógico centrado en el estudiante

Las investigaciones sobre los factores que propician el éxito de los sistemas educativos indican que la variable que más incide sobre el aprendizaje de los estudiantes es la calidad de la práctica docente (Fullan, 2017). Sin embargo, el liderazgo que ejercen los directores escolares y sus equipos se posiciona como factor decisivo a la hora de generar condiciones que contribuyan a fortalecer las oportunidades de aprendizaje del profesorado (Beisiegel y Jacob, 2013; Bolívar, 2019; Leithwood y Louis, 2012). En este sentido, los directores son responsables de involucrarse activamente en la mejora de la enseñanza el aprendizaje (Bolívar, 2017).

En los últimos años, los estudios de liderazgo han avanzado desde enfoques centrados en describir las prácticas y características de los líderes escolares para gestionar los centros educativos, hacia una mirada mucho más focalizada en la influencia del liderazgo para impulsar mejoras en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, el liderazgo se entiende de forma más amplia y no se limita a una adecuada administración de los centros educativos, sino que se refiere a un liderazgo pedagógico o centrado en el aprendizaje, como la principal responsabilidad de la función directiva (Bolívar, López y Murillo, 2013; OCDE, 2013; Robinson, 2011).

El liderazgo pedagógico o para el aprendizaje es definido por Bolívar (2010) como aquel liderazgo que toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. Por tanto, es un liderazgo que tiene su foco en el currículum y la pedagogía, más que en la gestión y la administración (Gajardo y Ulloa, 2016). Desde una perspectiva actual (Fullan, 2014), la dirección escolar puede maximizar su papel en la mejora como “líder del aprendizaje”, que conforma las condiciones para que todos puedan aprender de forma continua y colaborativa.

Cabe precisar que las dos tipologías asociadas al concepto de liderazgo pedagógico más utilizadas son el liderazgo instruccional y el liderazgo para el aprendizaje (Bush y Glover, 2014). El liderazgo instruccional, por su parte, ha sido objeto de críticas, puesto que se ha enfocado mucho más en la enseñanza que en el aprendizaje (Rhodes y Brundrett, 2009). Asimismo, ha focalizado fuertemente su atención en la figura del director “experto” en el que recae el poder y la autoridad, tendiendo a invisibilizar a otros líderes en la escuela (LaPointe-Terosky, 2014).

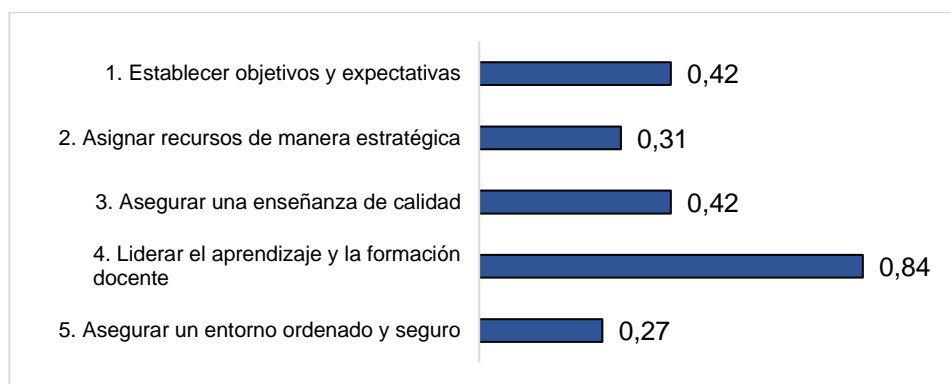
Por otra parte, el liderazgo para el aprendizaje representa una mezcla entre conceptualizaciones de liderazgo instruccional y transformacional (Hallinger y Heck, 2010). Así, el liderazgo para el aprendizaje incorpora al liderazgo instruccional, señalando el rol crítico que juegan los líderes en crear y sostener un foco en el aprendizaje que aborda a toda la escuela, no solo a los estudiantes, sino también a los docentes y al equipo en general (Bendikson, Robinson y Hattie, 2012). En palabras de Bolívar (2017), el liderazgo para el aprendizaje está vinculado con el aprendizaje del profesorado, en primer lugar, y con el de los estudiantes, en segundo. Por tanto, el rol de los directivos radica en rediseñar estructuras y prácticas que posibiliten mejorar las prácticas y el aprendizaje en el aula.

De igual forma, el autor plantea que la efectividad del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes no solo depende de un conjunto de prácticas a implementar, sino que también es fundamental que el liderazgo sea distribuido. Esto implica resignificar el liderazgo como una cualidad de la organización, más que un atributo propio de quienes poseen cargos formales (Maureira, Moforte y Gonzales, 2014). De esta forma, un segundo aspecto relevante del liderazgo es a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención (Harris, 2012). Lo anterior cobra relevancia, pues existe reciente evidencia que concluye que los directores escolares dedican un alto porcentaje de su tiempo a tareas administrativas y a actividades tales como el control y la supervisión de recursos materiales y humanos (OCDE, 2014), quedando de esta forma rezagado el desarrollo de capacidades de sus integrantes (Vaillant, 2015).

Entre los países de la OCDE, según el informe TALIS (2013), los directores de escuela ocupan el 42% de su tiempo en resolver tareas de tipo administrativas y solo el 21% de su tiempo en actividades relacionadas con la gestión del currículum. Por tanto, la dirección ha estado escasamente involucrada en los resultados de aprendizaje de los alumnos, quedando esa responsabilidad relegada principalmente al profesorado (Bolívar, 2017). Un estudio realizado por Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) ha reconocido cinco dimensiones de un liderazgo eficaz para impactar significativamente en el aprendizaje de los estudiantes (Figura 2.1.)

Figura 2.1. Prácticas de liderazgo y su influencia en el aprendizaje (Robinson et al., 2009)

Figura 2.1. Prácticas de liderazgo y su influencia en el aprendizaje (Robinson et al., 2009)



Los resultados del estudio de Robinson et al., dan cuenta que la práctica de liderazgo que mayormente impacta en el aprendizaje de los estudiantes, es liderar el aprendizaje y la formación docente en el centro escolar, mientras que la que tendría un menor impacto es asegurar un entorno ordenado. Estos resultados concuerdan con un estudio desarrollado también ya hace una década, por Leithwood et al. (2006) en el cual describieron cuatro tipos de prácticas de liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los estudiantes, entre las que destacan: a) identificar nuevas oportunidades que incentiven al profesorado a conseguir las metas comunes; b) desarrollar profesionalmente al profesorado; c) crear tiempos comunes de planificación entre docentes; y d) supervisar la sala de clases.

En Chile, el liderazgo escolar es uno de los pilares de las recientes reformas educativas, en el que igualmente se ha enfatizado en el rol pedagógico de los directivos escolares (Mellado y Chaucono, 2016; Mellado, Chaucono y Villagra, 2017; Weinstein y Hernández, 2015; Weinstein y Muñoz, 2018), reconociéndolos como actores claves para generar mejorar los procesos educativos. Por tanto, el sistema ha asumido como prioridad crítica el desafío de transitar desde modelos burocráticos y administrativos, hacia liderazgos centrados en el aprendizaje (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014). En este contexto, durante el 2014 surgió en Chile la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar (MINEDUC, 2015), la cual propone, entre sus principales componentes, nuevos roles y funciones para los directivos escolares del país, asociados a asumir como su principal función liderar pedagógicamente la escuela y asegurar las oportunidades de desarrollo profesional para el profesorado.

Entre las iniciativas destacadas de la Política de Fortalecimiento, se crea el 2015 un nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDyLE). Este instrumento define los conocimientos, competencias y prácticas para el desarrollo del liderazgo escolar en Chile y tiene como objetivo orientar las prácticas de los directivos de las escuelas y liceos del país, así como también su proceso de autodesarrollo y formación al interior de los centros escolares (MINEDUC, 2015).

El MBDyLE se compone de cinco dimensiones: a) construyendo e implementando una visión estratégica compartida; b) desarrollando las capacidades profesionales; c) liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; d) gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar; y e) desarrollando y gestionando el establecimiento escolar. Es importante destacar que las dimensiones b y c focalizan fuertemente en aquellas prácticas directivas vinculadas al liderazgo pedagógico. La descripción de estas dimensiones, plantean que los equipos directivos deben asegurar la calidad de la implementación curricular y el fortalecimiento de las capacidades profesionales del profesorado para asegurar la implementación de prácticas de enseñanza de calidad.

De esta forma, el MBEyLE representa una importante herramienta que insta a los equipos directivos a asumir la responsabilidad de liderar el cambio educativo en la escuela y transitar desde enfoques de liderazgo administrativos-burocráticos hacia un liderazgo con foco en el núcleo pedagógico, como principal labor del director.

2.2. Acompañamiento pedagógico al profesorado

El acompañamiento pedagógico en aula y la retroalimentación del desempeño docente son prácticas cada vez más utilizadas en los centros escolares (Casabianca, McCaffrey, Gitomer, Bell, Hamre y Pianta, 2013; Taylor y Tyler, 2012). Diversas investigaciones concuerdan que un adecuado acompañamiento a la labor docente puede contribuir sustantivamente a mejorar sus prácticas pedagógicas (Bound y Molloy, 2013), entendidas como aquellas actividades realizadas por los docentes al interior del aula, en contacto directo con los estudiantes y cuya función está ligada directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dunlonsky et al., 2013).

Para Izarra (2016), el acompañamiento pedagógico consiste en brindar al profesorado un apoyo planificado, sistemático, contextualizado y acorde a sus necesidades formativas. Su propósito central es brindar a los docentes información pertinente respecto a su quehacer, con el fin de favorecer la reflexión continua acerca de la práctica educativa. El acompañamiento pedagógico es un proceso de intercambio de experiencias entre acompañante y acompañado, en un ambiente de confianza y mutuo aprendizaje (Escudero Escorza, 2016).

Según Martínez y González (2010), el proceso de acompañamiento pedagógico requiere construir una relación colaborativa en función de objetivos compartidos de mejoramiento. De esta forma, la acción de acompañar implica compartir y dar sentido a la labor pedagógica, por lo que debe ser abordada como una instancia de mutua formación, evitando relaciones jerárquicas o de poder entre los participantes (Alliaud y Antelo, 2009; Batlle, 2010). En tanto, se ha evidenciado que estas dinámicas son contraproducentes para el aprendizaje entre profesionales (Grissom, Loeb y Master, 2013).

Precisamente desde la perspectiva de la colaboración, el acompañamiento pedagógico representa una potente alternativa frente al predominio de los modelos tradicionales de asesoramiento (Haep et al., 2016; Montanero, 2014), asociados al control o supervisión de aspectos administrativos. Asimismo, es una estrategia que puede contribuir a erradicar prácticas individualistas arraigadas en el profesorado, que obstaculizan la profesionalización de la labor docente (Bolívar, 2010; Vezud, 2011).

Respecto al contexto educativo chileno, Maureira (2015) señala que el concepto de acompañamiento pedagógico se ha utilizado indiscriminadamente, aludiendo a prácticas que no guardan relación con su fin esencial, que es generar instancias de aprendizaje y colaboración profesional para la mejora y transformación de las dinámicas de aula. Al respecto, Martínez y González (2010) señalan que esta ausencia de una perspectiva compartida respecto a la finalidad del acompañamiento representa una de las principales barreras para que las comunidades logren mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En atención a lo planteado anteriormente, el acompañamiento pedagógico debe consolidarse como un proceso que brinde una adecuada respuesta a las nuevas tendencias de desarrollo profesional docente (Aguerrondo y Vezud, 2011). En tal sentido, representa una oportunidad para que docentes y directivos conformen comunidades profesionales que les permitan construir un sentido de corresponsabilidad frente a la mejora de la calidad de la docencia (Vezud, 2012).

Diversos autores plantean que transitar hacia procesos de acompañamiento comprensivos requiere desarrollar una serie de competencias (Lepeley, 2003; Maureira, 2014), especialmente en quienes tiene la labor de acompañar o asesorar las prácticas pedagógicas (Izarra, 2016). El asesor pedagógico es definido por Domingo Segovia (2008) como aquel profesional que “debe adoptar una forma de acción discursiva, argumentativa, comunicativa y democrática que promueva tanto la reflexión y análisis, como la colaboración y la orientada toma de decisiones conjunta” (p. 8).

El asesor pedagógico tiene la responsabilidad de promover el análisis reflexivo de la práctica, para lo cual se requiere una amplia comprensión de la enseñanza y aprendizaje, lo que implica conocer las características del centro escolar y las necesidades del estudiantado, de modo de asegurar las condiciones necesarias para propiciar conflictos cognitivos en los docentes, ligados a su quehacer profesional (Imbernón, 2007; Vezud, 2011).

En palabras de Martínez Olivé (2008), el asesor pedagógico es un mediador responsable de apoyar a los docentes en el tránsito desde la toma de decisiones basadas en creencias arraigadas hacia prácticas sustentadas en la construcción de conocimiento y profesionalización en la toma de decisiones. En tal sentido, el asesor debe proporcionar evidencia útil y saber cómo y en qué momento comunicarla para producir los quiebres necesarios.

Respecto a las relaciones que se configuran durante el acto de acompañar, diversos autores enfatizan en que es necesario propiciar dinámicas horizontales y simetría profesional entre asesor y asesorado (Izarra, 2016). Por tanto, el asesor pedagógico constituye un compañero o mediador crítico que favorece la participación, implicación, deliberación y toma de decisiones respecto a las prácticas o determinados procesos. Sin embargo, el rol del asesor no necesariamente se traduce en una relación de simetría, pues quien asesora tiene la capacidad para determinar si la acción supervisada es o no la más adecuada (Domingo, 2012; Montanero, 2014).

En el sistema educativo, tradicionalmente se ha endosado a los equipos directivos la responsabilidad de asesorar, monitorear o acompañar la labor docente (Kane, Kerr y Pianta, 2014; Kosko y Herbst, 2012; Vezud, 2012). Sin embargo, varios autores advierten que el acompañamiento debería ser una labor compartida por los actores educativos, donde los propios docentes jueguen un rol determinante para propiciar innovaciones (Krichesk y Murillo, 2017; Mogollón, 2006; Salazar y Marqués, 2012).

Para Harf y Azzerboni (2010), el acompañamiento pedagógico implica articular y llevar adelante, de manera conjunta, cuatro procesos fundamentales: 1) orientación de las actividades docentes; 2) formación y profesionalización; 3) asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas; y 4) apoyo a los docentes para implementar mecanismos de transformación e innovación.

Para ello, uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo es la construcción paulatina de un clima de aceptación y confianza recíproca que se traduzca en acompañamientos efectivos al profesorado, donde el reconocimiento y respeto de los actores involucrados favorezca el proceso de aprendizaje profesional (Kennedy, Hirsch, Rodgers, Bruce y Lloyd, 2017; Vezub y Alliaud, 2012).

Diversos autores sugieren abordar el acompañamiento en aula desde un plano emocional, basado en la confianza profesional entre sus participantes (Bell et al., 2012; Taut y Schaaf, 2016; Tuyte y Devos, 2011). En este sentido, Maureira (2014) señala que los aprendizajes construidos en el proceso de acompañamiento no deberían traducirse en patrimonio individual de los participantes, sino que deben ser compartidos. Por su parte, Trust, Krutkab y Carpenter (2016) hacen ver la necesidad de crear contextos de acompañamiento que permitan al profesorado implicarse en el trabajo de sus pares y en el propio, generando oportunidades para coconstruir nuevos conocimientos de sus prácticas (Montanero, 2014; Vezud y Allied, 2012). En este proceso no solo aprende el docente asesorado, sino que el asesor también se forma y desarrolla profesionalmente, puesto que revisa su práctica, prueba estrategias y cuestiona sus propias creencias (Clarke y Hollingsworth, 2009).

En palabras de Domingo-Segovia y Hernández-Rivero (2008), el asesoramiento debe ser una práctica contextualizada y dialogada, donde la colaboración representa una oportunidad para construir significados compartidos respecto al quehacer profesional. Para Sánchez (2000), una condición para favorecer el aprendizaje profesional radica en crear escenarios de asesoramiento estimulantes desde la dimensión cognitiva y motivacional, mediado por la colaboración como una estrategia que puede fortalecer el sentido de pertenencia hacia las relaciones profesionales (Carretero, Liesa, Mayoral y Mollá, 2008; Sánchez y García, 2005).

Precisamente, el fortalecimiento del aprendizaje colaborativo entre docentes es una de las estrategias articuladoras que el MINEDUC ha impulsado al interior de todos los centros educativos del país. Se espera que la creación de una cultura de colaboración efectiva otorgue nuevas posibilidades al profesorado para reflexionar y resignificar sus prácticas de enseñanza. Por otro lado, la colaboración puede contribuir fuertemente en superar lógicas tradicionales de individualismo y competitividad entre docentes, que se presentan como una de las principales barreras para el desarrollo profesional situado.

2.3. Aprendizaje colaborativo como estrategia de desarrollo profesional

Uno de los elementos fundamentales que incide en el aprendizaje docente y en el mejoramiento de sus prácticas tiene relación con generar oportunidades de colaboración de calidad para colaborar con sus pares (OECD, 2014). Los estudios sobre aprendizaje y desarrollo profesional docente concuerdan en que los modelos de formación sustentados en enfoques horizontales y colaborativos resultan más efectivos para lograr transformaciones en las prácticas de enseñanza. Tal como plantea Palomino (2017), el paradigma de aprendizaje de la actual sociedad requiere que los profesores colaboren para aportar coherencia y significado al currículum escolar.

El enfoque de aprendizaje cooperativo se basa en el modelo de constructivismo social (Vuopala et al., 2016). Esta construcción de conocimiento, además del proceso cognitivo personal, ocurre cuando las personas interactúan, examinan, articulan y confrontan sus saberes para resignificarlos. Este proceso implica gestionar escenarios de aprendizaje participativos, flexibles y abiertos al diálogo (Briede et al., 2014; Rodríguez-Pérez, 2019; Stehr, 2007). En el contexto del DPD, Olivencia, García y Galán (2014) resaltan que las interacciones entre docentes deben caracterizarse principalmente por ser un acto de libertad en términos de participación, responsabilidad y deliberación crítica; en tal sentido, deben ser percibidos como una oportunidad para transformar las prácticas y no como una prescripción del sistema.

En atención al párrafo anterior, las recientes orientaciones de distintas políticas educativas enfatizan en la necesidad de otorgar al profesorado la posibilidad de reflexionar y aprender junto a sus pares, compartir experiencias y analizar las dificultades propias de su práctica (MINEDUC, 2018). Al respecto, Vaillant (2016) sostiene que el trabajo colaborativo entre docentes es una metodología fundamental de los enfoques actuales de DP que permite al profesorado analizar, investigar y reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas de acuerdo a su contexto institucional, social y cultural.

Los resultados del informe TALIS (OCDE, 2014) destacan que las prácticas colaborativas se pueden desarrollar en ambientes formales e informales, que van desde el intercambio de material educativo hasta otras más complejas como lo son la reflexión sobre el progreso de los estudiantes y actividades de aprendizaje colectivo. Sin embargo, trabajar y aprender colaborativamente es una tarea compleja, puesto que desafía a los docentes a identificar problemas de su práctica y trabajar en función de un objetivo común, velando por el aprendizaje individual y colectivo, generando una relación de interdependencia positiva (Zabalza, 2012).

Akiba y Liang (2016), a través de uno de sus estudios, establecen que existe una directa relación entre la colaboración docente y el mejoramiento en el rendimiento de los estudiantes. A su vez, Grossman y Pupik (2019) dicen que la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes depende del desarrollo de una comprensión común de estos dos procesos, y de la capacidad de los actores educativos de adaptarlos a las necesidades e intereses de los estudiantes. Por tanto, la educación actual requiere que docentes y directivos se involucren conjuntamente en el análisis, monitoreo y comprensión de lo que sucede dentro de las aulas.

Algunas investigaciones (Bannister ç, 2016) advierten que la construcción de escenarios colaborativos implica establecer ciertos principios mediadores del aprendizaje, como lo son la visión compartida, responsabilidad colectiva y la indagación profesional. La ausencia de estos principios compartidos generalmente redundaría en la conformación de pseudo-comunidades, caracterizadas por la artificialidad de sus aprendizajes y la instrumentalización de sus prácticas, que limitan considerablemente las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos complejos presentes en el aula (Vaillant, 2016). Sin embargo, cuando la colaboración se sustenta en principios y valores compartidos, aumentan las probabilidades de encontrar más y mejores soluciones para favorecer los aprendizajes de los estudiantes (Blázquez, 2017; Leal, 2002; Martín-Romera y García Martínez, 2018).

Se ha demostrado también que la colaboración docente impacta positivamente en el incremento del capital social y profesional del profesorado (Hargreaves y Fullan, 2014), puesto que contribuye a desarrollar altas expectativas en la comunidad educativa, generando mayores niveles de confianza y relaciones de reciprocidad entre el profesorado, además de fortalecer los vínculos emocionales y sociales como elementos que tributan al desarrollo profesional (Hattie, 2015; Hargreaves y Elhawary, 2018). Todos estos elementos se han descrito frecuentemente como una característica clave del DP exitoso (Tannehill y MacPhail, 2017).

En Chile, desde hace más de una década, las políticas educativas orientan el desarrollo de prácticas colaborativas entre el profesorado. En este contexto, el Marco para la Buena Enseñanza (2015) establece la construcción de relaciones profesionales y equipos entre colegas como una responsabilidad docente. También enfatiza la promoción de diálogos relativos a aspectos pedagógicos y didácticos, la participación en espacios de reflexión e intercambio de prácticas. Sin embargo, la encuesta TALIS (2013) arroja que el 36,4% de los docentes en Chile declara no poseer la oportunidad de trabajar colaborativamente con sus pares.

A partir del año 2019, el MINEDUC impulsa la implementación de planes locales de formación docente, lo que implica que los centros escolares deben gestionar prácticas colaborativas de DPD, con especial énfasis en la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática de las prácticas a través de su evaluación y retroalimentación. De igual forma, el trabajo colaborativo entre docentes es una dimensión que ha sido recientemente incorporada en la Evaluación Docente (MINEDUC, 2018) a través de un portafolio, donde el profesorado debe describir y evidenciar una experiencia de trabajo colaborativo y reflexionar a partir de ella. Cabe destacar que el portafolio es uno de los instrumentos considerados en el Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional, por tanto, la efectividad del trabajo colaborativo es un factor clave para avanzar en la progresión de la carrera docente.

En atención a lo anterior, consolidar prácticas y una cultura de colaboración que impacte en el DP del profesorado representa un verdadero desafío para los centros escolares. Tal como plantean Escudero, Cutanda y Trillo (2017), el aprendizaje profesional no es ajeno a la cultura de los centros escolares, por lo que una cultura donde el individualismo está arraigado limita considerablemente la posibilidad de implementar y sostener innovaciones educativas (Montanero, 2014).

La colaboración continua entre los docentes tiene el potencial de garantizar la sostenibilidad del DP a largo plazo, en tanto la constante interacción y construcción compartida del conocimiento impacta positivamente la seguridad y sentimiento de autoeficacia del profesorado, lo que favorece la construcción de un discurso educativo común, la innovación de sus prácticas y la responsabilidad por el logro de metas compartidas (Calvo, 2014; Cebrian, Serrano y Ruiz-Torres, 2014; Reimers y Chung, 2016).

En el contexto de los escenarios de asesoramiento colaborativo, Carretero, Liesa, Mayoral y Mollá (2008) los proponen como un espacio sociocultural donde lo que se hace y dice, condicionando tanto la calidad de la interacción como de las prácticas a desarrollar. En este sentido, se revisan a continuación algunas estrategias de asesoramiento colaborativo, con especial atención a sus principios y características.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño del estudio

El estudio se suscribe al enfoque de investigación educativa, enmarcándose en un estudio de caso, de alcance descriptivo, cuya metodología es mixta (Amaya, 2007). A su vez, el objetivo de la presente investigación es favorecer el desarrollo profesional de las educadoras de párvulos, docentes y equipo directivo de un centro escolar de educación parvularia, a través de un plan de mejora y transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje

3.2. Participantes

La investigación fue realizada en un jardín infantil en contexto urbano, situada en la comuna de Temuco en la región de La Araucanía. Participaron en este estudio, integrantes del equipo directivo, docentes y educadoras de párvulos que se desempeñan en el centro educativo, quienes se distribuyen en 2 educadoras de párvulos que en forma simultánea desempeñan un rol en el equipo directivo, 2 educadoras de párvulos que se desempeñan exclusivamente en aula y dos docentes de las asignaturas inglés y educación física respectivamente, que desempeñan su quehacer pedagógico en niveles de transición I y II del nivel de educación parvularia. Las edades de las participantes fluctúan entre los 25 a 47 años de edad. En relación al género del equipo docente corresponden solo a mujeres, con una carga horaria de 35 a 40 horas. Respecto a los años de experiencia en aula, hay tres docentes que poseen entre tres a cuatro años, y tres con más de quince años de docencia.

3.3. Instrumentos

Se propició una instancia de diseño colectivo de un instrumento de apoyo para las instancias de acompañamiento pedagógico, que a diferencia de la pauta de observación que se utilizaba en el centro escolar, más que observar una clase, buscaba ser un apoyo para el agente educativo que representaría el rol de acompañante de la experiencia educativa, teniendo una clara intención de aportar en este escenario educativo, más allá de la crítica y de lo que pueda considerar correcto o incorrecto. En este sentido, se optó por diseñar una rúbrica considerando que es más acertada y específica respecto a cada uno los criterios que se espera validar, utilizando como referente el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), tomando en cuenta las cuatro principales facetas que los docentes deben considerar para su quehacer pedagógico.

Respecto a su estructura, la rúbrica cuenta con siete criterios referidos al ambiente para el aprendizaje, objetivo de aprendizaje, conocimientos previos, enseñanza para todos(as), trabajo colaborativo, evaluación, y organización del tiempo y de los recursos educativos, los cuales fueron definidos bajo un enfoque pedagógico por construcción, con el propósito de que este instrumento sea un referente en relación a los elementos fundamentales que deben estar presente en toda situación educativa que favorezca el aprendizaje profundo. Por otra parte, el instrumento posee niveles de logro, alusivos a inicial, intermedio y avanzado, con una puntuación del 1 al 3 respectivamente.

A continuación, se presentan los instrumentos cuestionario y rúbrica, los cuales fueron un elemento fundamental para la recogida de información y posterior diagnóstico de las necesidades formativas de las educadoras de párvulos y docentes. A su vez, en la etapa de evaluación del impacto tras la implementación de este plan de mejora educativa, se volvió a utilizar la rúbrica.

Cuestionario diseñado para el focus group: “Acompañamiento de aula: una estrategia de desarrollo profesional docente”

❖ Etapa n°1:

Discusión colectiva, respecto a cómo se está realizando el proceso de evaluación docente en el establecimiento educativo, a través de las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera influye la evaluación de desempeño que se realiza en el jardín infantil en nuestro desarrollo profesional docente?
- ¿El proceso de evaluación de desempeño nos permite una mejora en nuestras prácticas pedagógicas?, ¿Por qué?

❖ Etapa n°2:

- Lectura y revisión comprensiva del instrumento utilizado en nuestro establecimiento para el acompañamiento de aula denominado pauta de observación.
- Lectura del documento: acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente.
- Contraste de ideas respecto a cómo se realiza la evaluación de desempeño docente y lo planteado por la teoría, con el objetivo de arraigar concepciones respecto a este proceso y generar una visión compartida en torno al enfoque de esta evaluación.
- ¿Nuestro instrumento de evaluación (pauta de observación) responde al enfoque planteado en el texto?, ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos mejoraría o integraría a nuestro instrumento de evaluación?

❖ **Etapa n°3:**

- Construcción colaborativa de un nuevo instrumento de evaluación de desempeño docente denominado rúbrica, que considere el actual enfoque de evaluación, a través de preguntas como:
- ¿Qué elementos podríamos integrar a la rúbrica para favorecer la reflexión del docente en torno a su desempeño profesional?
- ¿Qué criterios podrían dar cuenta del aprendizaje que construyen los estudiantes a través de la clase del docente?
- Revisión de ejemplos de rúbricas realizadas por otros establecimientos educativos.
- Definición conjunta de criterios de la rúbrica y posterior descripción de cada uno de los niveles de logro.

RUBRICA ORIENTADORA DEL DESEMPEÑO DOCENTE 2019

Educadora: _____ **Nivel:** _____

Asistente: _____ **Fecha:** _____

CRITERIOS	NIVEL AVANZADO (3 pts.)	NIVEL INTERMEDIO (2 pts.)	NIVEL INICIAL (1 pts.)
Generación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Los estudiantes evidencian motivación por participar activamente de la experiencia educativa propuesta por la docente, quién media en la generación de relaciones de respeto y empatía entre estudiantes, junto con el cumplimiento efectivo de las normas de convivencia del grupo. <input type="checkbox"/>	Los estudiantes evidencian escasa motivación por participar de la experiencia educativa propuesta por la docente, quién establece relaciones de respeto y empatía entre estudiantes, junto con el cumplimiento de las normas de convivencia del grupo. <input type="checkbox"/>	Los estudiantes verbalizan su intención de participar de la experiencia propuesta por la docente, quién verbaliza la importancia del respeto, la empatía y el cumplimiento de las normas de convivencia del grupo. <input type="checkbox"/>
Comprensión del objetivo de aprendizaje	Los estudiantes comprenden y atribuyen sentido a los objetivos de la experiencia educativa propuestos por la docente, pudiendo evidenciar que el logro de estos les permitirá construir nuevos aprendizajes. <input type="checkbox"/>	Los estudiantes comprenden los objetivos de la experiencia educativa propuestos por la docente, pudiendo evidenciar que esto les permitirá cumplir con el propósito de la experiencia. <input type="checkbox"/>	Los estudiantes conocen cuáles serán los objetivos de la experiencia educativa propuestos por la docente, y llevan a cabo lo propuesto para la experiencia. <input type="checkbox"/>
Gestión de la recogida de conocimientos o experiencias previas	Los estudiantes identifican, analizan y relacionan sus aprendizajes y saberes previos con su contexto cercano, a partir de estrategias desafiantes utilizadas por la docente, como medio para la construcción de nuevas habilidades, actitudes y conocimientos. <input type="checkbox"/>	Los estudiantes identifican y analizan sus aprendizajes y saberes previos, a partir de estrategias poco desafiantes utilizadas por la docente como medio para la construcción de nuevos conocimientos. <input type="checkbox"/>	Los estudiantes identifican de manera aislada sus aprendizajes previos, a partir de estrategias utilizadas por la docente y como forma de responder al primer momento de la experiencia educativa. <input type="checkbox"/>
Favorecimiento del aprendizaje colaborativo entre los estudiantes	La docente favorece el trabajo colaborativo entre pares, propiciando la asignación de roles, tareas y tiempos con el propósito de que los estudiantes se apoyen y orienten de manera autónoma, favoreciendo así el logro conjunto del objetivo de aprendizaje propuesto. <input type="checkbox"/>	La docente favorece el trabajo colaborativo entre pares, asignando escasos roles y tareas con el propósito de que los estudiantes se apoyen y orienten de acuerdo a sus indicaciones, favoreciendo así el logro del objetivo de aprendizaje. <input type="checkbox"/>	La docente favorece escasamente el trabajo colaborativo entre pares, asignando solo tareas con el propósito de que los estudiantes trabajen en equipo y logren el objetivo de aprendizaje. <input type="checkbox"/>

Enseñanza para el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos de los estudiantes	La enseñanza impartida por la docente se sustenta en la transmisión de contenidos, omitiendo instancias de protagonismo de los estudiantes hacia la construcción de habilidades, actitudes y conocimientos. <input type="checkbox"/>	Las estrategias de mediación de la docente favorecen en ciertos momentos el rol protagónico de los estudiantes, lo cual los desafía hacia la construcción de habilidades, actitudes y conocimientos. <input type="checkbox"/>	Las estrategias de mediación de la docente permiten que, durante todo el desarrollo de la experiencia educativa, los estudiantes asuman un rol protagónico que los motive y desafíe hacia la construcción de habilidades, actitudes y conocimientos. <input type="checkbox"/>
Evaluación como instancia de aprendizaje para los estudiantes.	La docente omite el proceso de evaluación de los aprendizajes, dejando sin efecto esta relevante instancia pedagógica. <input type="checkbox"/>	Las estrategias de evaluación carecen de sentido pedagógico, ya que son instancia para medir el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos para la experiencia educativa. <input type="checkbox"/>	Las estrategias de evaluación representan una instancia de aprendizaje para los estudiantes, ya que son diversas, desafiantes, y coherentes al objetivo de aprendizaje planteado y a las actividades desarrolladas en la experiencia educativa, permitiendo visualizar el error como fuente de aprendizaje. <input type="checkbox"/>
Uso eficiente del tiempo y de los recursos didácticos para la enseñanza	Los recursos didácticos propuestos por la docente responden escasamente a las necesidades de los estudiantes, entorpeciendo el proceso de construcción de aprendizaje. A su vez, se pierde el tiempo en actividades que no aportan al objetivo de aprendizaje. <input type="checkbox"/>	Los recursos didácticos propuestos por la docente son adecuados a las características de los estudiantes, quienes los observan y exploran como forma de construir aprendizajes. Junto con ello, el docente gestiona el tiempo considerando escasamente los propósitos y momentos de la experiencia educativa. <input type="checkbox"/>	Los recursos didácticos propuestos por la docente son pertinentes a las características, intereses y necesidades de los estudiantes, quienes los utilizan como un medio para la construcción de aprendizajes. Asimismo, el docente gestiona el tiempo en forma eficiente y pertinente a los propósitos y momentos de la experiencia educativa. <input type="checkbox"/>

Puntaje final	
Porcentaje	

REFLEXIÓN POSTERIOR AL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

• ***Fortalezas emergen experiencia educativa observada:***

• ***Necesidades formativas que emergen de la experiencia educativa observada:***

• ***Oportunidades de mejora que surgen a raíz de la reflexión pedagógica:***

Nombre de la Educadora

Nombre del acompañante

Firma de la Educadora

Firma del acompañante

3.4. Procedimientos

En primera instancia, se desarrollaron momentos de reflexión colaborativa entre docentes, con el propósito de analizar las prácticas de aula y la calidad de los aprendizajes construidos por los niños y niñas en su proceso educativo. Lo anterior, se produjo posterior a procesos de acompañamiento pedagógico mediante tutorías entre pares y grabación de clases, que permitieron poner el foco de la reflexión en el núcleo pedagógico. En este sentido, el instrumento utilizado fue una rubrica, diseñada en forma colaborativa y considerando como referente el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), tras el análisis crítico del instrumento “pauta de observación” que era utilizado por las docentes para instancias administrativas de observación de aula, sin impacto en el desarrollo de los docentes y aprendizaje de los niños y niñas.

Posteriormente, se realizó un focus group entre docentes e integrantes del equipo directivo, que tuvo como propósito reflexionar y analizar nuestras prácticas de aula, teniendo como antecedentes aquellos acompañamientos pedagógicos realizados entre docentes, de los cuales surgieron necesidades formativas comunes, que fueron claves al momento de diseñar en forma colaborativa un plan de desarrollo profesional, cuyo principal objetivo es mejorar las oportunidades para la construcción de aprendizajes profundos en los párvulos a partir de una transformación de creencias y paradigma educativo. Considerando lo anterior, se dio inicio a la implementación de este plan de mejora educativa, favoreciendo instancias de aprendizaje colaborativo entre docentes como por ejemplo lecturas compartidas, discusiones pedagógicas, observación de video conferencias de autores destacados, entre otros.

Finalmente, se realizó una evaluación tras la implementación del plan de desarrollo profesional para medir el impacto en la construcción de los aprendizajes profundos de los niños y niñas, pudiendo identificar que si bien las docentes se encuentran transitando hacia un cambio de enfoque y paradigma educativo que les permita estar alineadas con las actuales demandas de la educación, existen grandes avances en cuanto al diseño de oportunidades de aprendizajes, debido a la incorporación de estrategias y metodologías desafiantes, que aseguran un mayor protagonismo de los párvulos, y el cambio de enfoque en los procesos de evaluación, que hoy en día se caracterizan por ser una instancia para el aprendizaje más allá de la medición.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Resultados del diagnóstico

En este apartado, se presentará el análisis de los resultados obtenidos en la primera instancia de grabación de clases y posterior acompañamiento pedagógico y tutoría entre pares, lo cual develará si las prácticas de aula desarrolladas estaban en un paradigma tradicional o constructivista, y si se favorece o no el aprendizaje profundo en los niños y niñas. El análisis se realizará considerando cada uno de los criterios de la rúbrica de acompañamiento pedagógico y de los niveles de logro obtenidos, los cuales se presentarán en la figura 1.

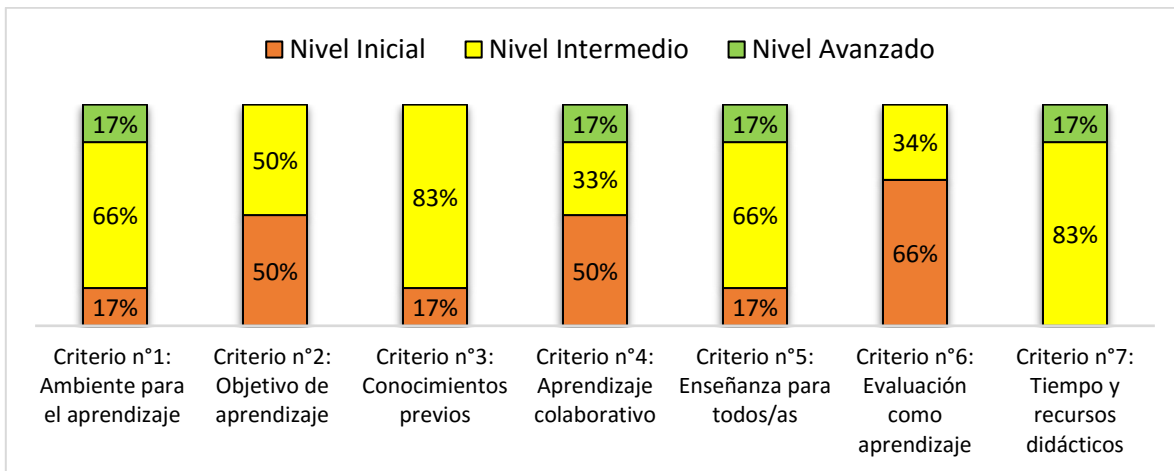


Figura 1: Resultados obtenidos en el primer proceso de acompañamiento pedagógico.

Fuente: Elaboración propia de los autores (2019).

Criterio n°1 gestión de un ambiente propicio para el aprendizaje

Un elemento facilitador de este criterio es que las docentes generan relaciones de respeto y empatía, brindando permanentes espacios de participación para que los niños y niñas puedan opinar, preguntar o dar aportes, lo cual se evidencia en el 66% de logro en el nivel intermedio que presenta la figura 1 para este criterio, que a su vez propicia una educación inclusiva en la que todos los actores pueden ser partícipes de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ante esto, Montanero (2019) señala que uno de los valores que fundamentan las normas de convivencia es la responsabilidad en el sentido de que todos los involucrados deben aceptar y ser responsables de las consecuencias que conlleva la transgresión de las normas de convivencia. Lo anterior, no solo compromete a los estudiantes, sino que también es labor de los docentes mediar y velar por el cumplimiento de lo establecido para el buen funcionamiento y el aprendizaje del grupo.

En cuanto a los obstaculizadores, se evidencia una escasa comprensión de los niños y niñas respecto a la importancia de las normas de convivencia establecidas en aula con el propósito de favorecer un ambiente propicio para el aprendizaje, lo cual se debe a una falta de construcción de sentidos compartidos respecto a las normas de convivencia y a un monitoreo permanente de las mismas de parte de las docentes, quienes requieren potenciar aquellas instancias en que se transgreden las normas para el aprendizaje de todo el grupo. A continuación, se presenta un extracto de un diálogo entre la educadora y un niño que ha transgredido las normas de convivencia del grupo.

(En la etapa de inicio de la clase los niños/as se encuentran en un semicírculo, se escucha ruido y murmullo en la sala, sin embargo, la educadora comienza la experiencia educativa de inmediato, haciendo caso omiso de la clara falta de normas que existe entre los párvulos, afectando así el clima para el aprendizaje).

Educadora 1: niños, niñas por favor escuchemos, silencio...

Niño 1: Ya déjame, yo si tengo el pelo amarillo, déjame...

Niña 2: Basta Maximiliano.

Educadora 1: ¿Qué pasó Maximiliano?

(El niño guarda silencio)

Educadora 1: ¿Se pasaron a llevar con la amiguita? Tenemos que tener más cuidado. Por favor escuchen, miren y atención...

Criterio n°2: Comprensión del objetivo de aprendizaje

En este criterio se destaca como elemento facilitador el hecho de que en su mayoría las docentes comparten los objetivos de la clase con los párvulos, lo cual se proyecta en el 50% de las docentes que se encuentran en un nivel intermedio en el gráfico de la figura 1, permitiendo que los niños y niñas puedan conocer cuáles serán las acciones a realizar y los propósitos que estas persiguen, trazando un recorrido que los llevará al cumplimiento de una meta específica.

Respecto a los obstaculizadores, si bien las docentes presentan el objetivo de la clase, los niños y niñas no logran atribuirle un sentido, debido a que las estrategias utilizadas no despiertan el interés de todo el grupo o no los desafían lo suficiente para realizar cada una de las acciones propuestas para la clase.

Lo anterior, se evidencia en que el 50% de las docentes se encuentre en un nivel inicial en el gráfico adjunto en la figura 1, motivo por el cual es preciso dar énfasis al planteamiento del objetivo de la clase y a la comprensión de parte de los estudiantes, debido a que esto les permitirá conocer la intención y funcionalidad de las actividades a realizar, junto con la utilidad práctica que estos aprendizajes tendrán para la vida cotidiana (Montanero, 2019).

A continuación, se presenta un extracto de una experiencia de aprendizaje, en la cual se evidencia una inconsistencia entre el objetivo planteado a los estudiantes y el propósito de la clase, lo cual tiene como consecuencia que no se le atribuya el sentido suficiente a la acción pedagógica.

(Comienza, la clase, los párvulos se encuentran ubicados en grupos y posterior al proceso de activación de conocimientos previos, la educadora presenta el objetivo de la clase de acuerdo al objetivo de aprendizaje establecido en la planificación que responde al conocimiento de aquellos personajes que en el pasado realizaron aportes a nuestro país).

Educadora 1: Hoy día, para recordar esa conmemoración tan importante que vimos en la mañana, vamos a realizar... (toma una cartulina de color celeste) aquí tengo esta hojita que representa el mar.

Niño 1: ¡Vamos a hacer un barco!

Educadora 1: Vamos a hacer un barco, pero no cualquiera, uno como el de Arturo Prat.

Niño 2: (señalando la cartulina de color celeste) El que está abajo es el agua y el que está arriba es el cielo.

Educadora 1: ¡Exacto!

Criterio n°3: Uso efectivo de conocimientos y experiencias previas

El principal obstaculizador de este criterio es la escasa conexión entre los conocimientos previos y la construcción de nuevos aprendizajes, que se evidencia en la figura 1, lo cual no favorece la relación que deben realizar los estudiantes con otros conocimientos y experiencias que posean. En este sentido, Montanero (2019) señala que para la construcción de aprendizajes es necesario que el estudiante relacione lo nuevo con lo que ya sabe, razón por la cual los docentes deben desarrollar estrategias para contextualizar adecuadamente las experiencias educativas y generar la conexión con los saberes previos de los estudiantes.

Un aspecto facilitador es que las docentes realizan la acción de activar aquellos conocimientos previos que poseen los niños y niñas respecto a uno o varios temas que serán protagonistas de la experiencia educativa, sin embargo, las estrategias utilizadas solo están basadas en preguntas respecto a qué saben del tema o de la acción pedagógica que se va a desarrollar. Lo anterior, se puede ejemplificar en el siguiente extracto de una clase de educación física, en la cual se realizan preguntas respecto a qué conocen los estudiantes de un determinado ejercicio físico, más allá de la detección de saberes del objetivo de aprendizaje a trabajar.

(Se inicia la experiencia educativa realizada por la profesora de educación física, quién mediará en la construcción de aprendizajes en los niños y niñas respecto a la resolución de desafíos prácticos manteniendo el equilibrio).

Educadora 1: Niños y niñas, hoy vamos a hacer dos cosas, la primera es la posición de la vela ¿Alguien la conoce?

Niños: No.

Educadora 1: No es la vela que se prende cuando se corta la luz, es la que se hace con todo el cuerpo, donde los pies quedan hacia arriba y la cabeza hacia abajo.

Niños: (con expresión de asombro) ¡No podemos!

Educadora 1: (Se extiende en el suelo y muestra el ejercicio).

Criterio n°4 favorecimiento del aprendizaje colaborativo entre los estudiantes

En este criterio, aquellos elementos facilitadores son la asignación de roles que realizan los docentes en determinados momentos de la experiencia educativa, lo cual permite visibilizar que existe una intención de distribuir tareas entre los estudiantes, sin embargo, esto no precisamente asegura que se desarrolle un trabajo colaborativo.

En cuanto a los obstaculizadores, no existen evidencias que den cuenta de un trabajo colaborativo permanente y sistemático, debido a que este elemento del proceso educativo no es una práctica instalada entre las docentes, lo cual tiene como consecuencia que los niños y niñas no tengan suficientes instancias para aprender junto a sus pares, desarrollando habilidades y actitudes que permiten que los aprendizajes se construyan en forma conjunta.

Al respecto, Montanero (2019) señala que el aprendizaje colaborativo no solo requiere que los estudiantes se ayuden mutuamente o se revisen unos a otros las tareas realizadas, sino que además requiere de una interdependencia positiva entre pares. Dicho en otras palabras, esto ocurre cuando un estudiante percibe que puede conseguir sus objetivos solo si el resto de sus compañeros(as) también los ha cumplido.

A continuación, se presenta un extracto de la clase, en la cual la docente plantea el desafío de que los estudiantes trabajen en equipo, sin embargo, es inconsistente con lo señalado ya que entrega indicaciones que solo potencian el trabajo individual.

(Durante la etapa de inicio de una clase que está enfocada en representar números y cantidades hasta el diez en forma concreta, la educadora presenta cuál será la estrategia utilizada para favorecer el trabajo colaborativo entre niños y niñas).

Educadora 1: Chicos, hoy vamos a trabajar en equipos, cada uno tendrá su material para contar.

(La educadora busca el material para realizar etapa de activación de conocimientos previos)

Educadora 1: Ahora, las tías les entregaremos a cada uno su material, recuerden cuidarlo, cada uno se hace responsable de su material, así que no lo mezclen con el de sus compañeros(as).

(Los niños/as reciben su material y comienza la etapa de desarrollo de la clase).

Criterio n°5 enseñanza para el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos de los estudiantes.

Respecto a los elementos facilitadores de este criterio, se destaca el hecho de que las docentes propicien la construcción de nuevos conocimientos y actitudes a través del diseño e implementación de experiencias educativas que se caracterizan por ser lúdicas, desafiantes e innovadoras, lo cual se evidencia en el interés de los niños y niñas por participar de estas instancias educativas, sin embargo están ajenas de los planteamientos señalados por la teoría para la construcción de habilidades y procedimiento, lo cual Montanero (2019) define como una secuencia de acciones dirigidas hacia un fin que permiten a los estudiantes saber cómo hacer algo para la adquisición de competencias.

A pesar de esto, existen elementos que obstaculizan el logro de este criterio como por ejemplo el diseño de experiencias educativas con foco en el desarrollo de habilidades, lo cual representa un desafío para las docentes, debido a solo el 17% se encuentra en un nivel avanzado de acuerdo a la figura 1, lo cual evidencia que aún se encuentran bajo un paradigma tradicional con foco en los conocimientos y traspaso de contenido.

Esto también se visibiliza en que los niños y niñas no tengan el protagonismo suficiente durante las situaciones de enseñanza y aprendizaje, lo cual se refleja en el siguiente extracto del desarrollo de una clase de inglés en la que la docente diseña una estrategia basada en que los niños y niñas memoricen el contenido de la clase que en este caso son palabras en inglés.

(En el desarrollo de una experiencia educativa centrada en el objetivo de reconocer palabras o mensajes de lenguas diferentes al castellano, la profesora de inglés utiliza una estrategia de verbalización individual de las partes del rostro en inglés).

Educadora 1: Hoy van a decir las partes del rostro en inglés utilizando las máscaras que trajeron. Para esto traje un micrófono. Escuchemos, miremos y prestemos atención a la primera amiga que pasará adelante. (La niña pasa adelante con evidente vergüenza).

Educadora 1: Presentemos primero su cabello, toque la máscara, ¿cómo se dice pelo? (susurra al oído de la niña) this is my hear.

Niña 1: Hear.

Educadora 1: This is my hear, excellent!, ahora los ojos... this are my ayes.

Niña 1: Eyes.

Educadora 1: Los amigos vayan ayudando a la amiga.

(Los niños/as guardan silencio y esta dinámica se repite hasta que todos/as pasan adelante y verbalizan en inglés al menos cuatro partes del rostro).

Criterio n°6 evaluación como instancia de aprendizaje para los estudiantes

La evaluación es el elemento que obtuvo menor porcentaje de logro en esta primera instancia de acompañamiento pedagógico, ya que según indica la figura 1, el 66% de las docentes se encuentra en un nivel inicial, debido a que en algunos casos no se realizó una instancia de cierre y sistematización de la clase por diversos factores, y en el caso de que esta instancia se lleve a cabo, se evidencia un foco en la medición respecto al logro de los objetivos de aprendizaje, realizando como única estrategia preguntas abiertas que generen metacognición, lo cual impide que estas instancias sean una oportunidad para la construcción de nuevos aprendizajes. Lo anterior, se evidencia en el extracto del cierre de una clase que se presenta al término de este análisis.

En este sentido, Ahumada (2005) plantea que los procesos de evaluación deben estar centrados en los procesos más que en los resultados, ya que uno de los principios del actual enfoque de evaluación, es que el estudiante asuma la responsabilidad de su aprendizaje, permitiendo así que la evaluación represente una instancia para su desarrollo integral. Dicho en otras palabras, la evaluación debe ser una instancia enriquecedora para el aprendizaje de los estudiantes, a través de las diferentes estrategias que los docentes diseñen, razón por la cual se debe valorar y realizar a cabalidad, evitando así la omisión.

(Comienza el cierre de la experiencia educativa en la cual los niños/as construyeron aprendizajes en relación al reconocimiento de palabras o mensajes de lenguas diferentes al castellano, a través de la verbalización de las partes del rostro en inglés).

Educadora 1: Niños y niñas ¿Qué hicimos el día de hoy?

Niña 1: Hicimos los ojos...

Educadora 1: ¿Cómo se dice en inglés?

Niña 1: Eyes.

Educadora 1: ¿Qué estamos aprendiendo de nuevo?, ¿Esta qué era? (señala la imagen del rostro con expresión de felicidad que se encuentra dibujada a la pizarra)

Niños/as a coro: ¡Happy!

Educadora 1: ¡Excelente!, ¿Cómo lo hicimos hoy?

Niños/as: ¡Bien!

Criterio n°7: Uso eficiente del tiempo y de los recursos didácticos para la enseñanza

En cuanto a los elementos facilitadores, se destaca que en su mayoría las docentes realizan una buena gestión del tiempo, que se refleja en los resultados de la figura 1, en el cual el 83% de las docentes está en un nivel intermedio. Si bien el factor tiempo es susceptible de mejora, la gestión realizada por las docentes permite que se desarrollen cada uno de los momentos y propósitos de las experiencias educativas. Respecto a los recursos didácticos, en su mayoría se destacan por ser de la calidad, pertinentes y adecuados según el rango etario de los niños y niña.

Un elemento obstaculizador se encuentra en el área de los recursos didácticos, específicamente en la forma en que las docentes los utilizan, debido a que los estudiantes deben tener la oportunidad de explorar el material y crear situaciones de aprendizajes de acuerdo al objetivo que se desarrolla en la clase, permitiendo así una interacción que les permita atribuir sentido a estos elementos, relacionándolos con sus saberes previos y potenciando que estos sean un medio para la construcción de nuevos aprendizajes. Considerando esto, diversas investigaciones han coincidido en la importancia de que los niños y niñas utilicen materiales manipulativos que puedan ser tangibles y manejados para ciertos fines que finalmente los lleven a la abstracción de su conocimiento.

En el siguiente registro, se presenta un ejemplo de como las docentes presentan el material didáctico de la clase, entregando instrucciones claras de cómo deben utilizar estos recursos, sin dar la posibilidad de generar exploración, manipulación y significado de acuerdo al objetivo de la clase.

(En la etapa de inicio de la clase y luego de que la educadora activó conocimientos previos, se presenta los materiales didácticos que se utilizarán en la experiencia educativa, la cual está enfocada en representar números y cantidades hasta el diez en forma concreta).

Educadora 1: Chicos, ¿Qué es esto?

Niños/as: Una pizarra...

Educadora 1: (busca un trozo de plásticina)

Niños/as: Plásticina.

Educadora 1: Las tías les daremos una cantidad de pelotitas u otra figura en la pizarra y lo que ustedes deben hacer es moldear números según corresponda utilizando plásticina. Ahora utilizaremos este reloj de arena para controlar el tiempo durante esta actividad.

4.2. Plan de desarrollo profesional docente

Una vez realizada la primera instancia de tutoría entre pares, el equipo directivo y educativo realiza un focus group con el propósito de develar cuáles fueron aquellas fortalezas y necesidades formativas más recurrentes entre las docentes, dentro de las cuales se destaca la comprensión del objetivo de aprendizaje, aprendizaje colaborativo entre estudiantes y evaluación como instancia de aprendizaje. Posterior a esto, se determinó que la necesidad formativa a fortalecer sería el diseño de la enseñanza, puesto que en esta instancia el educador toma decisiones respecto a la metodología de enseñanza, estrategias pedagógicas, recursos educativos que serán un nexo entre los niños y niñas y su aprendizaje, y todo aquello que asegura el cumplimiento oportuno de cada uno de los elementos que deben estar presentes en toda situación educativa.

El siguiente proceso, está referido al diseño conjunto entre docentes y equipo directivo de un plan de desarrollo profesional docente considerando las “Orientaciones sobre plan local de formación docente para el desarrollo profesional de la escuela” (MINEDUC, 2019), el cual tiene como principal propósito asegurar que aquellas acciones que se diseñen e implementen para el fortalecimiento del desarrollo profesional sean realizadas al interior de la escuela y con la participación activa y el trabajo colaborativo de todos los integrantes de la comunidad educativa. A la vez, este plan estaba enfocado en la necesidad formativa ya descrita que comenzó con instancias de reflexión en las cuales se definieron aquellas creencias y concepciones del equipo docente respecto al diseño de la enseñanza, lo cual se complementó con lecturas compartidas que brindaron la oportunidad de conocer la mirada de diversos autores respecto al tema en cuestión.

Dentro de las principales acciones que se encuentran en el plan de desarrollo profesional docente son lecturas compartidas, observación de videos conferencias realizadas por autores expertos en materia de educación, lo cual se sistematizó a través de una instancia reflexiva con un breve cuestionario de preguntas. Finalmente, las tutorías entre pares se transformaron en una práctica permanente en el tiempo que permitirá continuar potenciando el desarrollo profesional de las docentes. A continuación, se presenta un extracto del plan de desarrollo profesional docente:

Plan de mejora:

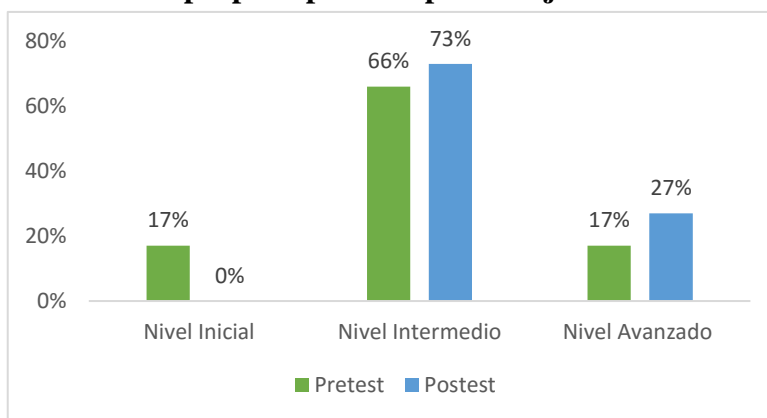
Acciones	Objetivos	Evaluación	Meses			
			Abril	Junio	Septiembre	Noviembre
Análisis del instrumento pauta de observación de aula	-Identificar el enfoque a la base de este instrumento de evaluación. -Consensuar cuáles son nuestras expectativas de una instancia de acompañamiento de aula en contraste a lo que se realiza actualmente.	-Se realizará a través de un cuestionario, con preguntas como: ¿Cuál será el nuevo enfoque que tendrán nuestras instancias de acompañamiento de aula considerando el análisis realizado?	X			
Diseño colectivo de rubrica de acompañamiento pedagógico.	-Revisión del Marco para la buena enseñanza como referente de nuestras prácticas pedagógicas. -Definir criterios y niveles de logro con foco en el aprendizaje de los estudiantes.	-Posterior a esta instancia, se entregará una versión preliminar de la rúbrica, con el propósito de que el equipo evalúe y valide el instrumento.	X			
Grabaciones de clases.	-Obtener un registro de las experiencias educativas implementadas por las educadoras de párvulos, para su posterior análisis.	-Posterior a cada grabación de clase, educadoras evalúan la efectividad de esta estrategia para el fortalecimiento de la formación docente.		X	X	
Tutorías entre pares.	-Analizar y reflexionar en relación al aprendizaje construido por los niños y niñas en experiencias educativas diseñadas, implementadas y	-Desarrollo de un focus group para evaluar el impacto de los acompañamientos pedagógicos para la mejora de las prácticas de aula y el desarrollo profesional docentes.		X	X	

	evaluadas por las educadoras de párvulos.					
Focus group: Reflexión conjunta de primera y segunda instancia de acompañamientos pedagógicos.	-Identificar junto a las docentes aquellas fortalezas y debilidades que emergen de los acompañamientos pedagógicos. -Definición compartida de aquellas necesidades formativas	-Al finalizar la presentación, se realizará un focus group para evidenciar el aporte que esta instancia ha representado para el desarrollo profesional de las educadoras.		X		X
Talleres para el desarrollo profesional de las docentes.	-Considerando la necesidad formativa detectada junto a las educadoras, se desarrollarán talleres para fortalecer el desarrollo profesional de las docentes.	-Al finalizar los talleres, se realizará una instancia de evaluación colectiva con las educadoras de párvulos, a través de preguntas abiertas que generen reflexión como, por ejemplo: ¿Cuál creen que fue el impacto de estos talleres en su formación docente?, ¿De qué manera se evidenciaron los cambios en los procesos de diseño de la enseñanza y en la construcción de aprendizajes de los niños y niñas?, entre otros.		X	X	
Evaluación del impacto del Plan de D.P.D	-Conocer el impacto que la implementación de este plan de desarrollo profesional tuvo en las prácticas de aula y en el aprendizaje de los niños y niñas.	-Focus group con cuestionarios de preguntas, tales como: ¿En qué medida las acciones de este impactaron en su desarrollo profesional docente?, ¿Cuáles son los principales avances en relación al aprendizaje construido por los estudiantes?, ¿cuáles son nuestros próximos desafíos en materia de desarrollo profesional?				X

4.3. Resultados e impacto del plan de desarrollo profesional

Posterior al proceso de implementación de las acciones diseñadas en el plan de desarrollo profesional docente, se realizó una nueva instancia de acompañamiento pedagógico con el instrumento de evaluación utilizado anteriormente, la cual tenía por objetivo evidenciar un cambio en las prácticas de aula desarrolladas por las educadoras de párvulos, transitando desde un enfoque de enseñanza tradicional a uno por construcción. A continuación, se presentará un análisis de los resultados por cada uno de los criterios que componen la rúbrica de evaluación, con el propósito de retomar aquellas necesidades de mejora detectadas en la etapa inicial y evidenciar en qué medida han sido o no superadas, y cuáles son aquellos desafíos que aún se deben concretar en este ciclo de mejora continua.

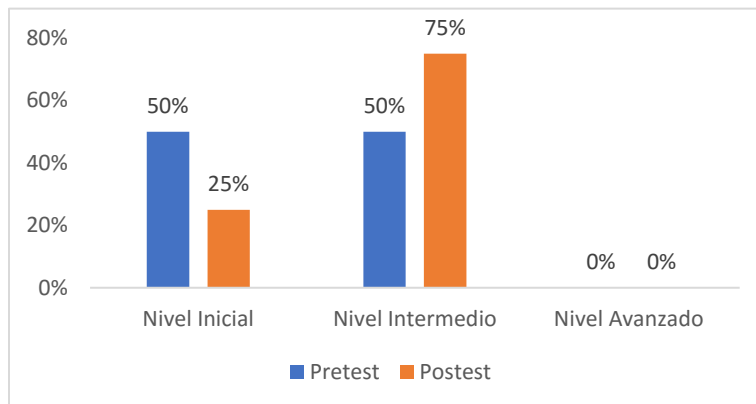
❖ Criterio n°1: Ambiente propicio para el aprendizaje



El análisis comienza con el criterio n°1 referido a la gestión de un ambiente propicio para el aprendizaje, cuyos aspectos a mejorar eran el cumplimiento efectivo de las normas de convivencia de los niños y niñas, lo cual se llevó a la práctica propiciando mayores instancias de dialogo respecto a la importancia de cumplir estos acuerdos, que deben ser diseñados y consensuados en conjunto con los párvulos con el propósito de que sientan pertenencia y valoración por el buen clima de aula. Otro elemento que sufrió un impacto positivo tras este proceso de mejora educativa fue la motivación de los niños y niñas por participar activamente de las experiencias de aprendizajes, lo cual se evidencia en las aulas a través de un mayor protagonismo de los párvulos en el diseño de proyectos de aula y específicamente en la planificación de las actividades pedagógicas. En sentido, se presenta un extracto de una instancia de reflexión realizada entre docentes tras el acompañamiento pedagógico.

Educadora 1: *“Hoy los niños y niñas tienen una mayor participación dentro de su proceso de aprendizaje, opinan, eligen, sugieren, investigan, escuchan, aportan con sus conocimientos, se ríen, lo pasan bien, quieren más, en lo que nosotras como educadoras tenemos el desafío, es en volver a salir de nuestra zona de confort, atrevernos a dejar que los niños construyan su aprendizaje de forma individual y colectiva, que entre ellos se produzca la magia de aprender y enseñar, no tener miedo a ese “desorden” de aprendizaje, ser menos protagonistas de lo que los niños aprenden, sin perder de vista los objetivos que deben cruzar pero presentarles un sinfín de elementos que los ayuden a lograr esos objetivos, que se ayuden entre ellos, que se equivoquen, pero sobre todo sean felices”.*

❖ Criterio n°2: Comprensión del objetivo de aprendizaje

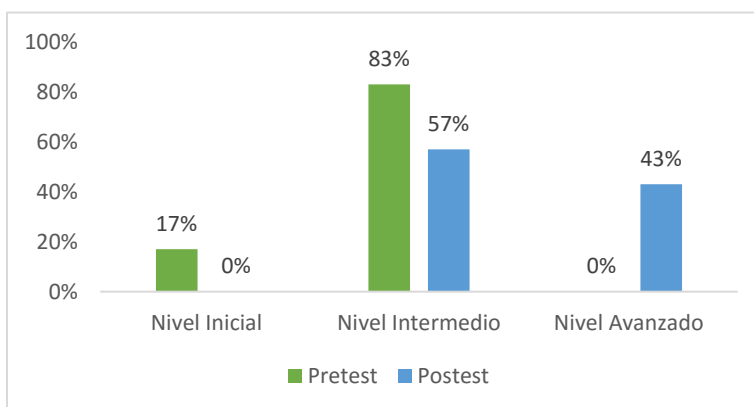


El siguiente criterio, está referido a la comprensión del objetivo de aprendizaje, lo cual representó uno de los mayores desafíos al comienzo de este ciclo de mejora, debido a que las docentes manifestaron que los niños y niñas presentaban dificultad al momento de explicar y atribuir un sentido al objetivo planteado para las experiencias educativas, teniendo como consecuencia que las acciones desarrolladas por los párvulos fueran inconsecuentes con la ruta trazada para la construcción de aprendizajes. En este sentido, y luego de la implementación de este plan de desarrollo profesional, podemos observar que aún persisten desafíos en relación a este criterio, ya que si bien en esta segunda instancia de acompañamiento pedagógico las docentes manifiestan estar más conscientes de verbalizar el objetivo de la clase, las estrategias utilizadas para este fin no generan el impacto esperado, ya que se evidencia que no todos los niños y niñas llevan a cabo cada una de las metas y propósitos de cada experiencia pedagógica.

En relación a lo anterior, el siguiente extracto da cuenta de los avances y proyecciones en relación a la importancia de generar comprensión en los párvulos respecto al objetivo de aprendizaje de las experiencias pedagógicas.

Educadora 4: *El propiciar que los párvulos generen una comprensión del objetivo de aprendizaje continuará siendo un desafío para nosotras, especialmente en la metodología utilizada, sin embargo este proceso de mejora nos ha permitido regularnos y estar pendiente de que en cada actividad debemos presentar nuestro objetivo de aprendizaje, sin embargo estamos fallando en la estrategia, ya que a la edad de nuestros niños y niñas es complejo que nos puedan explicar con sus palabras el propósito de la experiencia, sin embargo, debemos evidenciar en sus acciones que le han atribuido un real sentido a su acción pedagógica.*

❖ **Criterio n°3: Uso efectivo de conocimientos y experiencias previas**



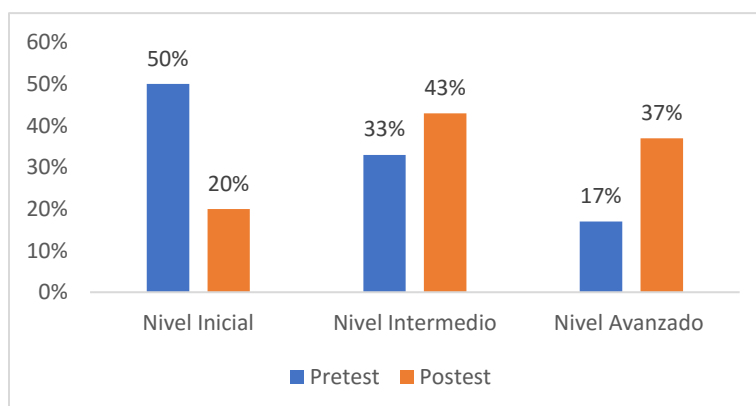
El criterio n°3 denominado uso efectivo de conocimientos y experiencias previas presentó un notorio avance en relación a la instancia anterior de acompañamiento pedagógico, alcanzando niveles avanzados en el 43% de las docentes, lo cual se debe a que durante la planificaciones de situaciones de enseñanza se integraron nuevas estrategias para la recogida de conocimientos previos, que poco a poco avanzan desde el enfoque tradicional a uno por construcción, ya que en prácticas anteriores solo se realizaban preguntas cerradas respecto a lo que conocían o no los párvulos del tema de aprendizaje en cuestión, obviando la conexión que debe existir entre los saberes previos y los nuevos aprendizajes. Es por ello, que las docentes poseen mayor conocimiento respecto a cuáles son las estrategias más idóneas para favorecer esa relación de saberes, que representa un hito clave en el proceso de enseñanza.

A continuación, se presenta un extracto del focus group realizado entre docentes respecto al impacto de las acciones implementadas en el uso efectivo de los conocimientos y experiencias previas.

Educadora 3: *Si hoy miramos a nuestros niños y niñas y nos preguntamos ¿están felices?, ¿aprenden lo que quieren?, ¿participan activamente? Podríamos decir que estamos transitando un camino que nos llevará a conseguir esas metas, aquello que nos moviliza día a día y que comienza con la recogida de intereses y saberes previos, instancia clave y a veces tan poco valorada del proceso educativo, ya que todo se enfoca en el desarrollo, como si el resto tuviera menor relevancia y no es así.*

Educadora 2: *Concuerdo con la colega, con las mejoras y transformaciones que hemos realizado donde hemos puesto el énfasis en los niños y niñas, pensando en su aprendizaje, en el juego, partiendo de sus aprendizajes previos en conexión con nuevos aprendizajes, claro que han tenido un impacto dentro de sus aprendizajes, ya que se presenta mayor variedad de recursos, se piensa en la experiencia de aprendizaje donde el niño y la niña lleguen a una construcción de nuevos conocimientos aún por mínimo que sea, puedan ellos opinar, elegir, comentar, votar, y participar activamente de su aprendizaje.*

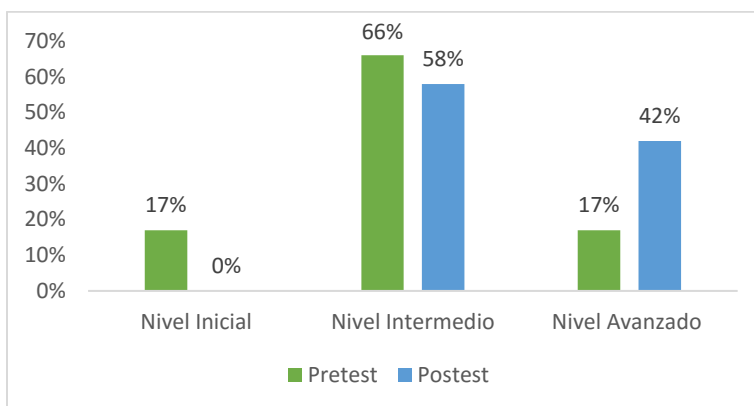
❖ Criterio n°4: Favorecimiento del aprendizaje colaborativo



Respecto al criterio n°4 que favorece el aprendizaje colaborativo entre estudiantes, se evidencia un notorio progreso, especialmente en el nivel avanzado que aumentó de un 17% a 37%, a raíz del trabajo realizado por las educadoras en esta temática, ya que se generaron instancias de discusión respecto a cómo se definiría el concepto de aprendizaje colaborativo, logrando distinguir esta acción del tradicional trabajo en equipo que estaba fuertemente arraigado en la comunidad escolar, ya que las creencias apuntaban a que la distribución de tareas y roles dentro de un equipo eran suficientes para favorecer el aprendizaje entre pares, sin embargo, hoy los esfuerzos apuntan a generar instancias de cohesión grupal, en las cuales sea primordial el vínculo y el compromiso por el aprendizaje del otro, a tal punto que si uno de los párvulos no logra desarrollar alguna de las tareas asignadas, su par tenga la habilidad de mediar e implementar estrategias que faciliten su aprendizaje.

Educadora 3: Debemos reconocer que por mucho tiempo hemos organizado a nuestros niños(as) en grupo, pero no con un sentido de trabajo y aprendizaje colaborativo, si no por una cuestión de distribución de tareas, en las cuales tú haces esto, tu esto otro y comparten la mesa durante ese proceso, sin embargo, eso no tenía impacto en los aprendizajes, solo les enseñamos a trabajar con otros, pero no a aprender con otros. Si bien, ahora comprendemos e internalizamos el significado de este concepto, aún representa un desafío que debemos llevar a la práctica lo antes posible, de tal forma que la habilidad de aprender con otros sea desarrollada desde temprana edad por los niños y niñas, esto sin duda marcará una diferencia en su ingreso a la educación básica.

❖ **Criterio n°5: Enseñanza para el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos de los estudiantes**

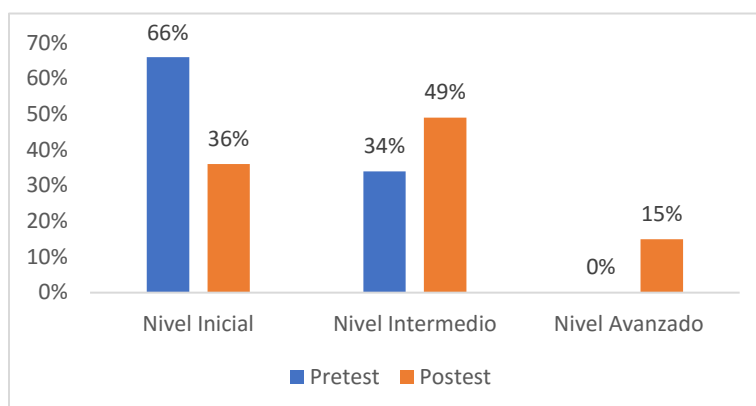


El siguiente criterio denominado enseñanza para el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos de los estudiantes, representó uno de los mayores desafíos para el equipo educativo, ya que los procesos de enseñanza se sustentaban en un paradigma tradicional, en el que el docente desarrollaba un rol protagónico, siendo único conocedor del saber y con la capacidad de transmitirlo a todos sus aprendices, quienes son receptores de estos nuevos saberes.

En este sentido, la implementación de este plan de desarrollo profesional comenzó por develar las creencias de las docentes en relación a los procesos y estrategias de enseñanza desarrolladas en el aula, con el propósito de contrastar nuestras prácticas con las actuales demandas del nivel de educación parvularia, identificando la necesidad de cambiar nuestro enfoque educativo, a través de acciones paulatinas como por ejemplo integrar al diseño de la enseñanza estrategias que permitan a los niños y niñas desarrollar habilidades y actitudes, las cuales día a día se materializan en el aula, con posteriores procesos reflexivos que aportan al crecimiento y desarrollo profesional de las docentes. A continuación, se presenta un ejemplo del cambio de paradigma educativo que desarrollan las docentes.

Educadora 1: Antes el rol de los niños y niñas era pasivo, de recepción de contenido, donde el educador dirigía, él motivaba, apuntando muchas veces a la parte memorística de los niños y niñas, se seguía una pauta de lo que debían aprender llegando muchas veces a ser semejantes a la escolarización donde el papel y lápiz eran lo primordial. La educadora determinaba qué era lo que debían aprender, qué tema, etc., enfocándose en el producto que se debía lograr, el niño que lograba captar era el que aprendía, sin embargo hoy transitamos desde el conductismo hacia el constructivismo y eso también produjo un cambio y remezón en porque los niños deben ser el centro de las actividades y los que construyen su aprendizaje desde sus saberes, pero aún faltan nuevas directrices por las cuales encaminar nuestro quehacer educativo; luego de los cambios en la actualización de las bases curriculares de educación parvularia, donde se da mucho énfasis al juego, la importancia de tener en la planificación experiencias coherentes con estas demandas es clave.

❖ Criterio n°6: Evaluación como instancia de aprendizaje



El criterio n°6 llamado evaluación como instancia de aprendizaje, continua representando un desafío para el equipo educativo, no solo por ser un elemento esencial de todo proceso educativo, si no porque la evaluación ha cambiado de enfoque en el último tiempo gracias al aporte de diversos autores que han logrado comprender que estas instancias deben representar un aporte para el aprendizaje y no una oportunidad para la medición y la categorización de los estudiantes según sus resultados obtenidos. En este sentido, las docentes participaron de jornadas reflexivas en las que rediseñaron estrategias de evaluación utilizadas por muchos años, que no estaban representando un desafío y un aporte para el aprendizaje de los niños y niñas, debido a que solo utilizaban como instrumentos las pruebas escritas, que median los conocimientos adquiridos, descuidando aquellas habilidades y actitudes que están en juego durante el proceso de enseñanza.

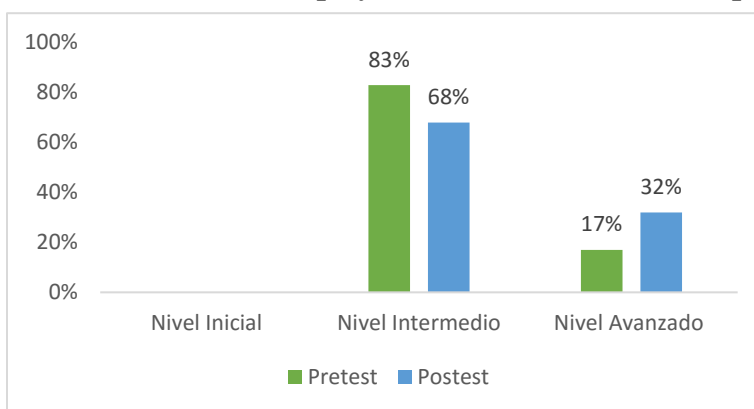
En la actualidad, las docentes han continuado su proceso de mejora en relación a la evaluación, creando nuevas y mejores estrategias que desafían a los niños y niñas, y que por sobre todo les ofrecen una oportunidad para el aprendizaje. Finalmente, se presenta un extracto de las instancias reflexivas que desarrollan las docentes.

Educadora 4: *El primer cambio que realizamos consistió en comprender que los procesos de evaluación deben representar una oportunidad para el aprendizaje de los niños y niñas, lo cual nos desafió a diseñar estrategias coherentes con este nuevo enfoque.*

Paralelo a este proceso, nos enfocamos en fortalecer nuestras prácticas evaluativas en conjunto con los equipos educativos, quienes asumieron un rol mediador en estos procesos, teniendo la capacidad de observar la acción del niño y niña de una manera objetiva para poder realizar un registro auténtico, coherente y sistemático.

Lo anterior, continúa siendo un desafío para nosotras, debido a que los procesos de evaluación se realizan de manera parcelada y al término de un tema de aprendizaje, lo cual no es idóneo considerando que la evaluación debe ser un proceso permanente.

❖ **Criterio n°7: Uso eficiente del tiempo y de los recursos didácticos para la enseñanza**



El último criterio en cuestión, lleva por título uso eficiente del tiempo y de los recursos didácticos para la enseñanza, no representó un mayor desafío en términos de mejora para el equipo educativo, debido a que anteriormente se habían diseñado e implementado estrategias de mejora que permitieran una mejor organización de los tiempos, evitando acciones como por ejemplo omisión de momentos de las experiencias de aprendizaje, lo cual se encuentra en constante proceso de cambio. Respecto a los recursos didácticos, el equipo educativo ha concluido que el obstaculizador referido al escaso sentido que los niños y niñas atribuyen a los materiales educativos se encuentra en vías de mejora, a través de acciones como integrar al diseño de enseñanza cuál será el aporte de los recursos en la construcción de aprendizajes de los niños y niñas, estableciendo bases para que el equipo educativo intencione en forma correcta su utilización.

Por otra parte, las docentes reflexionaron respecto a la manera en que los recursos didácticos creados respondían a la diversidad del aula, pudiendo identificar que las alternativas eran limitadas ya que solo se ofrecía una opción a los niños y niñas, lo cual tenía como consecuencia que no todos(as) pudieran explorar y aprender a través de estos materiales. En este sentido, los procesos de mejora implementado han permitido que la diversificación de la enseñanza se materialice en la planificación, integrando diferentes tipos de recursos didácticos que respondan a la diversidad.

Finalmente, se presenta un extracto de una instancia reflexiva entre docentes respecto al uso eficiente del tiempo y los recursos didácticos.

Educadora 3: Actualmente, al momento de planificar pienso en cada detalle, partiendo en dar las oportunidades para que todos los niños y niñas puedan aprender por medio de actividades diferentes y de materiales diversos. Igualmente se ha integrado en la planificación un espacio llamado diversificación de la enseñanza, el cual permite anticiparse a hechos en que algunos niños y niñas no quieren participar de una actividad grupal, no quieren trabajar con un material o poseen estilos diferentes de aprendizaje que requieren de otro material, es ahí, en donde se diseñan estrategias diferentes para que todos los párvulos puedan aprender el mismo objetivo de aprendizaje.

Para cerrar este apartado de evaluación e impacto del plan de desarrollo profesional docente, se presentará un análisis respecto al valor que las docentes atribuyen a las acciones implementadas, evidenciando aquellas transformaciones ocurridas tras la implementación de este plan de mejora educativa.

Al consultar a las docentes por qué es importante potenciar su desarrollo como profesional, plantearon que existió un cambio de creencia en relación al tema, ya que tradicionalmente consideraban que las capacitaciones anuales realizadas por agentes externos eran una excelente oportunidad para capacitarse y aprender nuevas estrategias didácticas, sin embargo, hoy comprenden que esas instancias eran descontextualizada de sus necesidades formativas, motivo por el cual no generaba impacto ni cambio en sus prácticas pedagógicas.

Contrario de ello, hoy poseen la convicción de que pueden ser líderes y agentes de cambio en el centro escolar, teniendo la capacidad de potenciar su propio desarrollo profesional y el de sus colegas, utilizando como principal fuente el conocimiento y las experiencias que han vivido en aula, las cuales comparten en sus pares a través del trabajo colaborativo.

En relación a lo anterior, se presenta un extracto de un focus group realizado entre docentes e integrantes del equipo directivo, en el cual se aborda la importancia de potenciar el desarrollo profesional de las docentes.

Educadora 1: Considero relevante potenciar mi desarrollo profesional pues gracias a ello he mejorado mis prácticas pedagógicas, he podido cambiar estrategias y utilizar otras con mejores resultados. Asimismo, la reflexión que nació desde una iniciativa de desarrollo profesional docente, me ha permitido atreverme a nuevas experiencias innovadoras tanto con los niños(as), como también, con el equipo educativo, con quienes realizamos encuentros semanales, en donde se ha podido analizar y reflexionar respecto a nuestras prácticas de aula, para así favorecer el desarrollo de actividades. A su vez, he podido comprender que para impulsar un plan de mejora no se requiere de la contratación de empresas externas, que finalmente desconocían nuestras necesidades profesionales. Agradezco a mis colegas porque en este tiempo he aprendido de sus experiencias, he implementado sus consejos y sugerencias, sintiendo que esto me hace crecer como profesional.

Respecto al trabajo colaborativo, el equipo directivo y educativo, señala que surgió tras la conformación de la comunidad de aprendizaje hace dos años, con el propósito de potenciar al máximo nuestras instancias de encuentro para el aprendizaje y el desarrollo de todos los profesionales del centro escolar, debido a que en años anteriores estos espacios eran de tipo administrativos y solo tenían el propósito de informar y organizar actividades escolares. En esta línea, las docentes consideran que las instancias de trabajo colaborativo han permitido fortalecer y construir conocimientos, compartir experiencias exitosas y reflexionar respecto a aquellas prácticas pedagógicas que no impactan en la construcción de aprendizajes de los niños y niñas, motivo por el cual generamos estrategias de mejora conjunta que nos permitan estar alineadas con las actuales demandas de nuestro nivel educativo.

Otra forma de asegurar la calidad de las prácticas pedagógicas, son las grabaciones de clases y posteriores tutorías entre pares, que generan reflexión, análisis y discusión pedagógica respecto a todos los elementos que deben estar integrados en una experiencia educativa para asegurar verdaderas oportunidades de aprendizaje para los niños y niñas.

Siguiendo lo anterior, se presenta un extracto del focus group realizado entre docentes y equipo directivo para evidenciar el impacto del plan de mejoramiento educativo.

Educadora 1: *El trabajo colaborativo, nos permite tener una visión más amplia del trabajo que estamos realizando y una mirada más crítica, pero una crítica constructiva, porque a partir de este trabajo colaborativo nació la capacidad de poder observar y reflexionar acerca de lo que estamos haciendo en nuestras aulas, y así evitar ese trabajo que estábamos haciendo tan encerrado que se producía, que era muy individual. Ahora siento que hay una visión compartida y también se genera un buen clima de trabajo entre las colegas.*

Educadora 2: *El hecho de ir compartiendo las experiencias que cada una tenía en sus niveles, eso también nos abrió una puerta para poder fortalecer nuestro trabajo, porque también había experiencias muy enriquecedoras que hemos compartido entre las colegas, que nos dan pautas para integrarlas en nuestros niveles.*

Educadora 3: *El trabajo colaborativo ha impactado en forma positiva nuestro desarrollo profesional, ya que ha permitido alinear nuestro trabajo y hacerlo más coherente. A su vez, hemos adquirido mayores compromisos como colegas de trabajo, nos apoyamos más y siento que se ha fortalecido la calidad del trabajo que desarrollamos como educadoras, y eso también lo hemos transmitido a las asistentes de la educación, fortaleciendo así el trabajo en equipo.*

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Objetivo Específico n°1: Reflexionar colaborativamente acerca de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el centro escolar con foco en la calidad de las experiencias de aprendizaje ofrecidas a los niños y niñas del nivel de educación parvularia.

Tras el diseño colaborativo de la rúbrica de la evaluación, con posteriores acompañamientos pedagógicos y tutorías entre pares, se realizaron focus group con foco en la reflexión, logrando evidenciar que:

- ❖ Las prácticas de aula desarrolladas por las educadoras de párvulos y docentes se sustentaban en un paradigma tradicional de la enseñanza, con un enfoque por transmisión, que tuvo como consecuencia que los niños y niñas solo estuvieran adquiriendo conocimientos a través de la repetición y memorización permanente, que limitaba sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo de habilidades y actitudes. En este sentido, Elmore (2015) señala que los establecimientos educativos deben cambiar aquellos elementos que constituyen el núcleo pedagógico para que el currículum pueda cumplir con la consigna de favorecer aprendizajes significativos, debido a que la tarea educativa es el trabajo efectivo que se les está pidiendo a los estudiantes que realicen en su proceso de aprendizaje y no lo que los profesores piensan que le están pidiendo que hagan. Dicho en otras palabras, los cambios en los conocimientos y habilidades que los profesores incorporen en sus prácticas determinarán lo que los estudiantes puedan hacer.
- ❖ Por otra parte, las docentes evidenciaron que como equipo educativo tenían insuficientes instancias de reflexión y cuestionamiento de las prácticas pedagógicas, debido a que el foco de sus encuentros se caracterizaba por ser administrativo y con escasa apertura al mejoramiento continuo de las prácticas de aula. Siguiendo lo anterior, el equipo directivo abrió los espacios hacia la conformación de una comunidad de aprendizaje que tuviera como objetivo el trabajo colaborativo entre docentes, permitiendo así nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de las docentes.

Objetivo Específico n°2: Diseñar e implementar un plan de mejora desde un enfoque colaborativo que favorezca la transformación de las prácticas en aula para propiciar aprendizajes profundos de los niños y niñas.

- El diseño de este plan de mejora educativa se caracterizó por ser participativo, en cuanto a la generación de acciones que propiciarán una mejora en la construcción de los aprendizajes de los niños y niñas. A su vez, todas aquellas instancias de desarrollo profesional se llevaron a la práctica por los integrantes del equipo directivo y educativo, valorando así las capacidades locales por sobre aquellas entidades que prestan servicios para la mejora educativa.
- Lo anterior, contribuyó a que las docentes desarrollarán un sentido de pertenencia y significado por su desarrollo profesional, teniendo la convicción de que sus conocimientos y experiencias representan un aporte para la comunidad escolar, consolidando así un tipo de liderazgo distribuido, en el cual es fundamental identificar a uno o más miembros del equipo de profesores, que tengan las destrezas requeridas para facilitar la discusión entre los docentes sobre sus propias prácticas, con miras a que desempeñen en conjunto la tarea de liderar los cambios (Spillane y Ortiz, 2006).
- En cuanto a la implementación del plan de mejora educativa, se desarrollaron talleres formativos, que favorecieron la construcción de nuevos conocimientos en relación a temas pedagógicos, la reflexión y análisis crítico del quehacer profesional y el cuestionamiento permanente de la práctica, como una forma de cambiar sus creencias y transformar las prácticas de aula. En este sentido, Gregoire (2003) y Patrick y Pintrich (2001) señalan que para que se produzca un cambio de creencias, los maestros deben reconocer el valor del cambio o innovación, debido a que estas transformaciones surgen de los intereses, valores y epistemologías personales de los docentes.

- Otro elemento fundamental para el cumplimiento de este objetivo, fue la realización de acompañamientos pedagógicos con la modalidad de tutorías entre pares, lo cual representó una oportunidad para el aprendizaje de ambos profesionales, debido a que se compartieron experiencias pedagógicas, se cuestionaron las prácticas, estableciendo un compromiso por el aprendizaje y desarrollo del otro, favoreciendo el trabajo colaborativo, más allá de la distribución de roles y tareas.

Objetivo Específico n°3: Evaluar el impacto del plan de mejora sobre las prácticas de enseñanza y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes del centro escolar.

Tras la realización de una nueva instancia de acompañamiento pedagógico, tutorías entre pares y un focus group, se concluye lo siguiente:

- El equipo directivo y educativo se encuentra en un proceso de transición desde un paradigma conductista a uno constructivista, en el cual se han concretado cambios en relación al diseño de la enseñanza, ya que se ha transformado en una instancia de gestión de oportunidades de aprendizaje para los niños y niñas, en el que son verdaderos protagonistas de actuar pedagógico, y el rol del adulto es la mediación como forma de acercar al grupo a su zona de desarrollo próximo.
- Por otra parte, tras la conformación de una comunidad de aprendizaje, el equipo educativo integró el trabajo colaborativo como un elemento fundamental de su quehacer pedagógico, respondiendo así a los planteamientos de la teoría, que señalan que la colaboración entre profesores puede ayudarles a ellos mismos a generar conflictos cognitivos para resolver problemas, mejorar su práctica educativa, reflexionar con la retroalimentación y crítica de otros, plantear puntos de vista alternativos y desarrollar actitudes más positivas hacia la enseñanza (De Dreu y Weingart, 2003), motivo por el cual es fundamental la continuidad de esta práctica para el crecimiento y desarrollo profesional del equipo educativo, y como consecuencia para la mejora de los procesos educativos y la transformación del núcleo pedagógico.

PROYECCIÓN DE NUEVOS DESAFÍOS:

- A nivel del centro escolar, se proyecta la necesidad de continuar desarrollando este ciclo de mejora continua, que ha propiciado el diseño, implementación y evaluación del plan de mejoramiento educativo, debido a que la presente actividad formativa equivalente tiene como propósito instalar capacidades que perduren en el transcurso del tiempo, más aún si consideramos que el ámbito educativo constantemente demanda a los docentes a construir nuevos conocimientos, cuestionar prácticas pedagógicas y sobre todo transformar el núcleo pedagógico. En este sentido, los líderes educativos cobran vital relevancia, ya que poseen la misión de brindar espacios permanentes que propicien la transformación de la cultura escolar.
- Al mismo tiempo, se requiere continuar potenciando el desarrollo de la comunidad de aprendizaje y por consecuencia el trabajo colaborativo que se realiza entre integrantes del equipo directivo y docente, debido a que estos espacios potencian el desarrollo de los profesionales, quienes generan conflictos cognitivos respecto a los elementos que componen los procesos de enseñanza y aprendizaje, pudiendo diseñar en forma conjunta oportunidades para la construcción de aprendizajes de los niños y niñas.
- Otro elemento, es la importancia de que los integrantes del equipo directivo desarrollen un liderazgo pedagógico que busque la mejora de los aprendizajes y la transformación de las prácticas de aula, lo cual podrán llevar a la práctica si distribuyen su liderazgo entre aquellos docentes que tengan un enfoque pedagógico, es decir que actúen y sustenten su quehacer educativo en la construcción de procesos de aprendizaje para los niños y niñas.
- Respecto a las prácticas de aula, es preciso que los docentes continúen cuestionando sus prácticas de aula y creencias, en diversos espacios de diálogo y reflexión, con el propósito de consolidar un enfoque de enseñanza por construcción que les permita diseñar oportunidades para el aprendizaje de los párvulos, siendo mediadores de este proceso, estableciendo las bases necesarias para potenciar aspectos como por ejemplo la comprensión de los objetivos de aprendizaje, el trabajo colaborativo entre pares, y la evaluación como instancia de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2003). *La Evaluación en una concepción de Aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Chile (Segunda Edición).
- Amaya, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Aravena, F. (2018). Preparando la Observación de aula: Construyendo sentido compartido. *Centro de liderazgo para la mejora escolar*, 01-08.
- Bailey Moreno, J., Flores Fahara, M., y González Rivera, P.E. (2016). Aprendizaje docente y reestructuración de sus creencias en los procesos de desarrollo profesional y gestión escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 16(3) 1-25.
- Battle, F. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5, 102-110.
- Bendikson, L., Robinson, V. y Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *Research Information for Teachers*, (1), 1-8.
- Bingimlas, Khalid y Hanrahan, Mary. (2010). The relationship between teachers' beliefs and their practice: How the literature can inform science education reformers and researchers. En Mehmet Tasar y Gültekin Cakmakci (Eds.), *Contemporary Science Education Research: International perspectives*, 415-422.
- Blázquez, F. (2017). La colaboración docente, una clave para el mejoramiento escolar. En M. Mellado y V. Valdebenito (eds.), *Liderazgo Escolar y Gestión Pedagógica* (pp. 11-25). Temuco: Ediciones UCT.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *FEAE*, 1, 15-20.
- Bolívar, A. (2017). Liderazgo pedagógico para el aprendizaje colaborativo y cooperativo. En M. Mellado y V. Valdebenito (eds.), *Liderazgo Escolar y Gestión Pedagógica* (pp. 91-111). Temuco: Ediciones UCT.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.

- Briede, J., Leal, I., Mora, M. y Pleguezuelos, C. (2014). Propuesta de Modelo para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Colaborativo de la Observación en Diseño, utilizando la Pizarra Digital Interactiva. *Formación Universitaria*, 8(3), 15-26.
- Bush, T. y Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P. y Molla, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-15.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24, 205–249.
- Cockburn, J. (2005). Perspectives and politics of classroom observation. *Research in Post Compulsory Education*, 10(3), 373–388.
- Corona, L., y Fonseca, M. (2009). Aspectos didácticos acerca de las habilidades como contenido de aprendizaje. *Revista científica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 7, 38-43.
- Cortez, M. (2018). Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos en el siglo XXI. Nota técnica N°4. *LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Day, Christopher y Qing Gu. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*: Madrid: Narcea.
- Davis, Heather y Andrzejewski, Carey. (2009). Teacher beliefs. En Eric Anderman y Lynley Anderman (Eds.), *Psychology of classroom learning: An encyclopedia (PCL)*, 2, (pp. 909-915). New York: Macmillan Reference.
- Domingo, J. y Hernández, V. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-19.

- Escudero, J., Cutanda, M. y Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-20.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, *LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Grissom, J., Loeb, S. y Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Grossman, P. y Pupik, C. (2019). Negotiating a common language and shared understanding about core practices: The case of discussion. *Teaching and Teacher Education*, 80, 157-166.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 654-678.
- Hargreaves, Andy y Shirley, Dennis. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Harris, L., Brown, G. y Harnett, J. (2014). “Understanding Classroom Feedback Practices: A Study of New Zealand Student Experiences, Perceptions, and Emotional Responses.” *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 107–133.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, G. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. London: DfES. Research Report.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K. y Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ley General de Educación N°20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago. Chile. 17 de agosto de 2009.
- Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541.
- Maureira, F. (2014). Comer el pan juntos: el acompañamiento como modalidad de apoyo a escuelas. *Cuadernos de educación*, 63, 8-10.
- Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista Española de Pedagogía*, (259), 525-542.
- MBE. (2008). Marco para la buena enseñanza. CPEIP. Ministerio de Educación.
- MBEEP. (2019). Marco para la buena enseñanza de educación parvularia. Ministerio de Educación.
- McMahon, T., Barrett, T., & O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: Finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499–511.
- Mellado, M., Chaucono, J y Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541-548.
- MINEDUC. (2016). Hoja de ruta: Definiciones de política para una Educación Parvularia de Calidad. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2019). Informe de caracterización de la educación parvularia: Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile.

- Montanero, M. (2019). *Didáctica general: Planificación y práctica de la enseñanza primaria*. Universidad de Extremadura. España.
- Müller, M., Volante, P., Grau, V., & Preiss, D. (2014). Desarrollo de Habilidades de Observación en la Formación de Liderazgo Escolar a Través de Videos de Clases. *Psykhé*, 23(2).
- Murphy, Karen y Mason, Lucia. (2012). Changing knowledge and beliefs. En Patricia Alexander y Philip Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 305-324). New York: Routledge.
- Nelson, Sarah y Guerra, Patricia. (2013). Educator beliefs and cultural knowledge: Implications for school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 20(10), 67-95. Doi 10.1177/0013161X13488595.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results an international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., y Jalal, J. (2013). Developing pedagogical leadership in early childhood education. *Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association*.
- Palomino, A. (2017). Liderazgo educativo como facilitador de la inclusión en la práctica docente. En M. Mellado y V. Valdebenito (eds.), *Liderazgo Escolar y Gestión Pedagógica* (pp. 26-37). Temuco: Ediciones UCT.
- Pozo, C. (2018). Rondas instruccionales: estrategias para acelerar la mejora continua. *Centro de liderazgo para la mejora escolar*, 01-05.
- Rincón-Gallardo, S. (2014). Innovación pedagógica en gran escala: ¿lujo o imperativo moral? *Didac* 65, 11-18.
- Rincón-Gallardo, S. (2018). Cómo lograr el aprendizaje profundo en las y los estudiantes: El desafío para los líderes escolares del siglo XXI. Conversaciones en Línea N°1-2018 de LIDERES EDUCATIVOS. Valparaíso, Chile: *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/video-como-lograr-el-aprendizaje-profundo-en-lasy-los-estudiantes-el-desafio-para-los-lideres-escolares-del-siglo-xxi/>.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, (91), 55-77.
- Sánchez, E. y García, R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En J.I. Pozo y C. Monereo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Tannehill, D. y MacPhail, A. (2017). Teacher empowerment through engagement in a learning community in Ireland: working across disadvantaged schools. *Professional development in education*, 43(3), 334-352.
- UNESCO. (2016). *Estrategia regional sobre docentes: Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Vaillant, D. (2016). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. UNESCO.
- Vargas, G. y Izarra, D. (2016). De la supervisión al acompañamiento pedagógico. investigación y formación pedagógica. *Revista del CIEGC*, 1(2), 104-118.
- Vezud, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (30), 103-124.
- Weinstein, J., y Hernández, M. (2015). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 241-263.
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.