



BUENAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO

10 herramientas para impulsar la mejora escolar

Editores: Carmen Montecinos, Marcela Dorén y Ana María Rosende



Quiénes somos

LIDERES EDUCATIVOS es un centro conformado por escuelas y liceos, sostenedores, universidades nacionales e internacionales y fundaciones sin fines de lucro, quienes comparten la convicción de que la educación puede y debe mejorar.

El Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, es encabezado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en alianza con la Universidad de Chile, Universidad de Concepción, Fundación Chile y la Universidad de Toronto. Desarrolla programas innovadores de formación, investigación y extensión para construir respuestas a los problemas que los líderes educativos identifican en sus esfuerzos por mejorar la calidad de la educación.

Misión

Impactar en las capacidades de liderazgo educativo, a través de un trabajo colaborativo con los actores del sistema educacional para la generación y difusión de conocimiento e implementación de prácticas que sustenten una educación pública inclusiva y de calidad.

Visión

Ser un Centro reconocido por su contribución a las comunidades escolares de Chile para que cuenten con líderes educativos de excelencia.



INDICE

Presentación: Liderazgo pedagógico para el aprendizaje	4
Herramientas para producir datos que orienten la toma de decisiones	6
■ Preparando la observación de aula: Construyendo sentido compartido	8
■ ¿Cómo indagar sobre Aprendizaje Profundo en centros escolares? Instrumentos y orientaciones prácticas	16
■ Observación sin juicio: Herramientas para líderes pedagógicos	28
■ Modelo para el uso integral de datos para gestionar la mejora escolar	34
■ Monitoreando la retroalimentación que entrego a mis profesores	40
Herramientas para apoyar el desarrollo docente	44
■ Reflexión intencionada y sistemática: Motor para la mejora de las prácticas pedagógicas	46
■ Rondas instruccionales: Estrategia para acelerar la mejora continua	50
■ Conversando sobre el aprendizaje: Una propuesta para analizar colaborativamente los cuadernos de los estudiantes	56
■ Orientaciones prácticas para analizar preguntas abiertas en guías de aprendizaje y evaluaciones realizadas por los docentes	64
■ Liderando y gestionando el tiempo docente	68

Liderazgo pedagógico para el aprendizaje

El liderazgo escolar se construye en base a la confianza y colaboración para alcanzar objetivos comunes y metas cuyos logros reportan beneficios a cada integrante de la comunidad escolar. Generar más y mejores oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes, los profesionales y la organización escolar, en su conjunto, es una tarea clave para quienes lideran nuestro sistema educacional. A través de este libro, LIDERES EDUCATIVOS ofrece un conjunto de herramientas orientadas a cultivar la colaboración que promueve el aprendizaje profesional entre pares, junto con fortalecer las condiciones bajo las cuales los profesores enseñan y los estudiantes aprenden. Hay tres aspectos clave del liderazgo pedagógico abordados en estas herramientas.

Primero, el desarrollo de una visión de aprendizaje que se promueve a través de todas las acciones formativas en el centro escolar. Un conjunto de estas herramientas permiten hacer visibles las habilidades académicas, interpersonales e intrapersonales de los estudiantes que promueve la buena enseñanza. Otras herramientas entregan orientaciones para un acompañamiento al aula que facilita conversaciones profesionales centradas en cerrar brechas de aprendizaje. Estas herramientas no solo permiten retroalimentar la enseñanza, sino también las prácticas de liderazgo pedagógico que desarrollan los integrantes de los equipos directivos.

Segundo, tomar decisiones basadas en información que ha sido producida de manera rigurosa permite dar respuestas más efectivas a los problemas identificados, ajustar oportunamente las acciones de mejora, así como reconocer y celebrar los avances y éxitos. Las herramientas de liderazgo que se ofrecen en este libro posibilitan la producción de evidencia a partir de la cual analizar las fortalezas y oportunidades de mejora en las acciones educativas.

Tercero, la colaboración para abordar los desafíos y celebrar los avances es lo que posibilita movilizar la mejora como un desafío colectivo de la comunidad escolar. Aun cuando los docentes pueden estar solos en sus aulas, los procesos de reflexión, investigación y evaluación son recursos para la mejora cuando constituyen una actividad grupal. La reflexión colegiada posibilita una transformación del conocimiento profesional individual al incorporar perspectivas diversas respecto a cómo comprender los problemas y evaluar soluciones alternativas.

Las tendencias internacionales otorgan una alta responsabilidad a los equipos directivos en la generación de condiciones para que los profesionales de sus comunidades escolares contribuyan al logro de las metas definidas en el plan de mejoramiento educativo. Estas tendencias están reflejadas en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903) y orientan el diseño e implementación de los planes locales. Las herramientas disponibles en este libro posibilitan a los equipos de liderazgo:

1. Contar con un lenguaje compartido para conversar acerca de la enseñanza y el aprendizaje de calidad.
2. Realizar acompañamiento al aula a través de protocolos que evitan el juicio evaluativo.
3. Analizar datos para entregar una retroalimentación de calidad que apoya el aprendizaje profesional.
4. Abordar la responsabilidad compartida por los aprendizajes que logran todos los estudiantes.
5. Promover una cultura colaborativa a través de protocolos para el análisis y búsqueda de soluciones para cerrar las brechas de aprendizaje.

Carmen Montecinos

Directora, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar
Profesora Titular





Herramientas para producir datos que orienten la toma de decisiones





Preparando la observación de aula: Construyendo sentido compartido

Felipe Aravena

Las organizaciones escolares requieren ser espacios de desarrollo profesional con foco en el aprendizaje continuo. Para que esta premisa se convierta en práctica, es necesario que los líderes generen las condiciones y apoyos para que los miembros de la comunidad puedan aprender y desarrollarse individual y colectivamente.

Los líderes escolares efectivos proveen apoyos específicos y concretos a partir de las necesidades detectadas en el equipo profesional. Un apoyo de este tipo es el “acompañamiento docente”, una estrategia de desarrollo profesional para potenciar las capacidades de los profesores (Cockburn, 2005; McMahon, Barrett y O’Neill, 2007). Uno de sus componentes es la observación de aula, una actividad clave que propicia información relevante para apoyar el quehacer pedagógico.

Sin embargo, para que las prácticas pedagógicas impacten positivamente, aumentando el compromiso y motivación por la mejora en el aula (O’Leary, 2012), este acompañamiento requiere ser conceptualizado como un apoyo interno a la labor profesional y no como una política exterior de rendición de cuentas sujeta a control y supervisión (Meyer, Cash y Mashburn, 2011). Estudios recientes han documentado que las observaciones de aulas internas, es decir, realizadas por miembros pertenecientes a la propia comunidad, son más significativas que las efectuadas por actores externos centradas en la inspección (Haep, Bhnke y Steins, 2016).

De este modo, los directores requieren comunicar que el acompañamiento docente, a través de la observación de aula, posee un carácter fundamentalmente profesionalizante y de apoyo para la mejora continua que se inscribe al interior de la organización.

Diversos autores también sugieren que, como proceso, la observación en el aula necesita ser considerada no solo desde un prisma técnico sino fundamentalmente desde un punto de vista emocional. Esto, porque la observación implica construir una confianza profesional entre el observador y el observado (Mathers, Oliva y Laine, 2008; Blase y Blase, 2004). Sin confianza, las posibilidades de que esta práctica de liderazgo pedagógico tenga impacto en el fortalecimiento de las capacidades docentes, disminuye considerablemente. Por lo tanto, si en su establecimiento escolar la observación de clases no es una práctica establecida, se puede comenzar invitando a

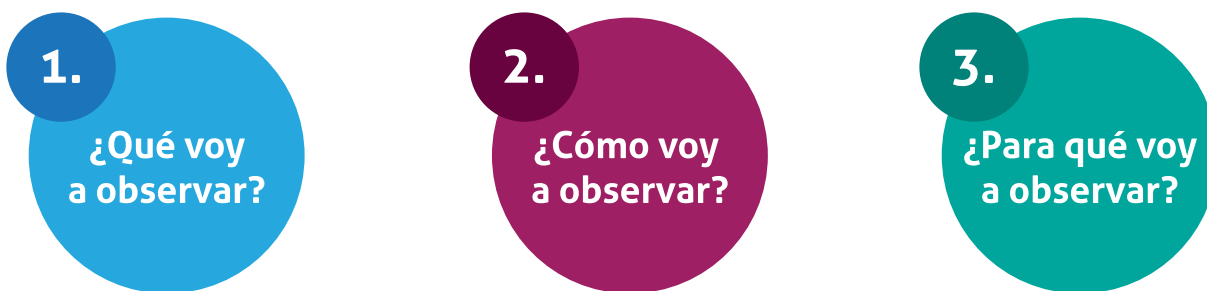
los profesores a participar voluntariamente del proceso.

Las observaciones de aula requieren ser analizadas como un proceso que obedece a una secuencia de aprendizaje profesional, porque la evidencia muestra que esta práctica, en interacción con otras, tiene un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes cuando se complementa con reflexión, retroalimentación y conversaciones desafiantes para la mejora (Robinson, 2010). De manera aislada, la observación de aula es un avance, pero su contribución puede ser maximizada si se acompaña e interconecta con otras prácticas y apoyos.

Instrumentos para el observador

Generalmente, la información obtenida en la observación de aula es recolectada por los líderes pedagógicos mediante una serie de instrumentos, como rúbricas, pautas y listas de cotejo, entre otros. Estos instrumentos suelen ser entendidos como herramientas que evalúan el desempeño del profesor en un lapso de tiempo determinado (Haep et al., 2016). Pero, al entender la observación de aula solo como un momento donde se encuentra el observador y el observado en la sala de clases, se pierde la oportunidad de mirar cíclicamente el proceso pedagógico desde múltiples perspectivas y factores (Leiva, Montecinos y Aravena, 2017). Si la observación se focaliza sólo en las acciones del profesor, más que en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se pierde información muy relevante para orientar este proceso.

Por lo tanto, para generar una observación de calidad y que responda a los múltiples focos, uno de los aspectos a tener presente, es la preparación previa del observador (Bell et al., 2012). Esto, hace referencia a la competencia profesional del observador y la suficiencia técnica para dar respuesta a tres grandes preguntas:



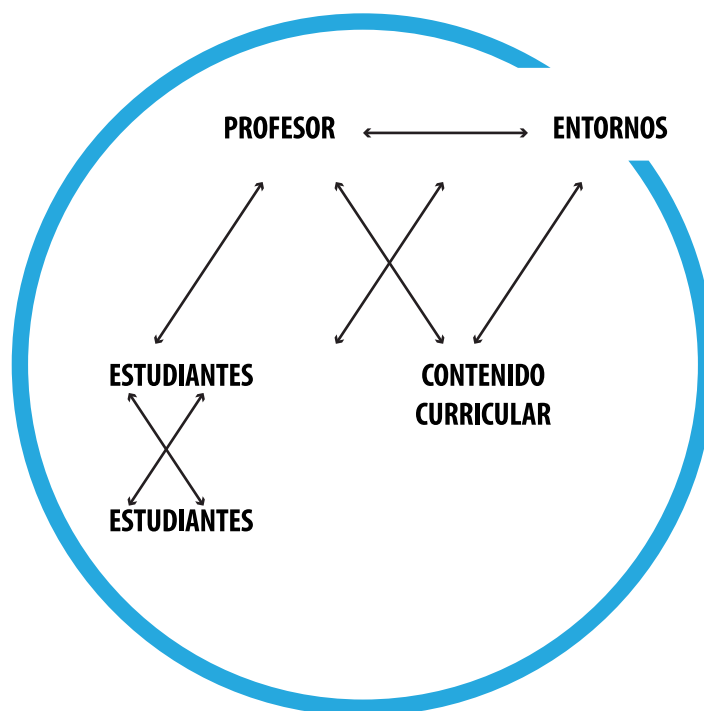
1. ¿Qué observar?

Con la finalidad de diseñar marcos de observación, Cohen, Raudenbush y Ball (2003) desarrollaron el triángulo instruccional (ver figura 1). Para estos autores, la unidad de análisis es el proceso de enseñanza y aprendizaje, el que consiste en diversas interacciones entre sus cuatro componentes clave: a) actividades de los estudiantes, b) desempeño del docente, c) contenidos curriculares y d) entorno, los que se interconectan con distintos niveles de complejidad. De esta forma, cuando se observa una clase, es necesario que el observador fije múltiples focos de atención, considerando tanto elementos genéricos como específicos. Por ejemplo, se puede observar la calidad de las preguntas de los profesores, el tipo de actividad diseñada en una clase, el cierre de la clase, la actitud y motivación de un grupo de estudiantes, etc. El contar con más focos de atención abre la posibilidad de aproximarse de una manera más compleja y multidimensional al proceso de enseñanza y aprendizaje ¹.

¹ Para profundizar más sobre este punto, puedes revisar el recurso "Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente, en: <http://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

Figura 1. Triángulo instruccional (Cohen et al., 2003)

EL TRIÁNGULO INSTRUCCIONAL



Müller, Volante, Grau y Preiss (2013) evidenciaron que la mayoría de los observadores limitan su atención al desempeño del profesor, perdiendo así información valiosa sobre el proceso pedagógico dentro del aula. También, señalaron que cuando los profesores observan clases centran su foco en el contenido más que en las actividades realizadas por los estudiantes. Entonces, una recomendación válida es socializar con los profesores que el foco de la observación no está puesto en ellos, sino en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que lo central tampoco es el contenido, sino las actividades de aprendizaje.

Un buen observador tiene claridad, tanto de lo que va a observar, como de lo que el observado prefiere que se observe. Una buena forma para abordar este desafío es contar con una pauta de pre-observación². Este instrumento se compone de cuatro áreas: a) aprendizaje de la sesión, b) profesor, c) estudiantes y d) entorno. Cada una de estas áreas, contiene preguntas que requieren ser realizadas previamente a la observación de aula. Así, se asegura que la instancia sea planificada, con foco en el aprendizaje, el desarrollo profesional y, fundamentalmente, como una actividad de apoyo para la mejora de las prácticas en el aula.

Para utilizar esta hoja de pre-observación, puedes iniciar la conversación con el o la docente, señalando, por ejemplo: *“Profesor, me interesaría ser un apoyo en su desarrollo profesional, por eso es fundamental que usted me comente previamente qué tiene planeado para la clase, así tendré mayor claridad sobre qué observar”*.

² Adaptado de <https://teaching.utoronto.ca/wp-content/uploads/2017/01/Pre-Observation-Template.pdf>

Pauta de pre-observación

Aprendizaje de la sesión (Contenido curricular)

¿Cuál será el foco de la sesión? ¿Qué aprenderán los estudiantes?

¿Por qué ha sido seleccionado este foco?

¿En qué evidencia se ha basado para considerar que este foco requiere ser seleccionado?

Profesor

¿Existe algún aspecto particular de la sesión en el cual te gustaría que me focalice para apoyarte?

Estudiantes

Una vez terminada la clase, ¿Qué evidencia de aprendizaje te gustaría observar en los estudiantes?

¿Existe algún(os) estudiante(s) a quien te gustaría que yo observe para conversar sobre su aprendizaje y apoyarte?

Entorno

¿Existe algún aspecto de la escuela que esté influyendo en el aprendizaje de los estudiantes?

¿Cómo podríamos abordarlo?

2. ¿Cómo voy a observar?

Generalmente, los líderes pedagógicos toman notas y van completando su rúbrica o lista de cotejo en paralelo. La recomendación es que cuando esté observando una clase, se tomen notas, y luego, en otra instancia, se categorice el nivel de la clase a través de algún instrumento (rúbrica, pauta, lista de cotejo, etc). Así, la información podrá ser filtrada mediante una reflexión más consciente.

La observación de aula contiene elementos interpretativos, esto es algo natural e inevitable. No obstante, los instrumentos sirven para estandarizar la observación y ayudar a focalizar la atención en múltiples focos.

A continuación, se presenta una hoja de notas de observación³ que permite estructurar los apuntes que se toman cuando se está observando. De esta forma, se evita anotar un sinfín de comentarios de manera narrativa, sin lógica ni coherencia.



³ Adaptado de <https://teaching.utoronto.ca/wp-content/uploads/2017/01/Pre-Observation-Template.pdf>

Hoja para notas de observación

Profesor:	Curso:	Fecha:	Hora:
Estructura de la clase:			
Ambiente de aprendizaje:			
Aprendizajes globales y específicos:			
Relevancia de lo aprendido para los estudiantes:			
Ejemplos de modelamiento usados para ilustrar niveles de logro:			
Oportunidades para los estudiantes de compartir sus aprendizajes:			
Nivel de complejidad de la actividad:			
Preguntas de reflexión			
¿Qué podría ser hecho de manera diferente en esta clase?		¿Qué podrían haber hecho los estudiantes de manera diferente en las actividades?	

3. ¿Para qué voy a observar?

Para responder a esta interrogante, lo más recomendable es que los profesores y el equipo directivo construyan una respuesta consensuada colectivamente, en consideración a que el objetivo de la observación se entiende en el marco de la mejora continua y el aprendizaje profesional permanente. Por lo tanto, si al preguntar, por ejemplo, ¿cuál es el sentido y propósito de observar clases? la respuesta de los profesores es *“porque el Ministerio o el director(a) así lo establecieron”*, quiere decir que el sentido de la observación está impuesto desde fuera. Por lo tanto, la mejora continua y el aprendizaje profesional carecen de sentido y propósito interno.

Algunos conceptos clave que pueden ser utilizados para ayudar a orientar la reflexión sobre el sentido de observar clases son:

- Aprendizaje profesional permanente
- Sentido colectivo de mejora
- Aprendizaje entre pares
- Reflexión individual y colectiva sobre prácticas efectivas
- Cultura de colaboración y apertura
- Visión compartida sobre lo que significa aprendizaje en esta escuela
- Construcción de un modelo pedagógico

Socializar la práctica antes de instalarla es un paso necesario en la búsqueda de un sentido claro y significativo para los miembros de la comunidad escolar. Sin un sentido compartido, alcanzar el desarrollo profesional docente y la mejora continua se hace al menos, más complejo. Esto es especialmente sensible en el caso de la observación de clases, que requiere ser entendida como una práctica organizacional más que personal.



Referencias

- Bell, C., Gitomer, D., McCaffrey, D., Hamre, K., Pianta, C., y Qi, Y. (2012). An argument approach to observation protocol validity. *Educational Assessment*, 17(2-3), 62-87.
- Blase, J. y Blase, J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, Ca: Corwin.
- Cockburn, J. (2005). Perspectives and politics of classroom observation. *Research in Post Compulsory Education*, 10(3), 373-388.
- Cohen, D., Raudenbush, S., y Ball, D. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 1-24.
- Haep, A., Bhnke, K., y Steins, G. (2016). Classroom observation as an instrument for school development: School principal's perspectives on its relevance and problems. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 1-6.
- Leiva, M., Montecinos, C., y Aravena, F. (2017). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *RELIEVE*, 22(2), art. 8. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>
- Mathers, C., Oliva, M. y Laine, S. W. M. (2008). Improving instruction through effective teacher evaluation: Options for states and districts. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*. Washington, D.C., 1-16.
- McMahon, T., Barrett, T., y 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.
- Meyer, J., Cash, A., y Mashburn, A. (2011). Occasions and the reliability of classroom observations: Alternative conceptualizations and methods of analysis. *Educational Assessment*, 16(4), 227-243.
- Müller, M., Volante, P., Grau, V., y Preiss, D. (2013). Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases. *Psykhē*, 23(2), 1-12.
- O'Leary, M. (2012). Exploring the role of lesson observation in the English education system: A review of methods, models and meanings. *Professional Development in Education*, 38(5), 791-810.
- Robinson, V. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 1-26.

¿Cómo indagar sobre Aprendizaje Profundo en centros escolares? Instrumentos y orientaciones prácticas.

Carla Pozo
Florencia Simonetti

El concepto de Aprendizaje Profundo o “*deep learning*” se ha posicionado en la última década como uno de los enfoques de aprendizaje con mejores resultados a la hora de desarrollar las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para desenvolverse de manera exitosa en las sociedades del futuro, caracterizadas por el cambio y la incertidumbre. Las habilidades relacionadas con la flexibilidad para adaptarse a nuevos desafíos (Martínez, McGrath y Foster, 2014; Pellegrino y Hilton, 2012); la transferencia de habilidades y conocimientos a nuevos contextos; el aprendizaje independiente; la comunicación efectiva; el aprendizaje de contenidos académicos altamente desafiantes y atractivos; el desarrollo del pensamiento crítico para resolver problemas complejos; y, el trabajo colaborativo (Chow 2010), son cruciales en este escenario. El Aprendizaje Profundo apunta a que los estudiantes se conviertan en líderes de su propio aprendizaje, desarrollando habilidades meta-cognitivas para ir monitoreando su progreso y concebirse como aprendices para toda la vida (Huberman, Bitter, Anthony y O’Day, 2014).

Complementariamente, un estudio realizado por Vander Ark & Schnider (2015), en el que participaron 20 escuelas que promueven el Aprendizaje Profundo en Estados Unidos, arrojó una serie de características respecto de su gestión y los procesos de enseñanza, que potenciarían el Aprendizaje Profundo en sus aulas. Ellas son:

- 1) Comparten metas significativas.
- 2) Ofrecen igualdad de oportunidades de aprendizaje.
- 3) Favorecen una fuerte cultura de excelencia.
- 4) Potencian buenos hábitos de pensamiento.
- 5) Diseñan salas para clases dinámicas.

- 6) Apoyan a los profesores.
- 7) Reconocen el error como fuente de aprendizaje.
- 8) Generan sentido de pertenencia.
- 9) Crean proyectos que movilizan a la comunidad.
- 10) Utilizan grandes preguntas como eje del aprendizaje.

Para que una institución educativa promueva el Aprendizaje Profundo, es trascendental que los líderes educativos indaguen sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes en todo momento. En este sentido, sólo conociendo de primera fuente lo que pasa en la sala de clases, podrán planificar acciones para la mejora continua y acercar a la comunidad hacia una visión compartida del Aprendizaje Profundo.

Los líderes escolares junto a los equipos docentes pueden indagar cómo y en qué medida, se promueve el Aprendizaje Profundo en su escuela/liceo. ¿Pero cómo identificar las acciones pedagógicas que promueven el Aprendizaje Profundo? Para responder a esta interrogante, se pueden desarrollar ciclos de indagación efectivos, orientados por las siguientes preguntas y acciones:

I. ¿Qué observar? Reconocer las características clave de cada aspecto considerando el enfoque de Aprendizaje Profundo.

II. ¿A quién observar? A líderes, profesores y estudiantes, desde una perspectiva que permita una retroalimentación efectiva.

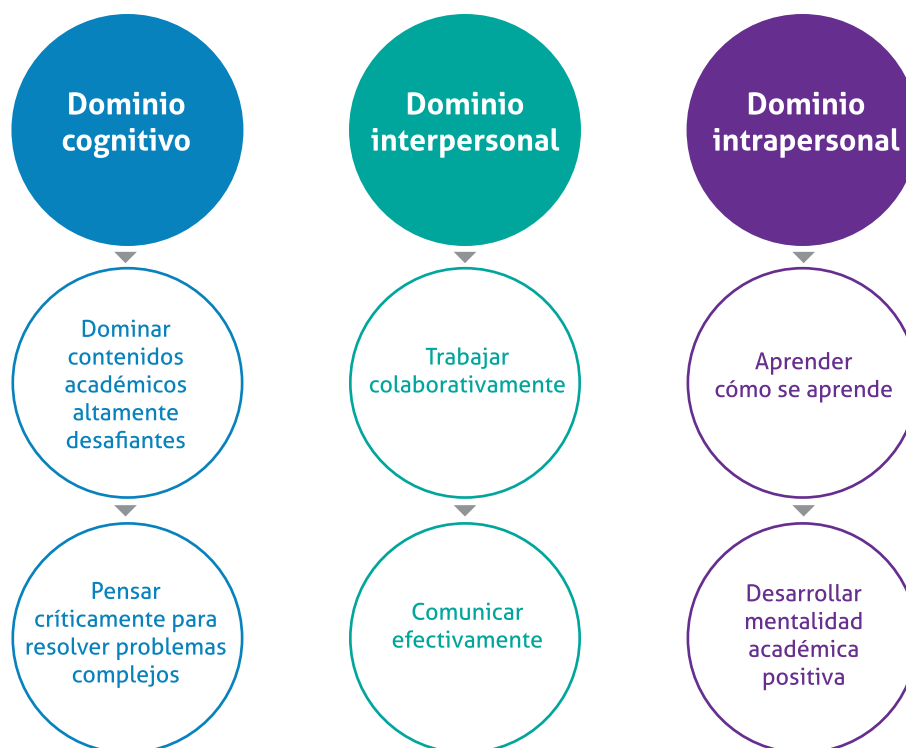
III. ¿Qué hacer con los datos? Sistematizarlos para desarrollar acciones concretas con el fin de mejorar el nivel de Aprendizaje Profundo en los estudiantes.



1. ¿Qué observar?

Características clave del Aprendizaje Profundo

En su versión más general, el concepto de Aprendizaje Profundo se materializa como un proceso meta-cognitivo en el cual un estudiante es capaz de aplicar lo aprendido a nuevas situaciones de la vida cotidiana. Diversos investigadores (William y Flora, Hewlett Foundation, 2013; Chow, 2010) han organizado el aprendizaje profundo en tres dominios y seis dimensiones (Huberman et al., 2014) que se presentan y describen a continuación:



Dominar contenidos académicos altamente desafiantes: Los estudiantes manejan los contenidos fundamentales de las distintas disciplinas académicas para luego utilizarlos en nuevas situaciones. Entienden sus principios fundamentales, lenguaje específico, teorías, hechos, etc.

Pensar críticamente y resolver problemas complejos: Los estudiantes aplican las herramientas y técnicas adquiridas en las disciplinas académicas para formular y resolver problemas; incluyendo el análisis de datos, razonamiento estadístico, la investigación científica, la creatividad, el pensamiento divergente y la persistencia.

Trabajar colaborativamente: Los estudiantes trabajan en equipo para dar soluciones a desafíos académicos, sociales, vocacionales y personales. Colaboran con otros, identifican metas grupales, planifican juntos, etc.

Comunicar efectivamente: Los estudiantes organizan claramente datos, hallazgos y pensamientos de manera verbal y escrita, desarrollando además discursos asertivos, entregando retroalimentación constructiva a sus pares, adaptando su mensaje a distintas audiencias, etc.

Aprender cómo se aprende: Los estudiantes son capaces de dirigir y monitorear su propio aprendizaje. Crean sus propias metas y los caminos para alcanzarlas, reconocen obstáculos y seleccionan estrategias para superarlos, reflexionan sobre sus experiencias de aprendizaje, etc.

Desarrollar mentalidad académica positiva: Los estudiantes desarrollan actitudes y creencias positivas acerca de su rol como aprendices, aumentando sus niveles de perseverancia y compromiso académico. Son importantes para este dominio el sentido de pertenencia, atribuciones de éxito asociadas al esfuerzo y el valor del aprendizaje.

II. ¿A quién observar?

Observando estudiantes en acción

Pautas de indagación, ¿cómo es una clase que promueve el Aprendizaje Profundo? ¹

El siguiente instrumento provee una idea de cómo se vería una clase en la cual los estudiantes están aprendiendo de manera profunda, según cada dominio y dimensión. Por lo tanto, es útil para dos propósitos. Por una parte, puede ser utilizado como una guía para implementar las clases con foco en el Aprendizaje Profundo. Por otra parte, una vez que el centro escolar ya ha comenzado a utilizar este enfoque, puede ayudar a fortalecer y mejorar las prácticas al interior del aula.

Adicionalmente, al final de cada dominio se ofrecen ejemplos de preguntas clave que los líderes escolares pueden compartir con sus profesores para guiar las actividades de planificación, implementación y evaluación. Con esto, se busca que como comunidad educativa se fomente la enseñanza abordando las acciones claves que permitirán un Aprendizaje Profundo a los estudiantes.

Por último, se sugiere que en una etapa inicial de implementación se haga una selección de los dominios, dimensiones y preguntas que se quieran fortalecer, para luego ir progresando, paulatinamente, a la cobertura total de las acciones planteadas en este instrumento.

En una clase que promueve Aprendizaje Profundo en general se puede observar:

Ambiente de conversación entre pares, invitando a los estudiantes a pensar de manera analítica.

Uso de tópicos interdisciplinarios, con clases que van más allá de una determinada disciplina.

Estudiantes trabajando de manera colaborativa, haciendo preguntas y debatiendo sus posiciones de manera constructiva.

¹ Adaptación desde “Decoding deeper learning in the classroom”, William and Flora Hewlett Foundation, EWA, 2017. Recuperado desde: <https://www.hewlett.org/wp-content/uploads/2017/06/DL-guide.pdf>

“Assessment for learning Student’s questions” Evaluation associates, New Zeland. Recuperado desde: <http://www.evaluate.co.nz/resources/matrices-templates-review-tools/#top>

1.A) Dominio cognitivo

Dimensiones: Contenidos académicos desafiantes/pensamiento

Focos de observación:

- 1) Estar atento a las grandes preguntas que orientan la clase. ¿Son preguntas desafiantes, meta-cognitivas e interdisciplinarias?
- 2) Observar si se está trabajando en proyectos y resolución de problemas en la clase.

¿Qué veré en la sala? Evidencia de...	Claramente observado	Parcialmente observado	Ausente
Estudiantes desarrollando proyectos.			
Profesores en rol de guía para resolver problemas de la vida real.			
Estudiantes aprendiendo cómo aplicar conocimiento para resolver nuevos desafíos dentro y fuera de la escuela/liceo.			
Estudiantes aprendiendo activamente, es decir, usando el tiempo de clase para aplicar su conocimiento, no para tomar notas.			
Docente trabajando con diversos grupos activamente.			
Preguntas clave planteadas de manera atractiva que guíen la clase, junto a objetivos de aprendizaje explícitos e instrucciones claras para las actividades de aprendizaje.			
Estudiantes utilizando diversos recursos de aprendizaje (libros, videos, música, internet) y herramientas para resolución de problemas de la vida real de manera activa e independiente (análisis de datos, estadísticas, entre otros).			
Estudiantes habitualmente conversando con sus pares acerca de la tarea de aprendizaje.			
Múltiples instancias evaluativas con retroalimentación efectiva para potenciar el aprendizaje y evidenciar el logro.			
Estudiantes sintetizando y demostrando al profesor y a sus pares lo aprendido al terminar la clase.			

Preguntas clave para los profesores y/o líderes:

- ¿Cuáles son las asignaturas que están trabajando interdisciplinariamente? ¿Por qué se seleccionaron esas asignaturas y no otras?
- ¿Cuánto tiempo destinan los profesores para colaborar en el co-diseño y la co-docencia curricular?
- ¿De qué maneras la escuela/liceo está midiendo el aprendizaje más allá de las notas, incluyendo aspectos académicos, interpersonales y metacognitivos?
- ¿Qué evidencias muestran que los estudiantes están usando lo aprendido más allá de la sala de clases?
- ¿Cuáles son los desafíos de la vida real que se están abordando en las evaluaciones? ¿Por qué se seleccionaron esos?
- ¿Cuáles son los problemas complejos, con más de una opción de respuesta correcta, que están resolviendo los estudiantes?
- ¿Cómo se incentiva a los estudiantes para que revisen su trabajo y lo perfeccionen, creando múltiples borradores, de ser necesario?

Comentarios:

1.B) Dominio interpersonal

Dimensiones: Trabajar colaborativamente/comunicación efectiva

Foco de observación:

- 1) Buscar evidencia de pensamiento colaborativo, no sólo trabajo en grupo (organización).
- 2) Buscar evidencia de instrucciones de comunicación efectiva en todos lados.

¿Qué veré en la sala? Evidencia de...	Claramente observado	Parcialmente observado	Ausente
Estudiantes (incluye estudiantes con necesidades especiales o para quienes el español es un segundo idioma) que, de manera habitual, están trabajando juntos en proyectos que abordan problemas auténticos, los que requieren profundo conocimiento del contenido (trabajo colaborativo en algunas clases, en laboratorio o fuera de clases ocasional no cuenta).			
Estudiantes que están aprendiendo a escuchar a otros de manera explícita, siendo un buen "amigo-crítico" de sus pares.			
Estudiantes que están aprendiendo entre pares, reconociendo sus fortalezas para construir trabajo en equipo y alcanzar las metas.			
Estudiantes que están liderando presentaciones a sus pares.			
Estudiantes que sacan provecho de la diversidad social y cultural de sus compañeros, e incluyen sus distintas perspectivas en la resolución de los problemas de la clase.			
Estudiantes que están trabajando en pequeños grupos, mayoritariamente creando material, exposiciones o analizando datos.			
Estudiantes que están ofreciendo retroalimentación constructiva a sus pares, desafiándose a fundamentar sus ideas.			
Estudiantes que están analizando críticamente el trabajo de sus pares de manera oral y escrita.			
Estudiantes que habitualmente están presentando de manera oral y con apoyo de recursos multimedia, liderando sesiones de preguntas y respuestas entre pares.			
Estudiantes que están representando sus ideas fuera del aula. Reuniéndose con autoridades, fundaciones, entre otros.			
Estudiantes que están presentando su trabajo y aprendizaje a través de portafolios multimedia.			

Preguntas clave para los profesores y/o líderes:

- ¿Cuál es la frecuencia con que los estudiantes trabajan colaborativamente para resolver problemas de la vida real?
- ¿Qué tipo de oportunidades se le presentan a los estudiantes para construir relaciones con sus pares?
- ¿Cuáles actividades han presentado a los estudiantes la oportunidad de conversar acerca de tópicos como la responsabilidad, el respeto y la resiliencia?
- ¿Qué actividades promueven el aprendizaje de las habilidades socioemocionales? Por ej.: escuchar respetuosamente, trato compasivo entre pares, trabajo en equipo.
- ¿Con qué frecuencia los estudiantes presentan, explican y defienden sus ideas de manera oral o escrita? ¿Cuáles actividades de aprendizaje potencian estas habilidades?
- ¿En qué formatos presentan los trabajos y actividades los estudiantes? (vídeos, podcasts, animaciones, arte o escritura usando multimedia)
- ¿Cuántas veces pueden realizar los estudiantes un trabajo para alcanzar los mejores resultados en él?
- ¿Cuáles son las actividades de aprendizaje que de forma transversal ejercitan la comunicación efectiva?

Comentarios:

1.C) Dominio intrapersonal

Dimensiones: Aprendizaje independiente/mentalidad académica positiva

Foco de observación:

- 1) Buscar evidencia de estudiantes empoderados, que creen en sí mismos.
- 2) Buscar evidencia de estudiantes que se hacen cargo de su aprendizaje.

¿Qué veré en la sala? Evidencia de...	Claramente observado	Parcialmente observado	Ausente
Estudiantes demostrando confianza en sí mismos al exponer, liderando grupos de trabajo, ofreciendo retroalimentación constructiva a sus pares al trabajar. Existencia de guías de aprendizaje que definen claramente criterios de desempeño (Por ej.: con indicadores claros que distinguen entre niveles de novato a experto sobresaliente a insuficiente, etc.).			
Estudiantes criticándose constructivamente entre pares, abiertos a la retroalimentación y valorándola positivamente.			
Estudiantes demostrando apoyo entre pares, alentándose unos a otros frente a desafíos.			
Estudiantes que escriben sistemáticamente sus trabajos en cuadernos o diarios online, reflejando sus fortalezas, áreas de mejora, e ideas.			
Evaluación y retroalimentación enfocada en los aspectos de la tarea, estrategias o proceso que los estudiantes pueden mejorar.			
Múltiples borradores de cada trabajo, ya que los estudiantes tienen como rutina revisar para mejorar.			
Estudiantes altamente motivados por venir a la escuela, no desean irse al finalizar la jornada, y buscan aprender activamente en todas las asignaturas.			
Estudiantes pidiendo recomendaciones constantemente a sus pares o profesores para mejorar su trabajo.			
Oportunidades para el desarrollo de habilidades para la vida, tales como planteamiento de metas, toma de decisiones, organización del tiempo, auto-conocimiento (conocer y aceptar sus fortalezas y las áreas que necesitan mayor desarrollo).			
Metas claras y conocidas por los estudiantes, generalmente de corto y largo plazo.			
Estudiantes aprendiendo a su ritmo y en su propio estilo. Algunos leyendo en silencio, otros creando, otros usando computador, etc.			

Preguntas clave para los profesores y/o líderes:

- ¿Cómo se procura que los estudiantes definan y monitoreen sus metas regularmente? ¿Cómo se promueve que sus metas sean transformacionales?
- ¿Cuáles son las evidencias de que los estudiantes están desarrollando ambiciones y sueños más allá de la escuela? (estudios superiores, vida, bien común)
- ¿Cómo se promueve que los estudiantes tengan la oportunidad de elegir sus proyectos y definir las reglas de sus equipos de trabajo de manera independiente?
- ¿Cómo se retroalimenta a los estudiantes para potenciar que alcancen sus expectativas? ¿Cómo se proveen los consejos prácticos necesarios para mejorar sus trabajos?

Comentarios:

III. ¿Qué hacer con los datos?

Los datos permiten ajustar los procesos de enseñanza desde la evidencia, y son el punto de partida para potenciar áreas de mejora de la enseñanza que redunde en mejor aprendizaje y desempeño de los estudiantes (Lai y Schildkamp, 2013). Además, son una oportunidad para incentivar el trabajo colaborativo entre profesores y líderes, distribuyendo el liderazgo al interior del establecimiento al realizar procesos de análisis en conjunto. Detenerse para observar las prácticas y diseñar estrategias de ajustes, es el pilar esencial de la mejora constante en los procesos educativos. Sin embargo, el riesgo de acumular datos sin sentido es aún latente, por lo que no se debe olvidar que los datos sólo son útiles cuando sirven para impulsar las mejoras educativas necesarias.

¿Cómo usar los datos? En particular, se sugiere que los datos sean tabulados a partir de la evidencia observable en la sala de clases, y también rescatando las respuestas a las preguntas claves a otros actores. Los focos de observación de los procesos escolares se analizan de manera cualitativa y cuantitativa (Bernhardt, 2004). Estos datos pueden aportar a responder preguntas que nos ayudarán en el diseño estratégico de acciones de mejora, tales como: ¿qué tan cercanas al Aprendizaje Profundo son nuestras clases?, ¿qué dominio del Aprendizaje Profundo requerimos potenciar en esta escuela/liceo?, ¿qué asignaturas promueven más el Aprendizaje Profundo en sus clases?, ¿cómo modificar las clases en aquellas asignaturas que promueven en menor medida el Aprendizaje Profundo?, ¿qué elemento clave, según dominio, podemos fomentar para desarrollar Aprendizaje Profundo?, entre otras.



Referencias

Bernhardt, V. (2004). *Continuous improvement: It takes more than test scores*. ACSA Leadership. Recuperado desde: http://eff.csuchico.edu/downloads/SFHS10_11/TestScores.pdf

Chow, B., (2010). *The quest for 'deeper learning'*. October 06, Education Week. Recuperado desde: https://www.edweek.org/ew/articles/2010/10/06/06chow_ep.h30.html

Evaluation Associates. *"Assessment for learning Student's questions"*. New Zealand. Recuperado desde: <http://www.evaluate.co.nz/resources/matrices-templates-review-tools/#top>

Huberman, M., Bitter, C., Anthony, J. y O'Day, J. (2014). *Findings from the study of deeper learning. Strategies, structures, and cultures in deeper learning network high schools*. Washington, D.C.: American Institutes for Research.

Lai, M. K. Y Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. En K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*. Studies in educational leadership 17, pp. 9-21. Dordrecht: Springer.

Martínez, M., McGrath, D., y Foster, E. (2014). *How deeper learning can create a new vision for teaching*. Recuperado desde: https://nctaf.org/wp-content/uploads/2016/02/NCTAF-ConsultEd_How-Deeper-Learning-Can-Create-a-New-Vision-for-Teaching.pdf

Pellegrino, J., Hilton, M. (Eds.) (2012). *Education for life and work: Developing transferrable knowledge and skills in the 21st Century*. Washington, D.C.: National Research Council.

William and Flora Hewlett Foundation (2017). *Decoding deeper learning in the classroom*. Recuperado desde: <https://www.hewlett.org/wp-content/uploads/2017/06/DL-guide.pdf>





Observación sin juicio: Herramientas para líderes pedagógicos

Carla Pozo

Una de las tareas eje de los líderes pedagógicos es la observación y retroalimentación efectiva, la que busca movilizar a los docentes hacia mejores prácticas para impactar en el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, según la encuesta TALIS 2013 (Mineduc, 2014), un alto porcentaje de docentes asocia los procesos de observación de clases con fines administrativos (70%) o como una amenaza para la continuidad laboral (59.6%), creando un sesgo en uno de los principales quehaceres de los líderes medios¹.

Para impactar desde la observación y la retroalimentación, en esta Práctica de Liderazgo te presentamos la técnica de la “observación sin juicio” del núcleo pedagógico, la que invita a “aprender a observar y a desaprender a juzgar” (City, Elmore, Fiarman, y Teitel, 2009) como estrategia para desarrollar una retroalimentación efectiva.

La base de la propuesta es aprender la técnica de la descripción, la que será el centro del diagnóstico, sin utilizar generalidades, juicios, creencias o ideas personales. Para ello, es importante ser consciente de los juicios al observar, limitando nuestra tarea a reportar lo que podemos ver en la sala como agente externo, más allá de las sensaciones y opiniones que podamos tener.

Los autores proponen, además, que el foco no sea el profesor, sino el núcleo pedagógico en su totalidad, es decir, la interacción entre aprendizaje, enseñanza y contenido. La descripción del núcleo, sin juicio, será entonces la evidencia base para diagnosticar problemas, crear hipótesis y diseñar la mejora de lo que ocurre en la sala de clases. De esta manera, se gesta una base común desde lo observado, dando pie a retroalimentaciones efectivas y a planes de acción que permiten orientar la mejora, profesionalizando la labor del líder pedagógico.

Para los profesores, la validez de una retroalimentación descansa en la evidencia presentada. Eliminar los juicios de valor como eje de la retroalimentación, y situar a la evidencia como protagonista, da sustento e importancia a los planes de acción para mejorar la práctica docente en el aula. Crear planes para re-estructurar la práctica docente desde la evidencia, permite medir y comprobar el logro en diversas áreas del núcleo pedagógico, evidenciando la mejora y la evolución de los equipos docentes.

En esta práctica de Liderazgo te ofrecemos recomendaciones para observar sin juicio, una guía para recopilar las observaciones, y una estrategia para la retroalimentación basada en la evidencia.

¹ Por este motivo, te recomendamos consultar la Práctica de Liderazgo “Preparando la Observación de aula: Construyendo sentido compartido” de este mismo Libro, la que te entregará los fundamentos que te permitirán construir un sentido compartido de la observación de aula con tus docentes.

I. Recomendaciones para observar sin juicio

Prepararnos para la observación sin juicio, requiere de estrategias que nos permitan hacer consciente y evidente esta práctica. Sólo de esta manera el proceso de retroalimentación se desprenderá de elementos distractores y se enfocará en la mejora desde la evidencia.

A continuación, te presentamos 6 recomendaciones que te permitirán acercarte a una observación basada en la evidencia, eliminando juicios de valor.

Observar y registrar los patrones de interacción entre docente, estudiantes y el contenido (núcleo pedagógico)

Dar temporalidad:
anotando el tiempo de cada observación para el posterior análisis en la retroalimentación. Por ej: minuto 5, minuto 24, etc.

Hacerse conscientes de los propios sesgos y creencias, para “desaprender a juzgar”

Recopilar evidencia, evitando cargar con comentarios negativos o positivos la observación

Privilegiar preguntas como, ¿cuál es la evidencia?, ¿qué datos te hacen pensar eso?

Evitar preguntas como ¿qué no observaste en la sala?, ¿te gustó la clase?, ¿qué piensas/sientes del profesor/curso/clase?

II. Guía modelo para observar sin juicio

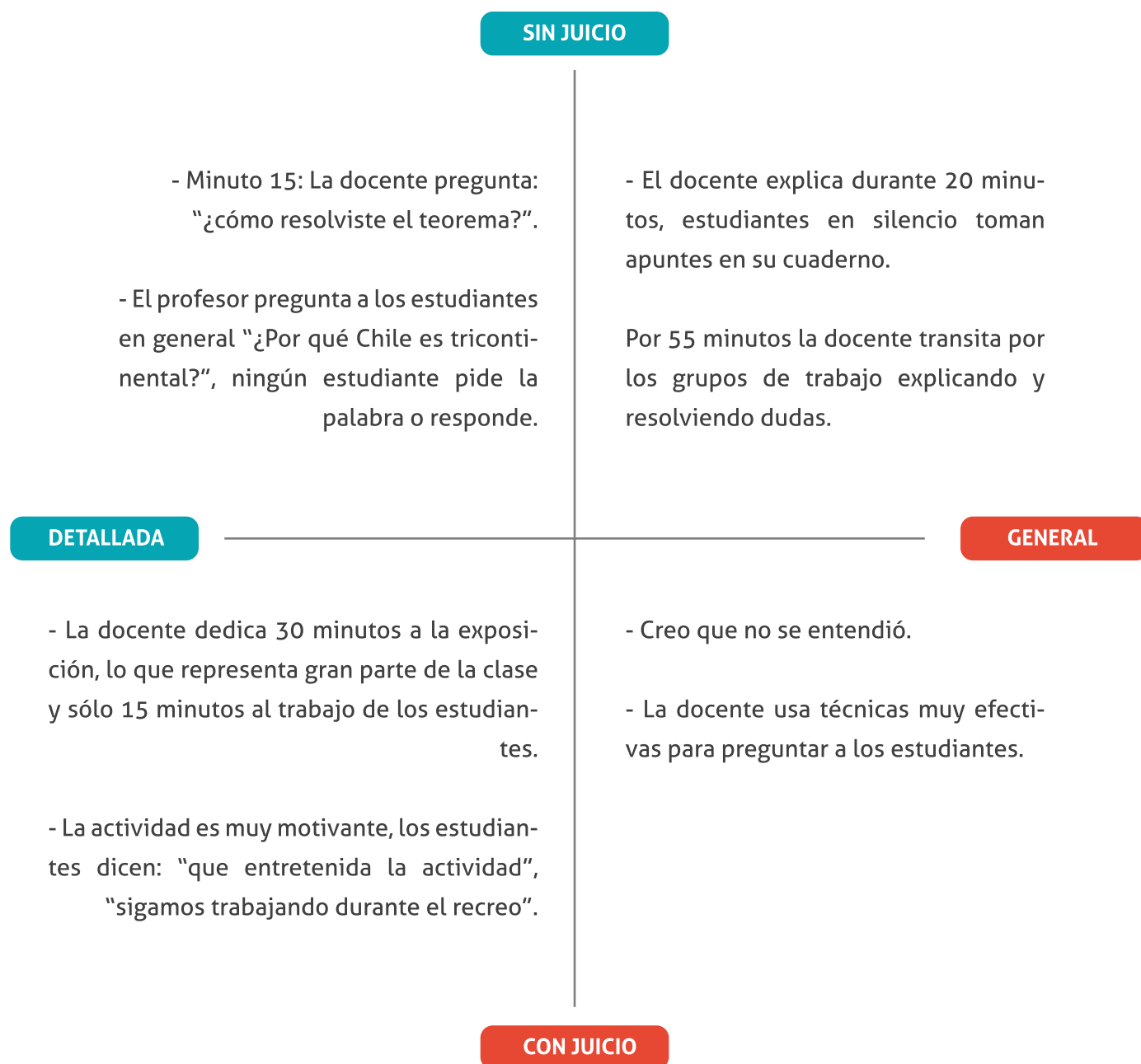
Este instrumento representa una alternativa útil a la hora de poner en práctica la observación sin juicio y las recomendaciones anteriores. No obstante, para hacer un correcto uso de él, los líderes pedagógicos deben tener en cuenta algunos conceptos claves:

Como se mencionó anteriormente, la base de esta técnica es la descripción. Lo esencial es notar la diferencia entre un registro de observación que contiene juicios de valor y otra que registra sólo los hechos observables. Además, es recomendable privilegiar la información detallada, por sobre la general, cuando se realiza el registro. De esta manera, tendrás mayores antecedentes a la hora de entregar la retroalimentación a tus docentes.

Es decir, aquellas observaciones que se acercan a los ejes “Sin juicio” y “Detallada” (en color verde), representan el tipo de registros ideales; y, aquellas que se cruzan con las categorías “Con juicio” y “General” (en color rojo), son las que se deben evitar para llevar a cabo esta técnica correctamente.

Figura 1. Eje de tipos de observaciones.

Fuente: Elaboración propia



Guía modelo para observar sin juicio

Curso:

Profesor:

Fecha:

Hora de inicio:

Hora de término:

Antes de entrar a esta clase mis creencias o sesgos son:

Observación sin juicio del núcleo pedagógico: En esta sección debes describir las actividades que realiza el profesor, los estudiantes, además de las tareas. Recuerde utilizar principalmente evidencia detallada, estableciendo la temporalidad en que ocurren las diferentes actividades.

5'

10'

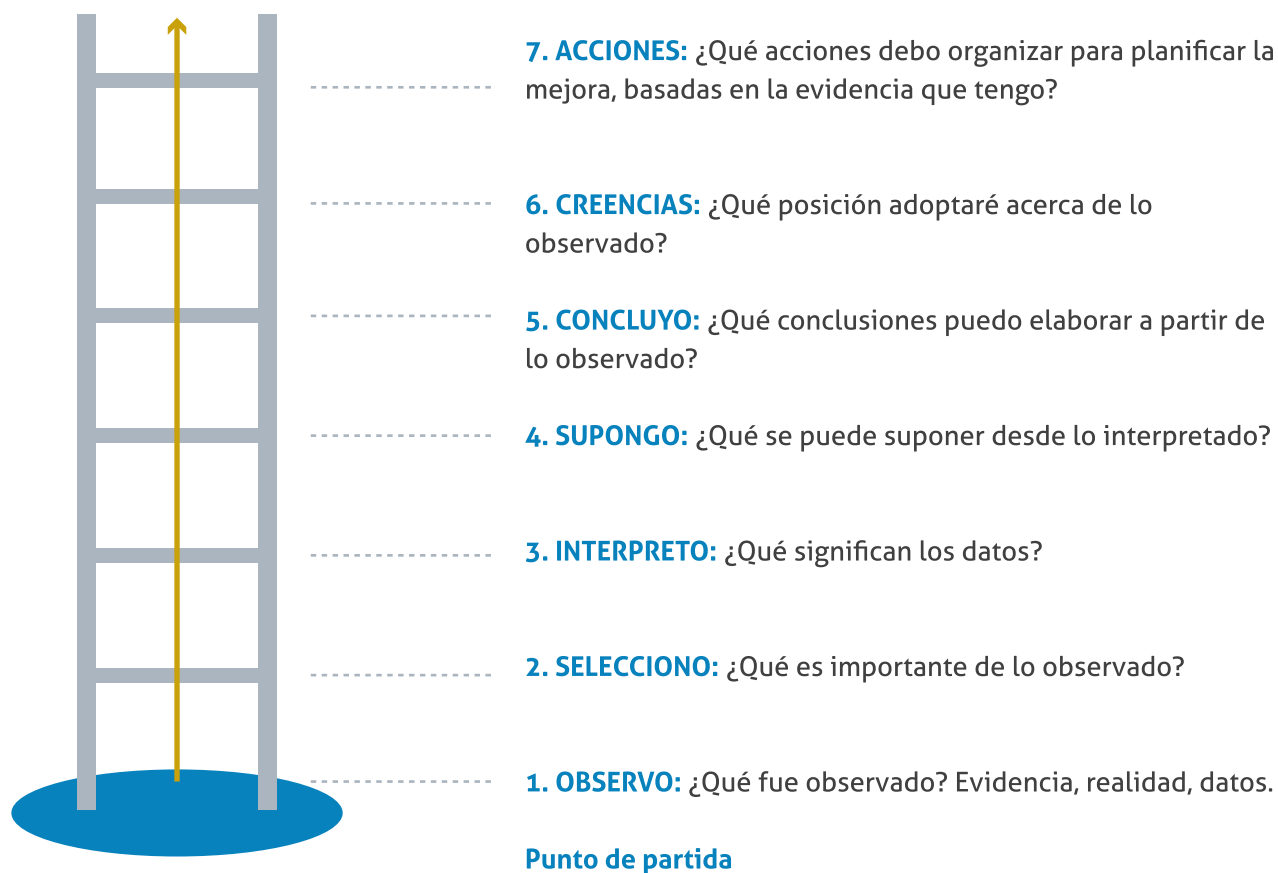
15'

20'

III. Estrategia de retroalimentación sin juicio: Escalera de la inferencia ²

La escalera de la inferencia fue creada por el profesor de la Universidad de Harvard, Chris Argyri. Este instrumento permite desarrollar nuestras observaciones e ideas de una manera encadenada y con un flujo lógico (cadena de razonamiento). Esto ayuda en la transmisión efectiva de la retroalimentación, permitiendo ordenar las ideas, justificar con evidencia lo observado, crear hipótesis conjuntas y planes de acción. Además, es una herramienta de alto impacto frente a la resistencia al cambio. Una estrategia para esto es escuchar lo que piensa el profesor observado de su propia clase. Luego, comentar la retroalimentación desde la visión del observador, siguiendo el flujo de la escalera de la inferencia.

LA ESCALERA DE LA INFERENCIA



² Traducido y adaptado desde: <https://www.extension.harvard.edu/professional-development/blog/solving-problem-problem-solving-meetings>

Referencias

City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Mineduc (2014). Resultados de la Encuesta TALIS 2013. Centro de Estudios Mineduc. Recuperado desde: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/evidencia-final_marzo_2015.pdf



Guía práctica: Modelo para el uso integral de datos para gestionar la mejora escolar

Bárbara Zoro

En los años recientes, las escuelas y liceos de nuestro país han sido interpelados a poner el foco de su gestión en mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Esta demanda ha generado la necesidad de producir mayores evidencias y datos. Ante esto, se hace necesario fortalecer la capacidad reflexiva de su uso en las escuelas, de tal manera que el análisis de datos, puesto en contexto, se convierta en una herramienta potente para orientar la toma de decisiones y, posteriormente, para evaluar la efectividad de éstas.

Es sabido que las organizaciones educativas y su contexto, son complejas. Los datos, cuando son pertinentes y bien

utilizados, pueden ayudar a reducir esta complejidad.

La información basada en datos permite observar los problemas desde diversos prismas, llegar a múltiples interpretaciones, cuestionar nuestros supuestos y enfocarnos en buscar soluciones contextualizadas (Earl y Katz, 2002), para posibilitar mejoras en los aprendizajes y desempeño de los estudiantes (Lai y Schildkamp, 2013).

El propósito de la guía que presentamos a continuación, es ejemplificar los distintos tipos de datos que pueden ser utilizados para fortalecer la gestión y el liderazgo escolar orientado a la mejora continua de los aprendizajes.

¿Para qué sirve analizar datos en las escuelas y liceos?

Según la investigadora Victoria Bernhardt (2004), las escuelas al utilizar datos pueden:

- ✓ Comprender dónde se encuentra el establecimiento.
- ✓ Comprender cómo llegaron dónde están.
- ✓ Saber si la escuela está alcanzando sus objetivos y logrando su visión.
- ✓ Fundamentar las explicaciones respecto de la existencia de brechas y resultados no deseados.
- ✓ Evaluar qué está funcionando y qué no está funcionando.
- ✓ Predecir y prevenir fracasos.
- ✓ Predecir y asegurar éxitos.



Antes de comenzar, es importante clarificar algunas orientaciones fundamentales respecto del uso de información basada en datos para la gestión de la mejora en tu escuela o liceo. Estas se pueden sintetizar a través de las siguientes preguntas:

¿Cuál es la diferencia entre datos e información?

Los datos se entienden como una medición, número o hechos concretos. Éstos, al ser procesados, analizados y puestos en contexto pueden ser considerados información. Básicamente, el procesar datos resulta en información útil para la toma de decisiones.

Ej. Porcentaje de asistencia diaria es un dato. Al analizar este dato calculando el porcentaje de asistencia promedio de estudiantes, para luego comparar entre estudiantes vulnerables y estudiantes no vulnerables nos entrega información.

¿Qué se entiende por uso de datos?

Existen diversas conceptualizaciones respecto al uso de datos en los sistemas escolares. En esta guía hemos optado por el término “uso reflexivo de datos” que da cuenta de la capacidad de la escuela para utilizar los datos a través de un proceso sistemático de investigación-acción. El fin es apoyar, informar y tomar decisiones en forma contextualizada, pertinente y colaborativa con foco en los procesos pedagógicos (Parra y Matus, 2016; Lai y Schildkamp, 2013).

¿Qué datos se usan?

Todos aquellos que permitan generar información significativa para tomar decisiones contextualizadas respecto de las necesidades y características de los estudiantes, las familias, los docentes y la escuela (Lai y Schildkamp, 2013).

En las escuelas y liceos, consistentemente, se han utilizado las cuatro grandes categorías de datos escolares propuestas por Bernhardt (1998). De acuerdo con este modelo, se pueden recoger datos acerca de (a) los aspectos demográficos, (b) los procesos escolares, (c) el aprendizaje de los estudiantes, y (d) las percepciones.

a. Datos demográficos: ¿quiénes somos?

Describen características de la escuela o liceo y sus estudiantes, docentes, funcionarios y la comunidad en que se inserta. Esta información es crucial para comprender el resto de los datos. Al desagregar la información de acuerdo a los datos demográficos podemos comprender qué impacto está generando la educación en diferentes grupos de estudiantes.

Ejemplos. Cuántos estudiantes hay en la escuela, género, índice de vulnerabilidad, años de servicio de los docentes, nacionalidad, etnicidad; entre otros.

b. Procesos escolares: ¿cómo hacemos las cosas?

Estos datos definen qué y cómo se están realizando los procesos para obtener los resultados esperados, proveyendo una potente imagen sobre el quehacer de la institución. En esta categoría se incluyen: cobertura curricular, estrategias instruccionales, programas de lectoescritura, de integración escolar, evaluaciones formativas, entre otros. Esta área reporta las mayores dificultades para ser medida, por la falta de documentación sistemática de los procesos, pero es aquella en la que más pueden intervenir los centros escolares.

c. Aprendizaje estudiantil: ¿cómo les está yendo a los estudiantes? ¿Dónde nos encontramos ahora?

Describe los resultados del sistema educativo en términos de rendimiento en pruebas estandarizadas, calificaciones, evaluaciones formativas, pruebas diagnósticas, entre otros.

d. Percepciones

Dan cuenta de valores, creencias, percepciones y opiniones. Ayudan a comprender lo que estudiantes, apoderados, docentes y la comunidad educativa en general, piensa respecto del entorno de aprendizaje. Pueden ser obtenidos mediante encuestas, entrevistas, observaciones, entre otros. La cultura escolar, el clima organizacional, la sensación de seguridad, las motivaciones e intereses estudiantiles, entre otros, son medidos a través de este tipo de datos. Es importante recogerlos, pues ellos guían el actuar y nos orientan sobre las posibilidades de cambio que existen dentro de la institución.

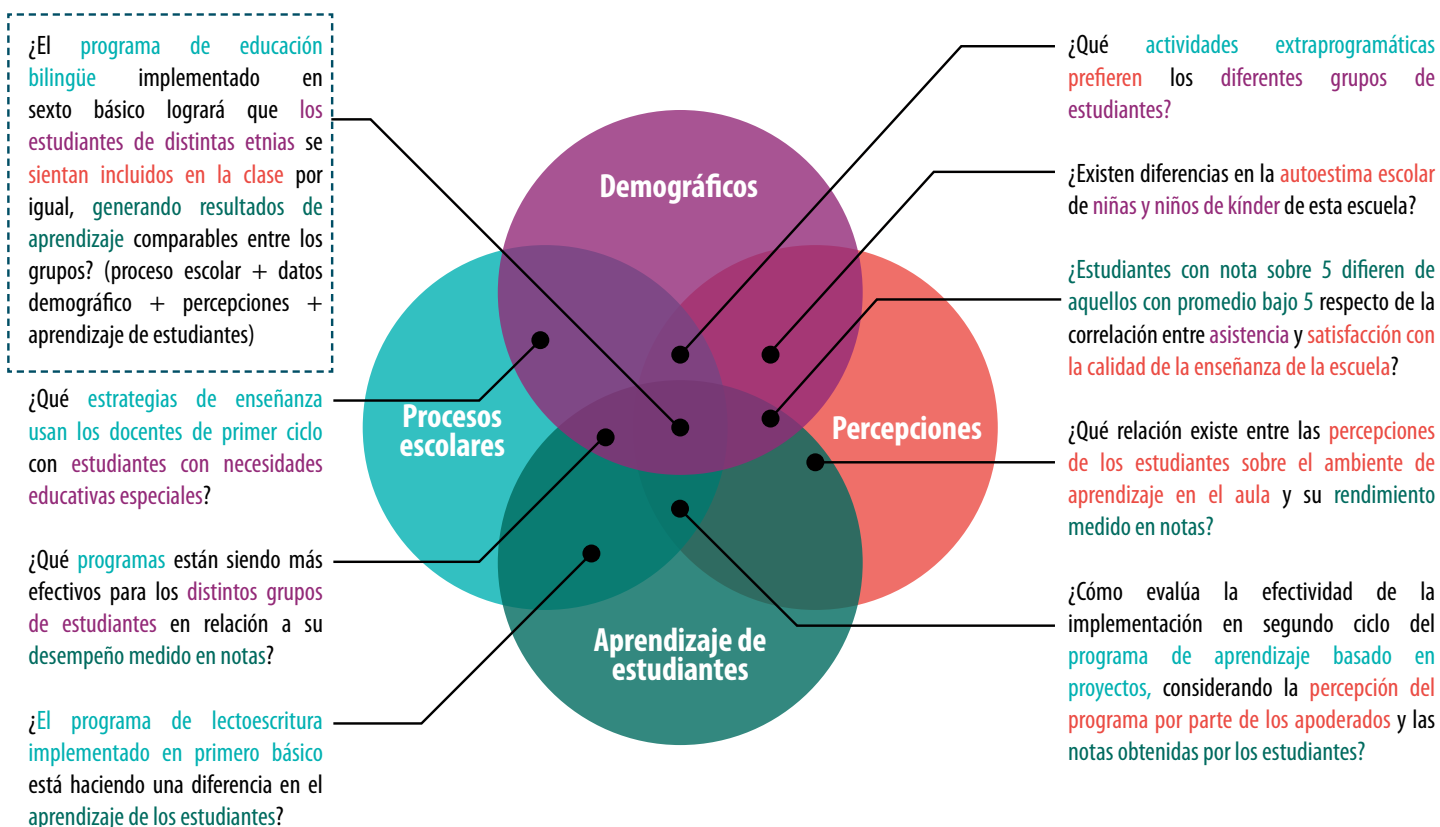
Para comprender la experiencia escolar completa, es necesario recabar datos en más de una categoría. Cada una de éstas, por separado, proporciona información puntual sobre aspectos de los establecimientos que permitan responder preguntas, tales como ¿cuál es el porcentaje de asistencia promedio del año? o ¿cuál es el mes con más baja asistencia?.

Sin embargo, a través de la interrelación de datos asociados a diferentes categorías, los líderes educativos pueden responder diversas preguntas acerca de los procesos pedagógicos y de gestión, por ejemplo: ¿existen diferencias en el desempeño académico de los estudiantes con una asistencia sobre la media y aquellos con asistencia bajo la media? O aún más desafiantes como: ¿qué programas se ajustan mejor a las necesidades de los estudiantes y dan mejores resultados?

La intersección de las cuatro categorías de datos, como se ilustra en la Figura 1, permite responder preguntas a nivel institucional con capacidad de predecir o estudiar los efectos de las acciones, procesos, iniciativas, recursos y programas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bernhardt, 2009). Mediciones longitudinales sobre el aprendizaje estudiantil, nos pueden informar sobre su progreso en el tiempo.

Es importante destacar que en la medida en que se intersecan más categorías de datos, se requerirá de análisis estadísticos de creciente complejidad para llegar a la información.

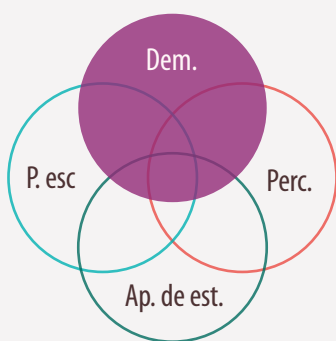
Figura 1. Intersectando múltiples datos para llegar a información útil para tomar decisiones.
Ejemplos de preguntas con intersección en diferentes categorías



Piensa qué decisiones puedes tomar basándote en distintas intersecciones de datos

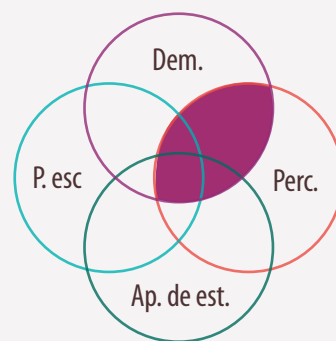
¿Cuántos estudiantes se matricularon en la escuela este año?

Éste es un dato demográfico, no está en intersección.



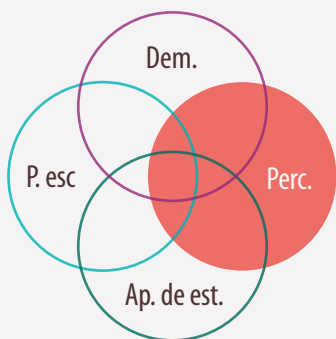
¿Existen diferencias por género en las opiniones de los estudiantes sobre el entorno de aprendizaje?

Éste es un ejemplo de intersección entre datos demográficos (género) y datos de percepción (opiniones de los estudiantes).



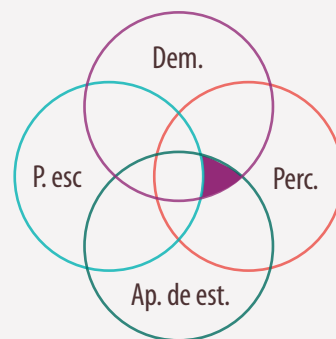
¿Qué tan satisfechos están los padres y apoderados con la labor de la escuela o liceo?

Éste es un ejemplo de datos de percepción.



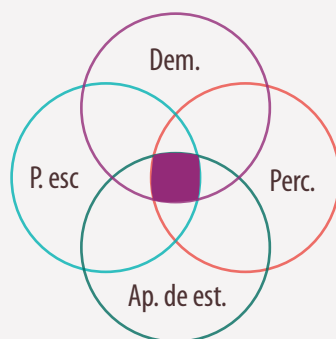
¿Existe relación entre los promedios de notas y las percepciones del ambiente de aprendizaje en el aula de estudiantes de distintas nacionalidades?

Éste es un ejemplo de intersección entre datos demográficos, percepciones y aprendizaje estudiantil.



¿El programa de lectura comprensiva que instauramos para el segundo básico logra motivar a niñas y niños por igual generando resultados de aprendizaje comparables entre ambos grupos?

Éste es un ejemplo de intersección entre todas las categorías: datos demográficos, percepciones, procesos escolares y aprendizaje estudiantil.



Referencias

- Bernhardt, V. (1998). *Data analysis for comprehensive schoolwide improvement*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Bernhardt, V. (2009). *Data, data everywhere: bringing all the data together for continuous school improvement*. Larchmont, NY: Eye on Education
- Bernhardt, V. (2004). *Continuous improvement: It takes more than test scores. ACSA Leadership*. Recuperado desde: http://eff.csuchico.edu/downloads/SFHS10_11/TestScores.pdf
- Earl, L. y Katz, S. (2002). *Leading schools in a data-rich world*. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 1003-1022). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Lai, M. K. y Schildkamp, K. (2013). *Data-based decision making: An overview*. En K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*. *Studies in educational leadership* 17, (pp. 9-21). Dordrecht: Springer.
- Parra, V. y Matus, G. (2016). *Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones*. *Calidad en la educación*, 45, 207-250.



Monitoreando la retroalimentación que entrego a mis profesores

Felipe Aravena

Dentro de las múltiples y exigentes demandas que deben afrontar los directores y directoras escolares, junto a sus equipos de gestión, está la de realizar visitas al aula y retroalimentar la docencia como un elemento clave del núcleo pedagógico. Para que estas visitas tengan un impacto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, estos procesos necesitan ser comprendidos por todos los involucrados como:

- Un apoyo a la mejora de las prácticas docentes para maximizar su potencial en el aula.
- Un acompañamiento para desarrollarse profesionalmente.

De allí, que sea vital preguntarse si la retroalimentación que reciben los docentes después de un acompañamiento les resulta útil para saber qué y cómo mejorar. Responder a esta pregunta supone tomar en consideración algunos aspectos, tales como:

- La retroalimentación, al ser entendida como un proceso de aprendizaje, tiene la intención de modificar el pensamiento/comportamiento del aprendiz a través de información significativa (Ingervarson y Rowe, 2008; Insuasty y Zambrano, 2011).

• La información entregada en una retroalimentación, puede ser verbal o no verbal (Shute, 2008), por eso, es importante atender el qué y el cómo se va a entregar.

Por otra parte, Tuyten y Devos (2011) realizaron una investigación que buscaba medir la utilidad e impacto de la retroalimentación entregada a los docentes por los líderes escolares. El estudio da cuenta que la utilidad de la retroalimentación es clave para alcanzar la mejora y modificación de las prácticas pedagógicas. De esta manera, si el profesor siente que la retroalimentación le sirve, tomará en consideración la información que le entrega su líder pedagógico.

Sin embargo, según estos mismos autores, la mayoría de los directores escolares no realizan retroalimentaciones significativas que apoyen la mejora, porque proveen información irrelevante o insuficiente (Tuyten y Devos, 2011). En estas condiciones, el acompañamiento al aula no estimula el desarrollo profesional de los docentes y, por lo tanto, no impacta el aprendizaje de los estudiantes

A partir de ello, levantaron la siguiente propuesta para comprender el proceso de retroalimentación a un docente:



Considerando lo anterior, te proponemos recoger información desde tus profesores para conocer en qué medida la retroalimentación que reciben después de un acompañamiento al aula fomenta su aprendizaje profesional. Una manera sistemática de obtener esta información es a través de la aplicación de una encuesta en diferentes momentos del año y, a través de los años.

Procedimiento para aplicar la encuesta “Evaluando la calidad de la retroalimentación que recibí después del acompañamiento al aula”.

1

Lee los descriptores de la encuesta “Evaluando la calidad de retroalimentación que recibí después del acompañamiento al aula”.



2

Luego de haber retroalimentado a un grupo de profesores, entrega la encuesta señalando que debe ser completada de la forma más sincera posible. Es importante que los profesores no la completen frente a ti, porque esto puede generar que se omita información, o bien, se entregue información poco confiable. Fija un plazo máximo de 2 días de entrega.

3

Crea un buzón para dejar las encuestas en formato anónimo.



4

Lee las encuestas y recopila información sobre la calidad de tus retroalimentaciones, de manera tal que entregue un panorama general sobre la opinión de los profesores, sin focalizarse en casos particulares.



5

Una vez que tengas la mayoría de las encuestas (acorde al número total de profesores de tu planta) tabula las respuestas o le puedes pedir a otra persona que lo haga.



6

Puedes sacar la frecuencia de las veces que se marcan las opciones por descriptor (Muy en desacuerdo, Desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo).



7

También, puedes sacar un puntaje: Muy de acuerdo (4), De acuerdo (3), En desacuerdo (2), Muy en desacuerdo (1). Luego de ello, calcula un promedio por indicador. Mientras tu promedio esté más cerca del 4 significará que es un descriptor desarrollado.

8

Identifica los 3 descriptores con menor promedio.



9

Plantea una estrategia concreta para abordar cada uno de los 3 descriptores más descendidos.



10

Plantea indicadores de logro para cada una de las estrategias. Es decir, ¿cómo saber si has mejorado en ese descriptor en particular? Solicita ayuda a tu equipo de gestión.



11

Después de una segunda ronda de acompañamiento al aula, vuelve a implementar la encuesta y verifica si avanzaste en los descriptores descendidos. Reevalúa tus estrategias.



Encuesta

Evaluando la calidad de retroalimentación que recibí después del acompañamiento al aula:

DESCRIPTOR	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Mi director/a me hizo sentir cómodo durante la sesión de retroalimentación.				
Mi director/a creó un clima de respeto y confianza.				
Mi director/a se interesó en comprender mi perspectiva respecto de las fortalezas y debilidades de la clase observada.				
Mi director/a me entregó información concreta respecto a algún aspecto de la clase que consideró mejor logrado durante el acompañamiento.				
Mi director/a me hizo preguntas para analizar conjuntamente algún aspecto en que se observaron mayores dificultades durante el acompañamiento.				
Mi director/a conversó conmigo acerca de las estrategias de enseñanza y aprendizaje usadas en la clase.				
Mi director/a me incentivó a pensar en otras estrategias de enseñanza y aprendizaje a utilizar en mis clases.				
Mi director/a me incentivó a trabajar con otros docentes como una estrategia para mejorar mis prácticas.				
La conversación con mi director/a me motivó a mejorar.				
Mi director/a se interesó en comprender mis puntos de vista sobre la retroalimentación que me entregó.				
Mi director/a me entregó orientaciones específicas y útiles para mejorar mi práctica pedagógica.				
Con mi director/a generamos compromisos para implementar las sugerencias para mejorar mi práctica pedagógica.				

Agrega aquí tus comentarios y observaciones generales sobre el proceso de retroalimentación recibido:

Referencias

Ingervarson, L., y Rowe, K. (2008). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methological issues. *Australian Journal of Education*, 52 (1), 5-35.

Insuasty, E. A., y Zambrano, L. C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Revista Entornos*, 24, (pp. 73-85).

Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

Tuyten, M. & Devos, G. (2011) Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 27, 891-899.

Herramientas para apoyar el desarrollo docente



Reflexión intencionada y sistemática: Motor para la mejora de las prácticas pedagógicas

Una propuesta para directores y jefes de UTP

Carmen Montecinos
Felipe Aravena

Desarrollo profesional: Una tarea clave para los líderes escolares

Hoy en día, la expectativa para los directores y directoras escolares es ser líderes pedagógicos, implementando prácticas para mejorar la enseñanza, y como consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes. Así lo ha definido y establecido la política pública nacional a través del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, el que se encuentra alineado con estándares internacionales.

Distintos estudios, tanto nacionales (Raczinsky y Muñoz, 2005) como internacionales (Bush, 2011; Hallinger, 2003; Hargreaves y Fink, 2006), han señalado que en las escuelas

con mejores resultados, los líderes están más preocupados de generar instancias de desarrollo profesional docente. Estos directores y directoras reconocen que en los establecimientos educacionales también se aprende y se desarrolla profesionalmente a los docentes. Éste es un principio clave que los líderes escolares deben explicitar dentro de sus organizaciones y en sus Planes de Mejora Escolar.

Montecinos (2003) identifica las características de las actividades de desarrollo profesional más efectivas que pueden poner en marcha los líderes escolares, para propiciar la modificación de las prácticas pedagógicas de los docentes:

1

Reconocen a los docentes como productores de conocimientos pedagógicos, involucrándose en procesos de indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje.

2

Permiten integrar el conocimiento disciplinario y su enseñanza.

3

Permiten la integración de la teoría y de la práctica situada en el establecimiento educacional.

4

Fomentan el aprendizaje colaborativo entre pares, a través de la reflexión colectiva respecto de las propias prácticas, los supuestos que la sustentan y el contexto en el cual se implementan.

5

Involucran una planificación a largo plazo. Las actividades no son eventos esporádicos.

6

Combinan una variedad de estrategias que pueden implicar la participación de expertos internos y/o externos al establecimiento..

Propiciando la reflexión docente

Por lo tanto, para contribuir y asegurar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, los líderes escolares deben generar las condiciones para el aprendizaje docente. Implementar instancias de reflexión colectiva e individual es clave para fortalecer las prácticas pedagógicas (Hallinger, 2003).

John Dewey (1933) definió la reflexión como *“un examen activo y persistente de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen. La reflexión conecta la experiencia actual con las anteriores para desarrollar comprensiones más complejas”*.

Entonces, de acuerdo a lo señalado por Dewey (1933) es importante que los líderes escolares intencionen la reflexión colectiva de manera consciente, intencionada y direccionada, en base a evidencias que se generan a partir del ejercicio docente.

Normas para la reflexión colectiva

Existen algunos aspectos a considerar antes de practicar la reflexión docente colectivamente:

Es muy importante no forzar el aprendizaje profesional entre pares, para esto, debe existir un trabajo previo para fortalecer la confianza, pues, sin ella, difícilmente los docentes hablarán abiertamente con sus pares acerca de sus dificultades y fortalezas. Entonces, si los docentes no quieren compartir sus respuestas con los colegas, tome nota, puesto que puede expresar falta de confianza profesional en la comunidad escolar. En ese caso, analice la situación para obtener información que pueda orientar sus acciones de liderazgo para fortalecer la confianza.

Además, se sugiere que antes de compartir las respuestas del trabajo de reflexión, cada comunidad se proponga normas para el trabajo colectivo. Estas pueden incluir aspectos tales como:

“No comentar con personas ajenas al grupo lo señalado por sus integrantes. Uno puede comentar lo que uno dijo e hizo, pero no lo que dijo o hizo otra persona.”

“Permitir que cada persona tenga suficiente tiempo para explicar su trabajo.”

“Escuchar atentamente la opinión del otro.”

“En vez de dar opiniones frente a lo expresado por un par, formular preguntas abiertas que permitan clarificar su comprensión de lo que la persona expresó.”

En esta Práctica de Liderazgo, te entregamos un protocolo para poner en práctica la reflexión al interior del establecimiento escolar, en los distintos momentos del desarrollo profesional docente.

En una primera instancia, es necesario que los profesores conozcan este protocolo de reflexión, por lo que, pueden analizar las preguntas en conjunto, a fin de construir un sentido compartido. Así, sus juicios y criterios se ajustarán a las preguntas, haciendo explícitos los supuestos pedagógicos que guían sus prácticas. El protocolo pone especial atención en comprender cómo se involucra a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues si no se logra captar su atención, difícilmente avanzarán en él.

Una vez que los docentes escriben sus respuestas en el protocolo, se juntan en grupos, comparten lo que cada uno ha contestado y se apoyan mutuamente para fortalecer sus prácticas particulares.

Protocolo para la reflexión acerca del propio desempeño en el aula:

1. ¿Cuál es mi opinión acerca de mis clases (destacada, competente, regular, insatisfactoria)?, específicamente, ¿qué evidencias sustentan esta apreciación?, ¿por qué pienso así?

2. Si yo fuera un alumno de mi clase, ¿estaría interesado en ir mañana a la clase?, ¿por qué?, ¿qué aspectos de mi clase la hacen interesante para mis estudiantes?

3. Pensando en una clase que realicé hoy día, ¿los alumnos la disfrutaron?, ¿por qué pienso eso?

4. ¿Cuán bien los estudiantes lograron los aprendizajes que yo esperaba?, ¿cuál es la evidencia?

5. ¿Qué aspectos de la clase salieron bien?, ¿por qué pienso así?

6. Si fuera a repetir la clase, ¿qué cambios haría?

7. ¿Qué alumnos tuvieron más facilidades para involucrarse en la clase y a cuáles les costó más?, ¿por qué?, ¿qué puedo hacer para apoyar a quienes les costó más?

8. ¿En qué medida mis clases estuvieron personalizadas en función de los estudiantes?, ¿puedo hacer algo al respecto? ¿qué? o ¿por qué no?

9. ¿Tuvieron los estudiantes tiempo suficiente para trabajar y pensar?, ¿cómo lo evidencio?

Referencias

Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. Los Angeles ; London: Sage Publications.

Dewey, J. (1933) *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.), Boston: D. C. Heath.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional y transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-51.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Education Series.

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.

Rondas Instruccionales: Estrategia para acelerar la mejora continua

Carla Pozo

Uno de los principales desafíos de los establecimientos educacionales, es la mejora continua de indicadores de calidad educativa que impacten los logros de aprendizaje de sus estudiantes. La investigación señala, que la calidad de los profesores tiene la mayor influencia en los resultados de los estudiantes (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004); existiendo, además, una fuerte correlación entre el trabajo colaborativo del equipo docente y el aumento del logro académico de los estudiantes (Vescio, Ross, y Adams, 2008; Bryk, Sebring, Allensworth, Easton y Luppescu, 2010). Un equipo docente en un proceso de desarrollo profesional continuo, con oportunidades para observar estratégicamente sus prácticas es, sin duda, un requisito fundamental para alcanzar la mejora educativa. Sin embargo, según datos de la encuesta TALIS 2013, un 70% de los profesores encuestados declara que los procesos de observación de clases tienen fines administrativos, un 67% cree que no tienen relación con sus prácticas en el aula y un 59.6% percibe la evaluación docente como una amenaza a la continuidad laboral (Mineduc, 2014).

Frente a este panorama, es importante preguntarse ¿cómo utilizar la observación de las prácticas pedagógicas para que cada sala de clases sea un lugar de aprendizaje de calidad para todos los estudiantes? Una estrategia innovadora, que utiliza la observación como insumo para la mejora y el desarrollo sistémico de las prácticas educativas, son las Rondas Instruccionales (City, Elmore, Fiarman y Teitel, 2009).

¿Qué son las Rondas Instruccionales?

Es una estrategia para el desarrollo de prácticas de aprendizaje basado en la idea de “rondas médicas”, una de las formas principales en que los médicos aprenden y mejoran sus prácticas (City, 2011). Es una estrategia que busca comprometer a profesores y líderes escolares en

la investigación de las prácticas educativas desplegadas en sus establecimientos u otros, identificando el impacto de ellas en el aprendizaje de los estudiantes. Su principal objetivo no es retroalimentar al profesor observado (aunque es posible en caso de que sea solicitado), sino que permitir la observación entre pares para abrir la conversación y reflexión colegiada, a través del aprendizaje colaborativo (Marzano, 2011).

Las Rondas Instruccionales se caracterizan por:

- 1) Involucrar a un grupo de profesores o líderes (3 a 5 personas) quienes visitan diversas salas de clases de su propio establecimiento o uno externo.
- 2) Enfocarse en prácticas pedagógicas más allá de la sala de clases, desarrollando estrategias a nivel de escuela, redes, municipios, región o a nivel nacional.
- 3) Promover la colaboración y el intercambio de prácticas, apoyando el desarrollo de logros sistémicos en enseñanza y aprendizaje.
- 4) Examinar la clase en detalle y de manera precisa, recolectando evidencia de enseñanza y aprendizaje sin emitir juicios, con foco en identificar las estrategias usadas por los profesores, explorar el aprendizaje y comportamiento de los estudiantes.
- 5) Contar con una observación descriptiva y analítica, más que evaluativa. Los visitantes deben registrar lo que observan y no lo que piensan sobre la clase.

En la siguiente tabla se distingue entre las Rondas Instruccionales y el proceso de observación de aula que típicamente se lleva a con la intención de supervisar y/o evaluar las prácticas del docente observado:

Rondas Instruccionales versus Supervisión - Observación de aula

Características	Ronda instruccional	Supervisión - evaluación
Actitud de aprendizaje	Quiere aprender algo de manera personal.	Quiere que los otros aprendan.
Principal aprendiz	Los observadores. Busca desarrollar al colectivo (escuela, red, sistema).	El observado. Busca que mejore el individuo (profesor observado).
Rendición de cuentas	Entre pares.	Jerárquica.
Resultados	Nuevos niveles de trabajo, compromisos colectivos.	Retroalimentación evaluativa, indicaciones para los pasos siguientes.
Prioridad en la sala de clases	La base instruccional, especialmente los estudiantes y las actividades que están desarrollando.	El profesor y su práctica. Con foco en la forma en que entrega información.

Adaptado de City (2011)

¿Para qué utilizar las Rondas Instruccionales?

Las Rondas Instruccionales se enfocan en la mejora del establecimiento completo, y no en el desarrollo individual de profesores y estudiantes. Esto aumenta el sentimiento de pertenencia y una rendición de cuentas del proceso de cambio y mejora de manera colaborativa. El foco en una mejora sistémica y la creación de estrategias, a nivel escuela, potencia al establecimiento en su totalidad. El uso de lenguaje carente de juicios de valor, ayuda a separar la práctica de la persona, permitiendo a más profesores sentir confianza e interés por permitir a otros ser parte de su clase, promoviendo la colaboración y el compromiso mediante discusiones y sugerencias para la mejora continua de sus prácticas.



¿Cómo guiar las Rondas Instruccionales? Etapas de implementación ¹

Etapas 1

El establecimiento educativo identifica un “problema de práctica” en el cual los visitantes se deben enfocar al visitar las salas de clases. Generalmente es presentado como una pregunta.

Ejemplos de “Problemas de práctica comunes” (City, 2011; Teitel, 2014):

- ¿Los estudiantes están comprometidos en actividades de alta o baja complejidad?, ¿Los profesores, con mayor frecuencia, hacen preguntas de alta o baja complejidad?
- ¿Los estudiantes son capaces de articular su pensamiento de manera escrita?
- ¿Los estudiantes son participantes activos o pasivos en la clase?
- ¿Cuál es el rol de los estudiantes en sus evaluaciones?
- ¿Qué opinan los estudiantes sobre las actividades de las clases?
- ¿Son los profesores los que concentran los tiempos de habla en la clase?
- ¿Cómo saben los profesores lo que sus estudiantes han aprendido?

Luego de una orientación inicial sobre las Rondas Instruccionales, los visitantes serán divididos en grupos por el líder responsable de la estrategia (profesor mentor, jefe de UTP, director). El foco es observar la mayor cantidad de clases, con un máximo de 20 minutos en cada una.

Etapas 2

Los grupos de observadores recolectan evidencia (datos) relacionados con el “problema de práctica” identificado previamente.

- Grupos de 3 a 5 profesores.
- Típicamente liderado por un directivo o docente directivo de la escuela.
- Visitan diversas salas (máx. 20 minutos) sin interrumpir la clase.
- Observadores toman notas detalladas, pero sin juicios de valor.

Etapas 3

Los grupos conversan acerca de los registros de las observaciones usando los protocolos acordados (ver ejemplo más adelante).

- Los grupos identifican patrones, impresiones y recomendaciones relacionadas con el “problema de práctica”, sin hacer evaluaciones.
- A partir de los datos, crean una imagen del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escuela, no de salas en particular.

Etapas 4

Los grupos desarrollan recomendaciones para nuevas etapas de trabajo.

- Re-analizan el “problema de práctica” a la luz de los patrones observados.
- Realizan recomendaciones específicas para enfrentar el “problema de práctica” basadas en la evidencia recolectada. Entregan, además, recomendaciones de planes de acción para la escuela, las que deben ser informadas a la comunidad para la decisión final.
- El líder facilita la incorporación de la evidencia y sugerencias en la comunidad educativa ¿Cómo? Desarrollando sesiones de trabajo con los profesores con el fin de perfeccionar el plan de acción para el problema detectado. Utilizando instancias como consejos de profesores, jornadas de reflexión docente, jornadas de planificación del PME y reuniones docente- jefe de UTP y/o docente-director. La idea es que el problema detectado pase a ser una prioridad para toda la comunidad educativa, ya que es transversal a los procesos de aprendizaje del establecimiento y requiere crear una estrategia de solución comunitaria.

¹ Adaptación de “How to guide instructional rounds”, Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar. Recuperado desde: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/how-to-guide---instructional-rounds.pdf?sfvrsn=72acec3c_2

Protocolo de observación para Rondas Instruccionales

Observador:	Curso/clase observada	Fecha/hora:
Foco de observación (anotar "problema de práctica")		
ACCIONES DEL PROFESOR ¿Qué está haciendo y diciendo el profesor?	ACCIONES DE LOS ESTUDIANTES ¿Qué están haciendo o diciendo los estudiantes?	
Describa usando palabras y acciones específicas. Utilice un lenguaje libre de juicios de valor.		
		

Referencias

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., y Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.

City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., y Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

City E., (2011). Learning from Instructional Rounds. *Coaching: The New Leadership Skill*, pp. 36-41. Recuperado desde: <http://sai.dynamicwebware.com/Leadership/Superintendents%20Network/RoundsAndNetworks/Liz%20City%20Learning%20from%20Instructional%20Rounds.pdf>

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.

Marzano, R. (2011). *The art & science of teaching / making the most of instructional rounds*. Volumen 68, capítulo 5, Teaching Screenagers, pp. 80-82. Recuperado desde: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb11/vol68/num05/Making-the-Most-of-Instructional-Rounds.aspx>

Mineduc (2014). *Resultados de la Encuesta TALIS 2013*. Centro de Estudios Mineduc. Recuperado desde: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/evidencia-final_marzo_2015.pdf

Teitel, L. (2014). *School-based instructional rounds tackling problems of practice with teachers*. Cambridge: Harvard University Press. Recuperado desde: <https://learningforward.org/docs/default-source/e-learning/teitel-hel-school-based-rounds-article-jan-2014.pdf?sfvrsn=2>

Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on professional learning communities: What do we know? *Teaching and Teacher Education* 24, pp. 80–91. Recuperado desde: <http://www.k12.wa.us/Compensation/pubdocs/Vescio2008PLC-paper.pdf>





Conversando sobre el aprendizaje: Una propuesta para analizar colaborativamente los cuadernos de los estudiantes

Felipe Aravena

Una de las tareas fundamentales que requieren realizar las y los directores escolares tiene relación con la instalación de un sistema de acompañamiento de las prácticas pedagógicas de los docentes (Brock y Grady, 2012; Day, 2003; Waters, Marzano y McNulty, 2003). Este sistema involucra, al menos, dos procesos importantes: observación de aula y retroalimentación de la docencia. De ambos procesos se pueden recopilar datos para transformarlos en información valiosa y relevante para apoyar y fortalecer las prácticas docentes dentro de los establecimientos escolares (Seashore-Louis y Wahlstrom, 2012).

En un sistema de acompañamiento, los datos pueden ser de diferente naturaleza: datos demográficos, datos de procesos, datos de percepción, datos de resultados de aprendizaje, entre otros¹.

En el proceso de recopilación y análisis de datos es importante contar con diferentes fuentes, esto para poder triangularlos (Creswell, 2007). Por ejemplo, si deseas retroalimentar a un profesor puedes utilizar la observación

de aula, las planificaciones de clase y los cuadernos de los estudiantes. De esta forma, puedes comparar el currículo planificado, con el enseñado y el aprendido. En esta oportunidad, presentaremos una propuesta para analizar los cuadernos de los estudiantes. Realizar este análisis en colaboración con los docentes es una buena estrategia de desarrollo profesional. Recuerda que el foco es apoyar a los docentes a través de orientaciones específicas sobre cómo poder mejorar su enseñanza en el aula (Seashore-Louis y Wahlstrom, 2012).

Análisis de cuadernos de estudiantes

Los cuadernos de los estudiantes son una amplia fuente de datos. En ellos, se pueden encontrar actividades de aprendizaje, respuestas de los estudiantes, contenidos conceptuales, preguntas, esquemas, dibujos, etc. Éstos entregan evidencia sobre la calidad del aprendizaje logrado por cada estudiante y también una visión panorámica sobre el nivel de aprendizaje del curso. Asimismo, entregan pistas respecto a cómo imparte la enseñanza el docente.

¹ Puedes utilizar la guía práctica **“Modelo para el uso integral de datos para gestionar la mejora escolar”** que encontrarás en este mismo Libro, para profundizar en la tipología y usos de los datos.

En consecuencia, los cuadernos de los estudiantes pueden ser utilizados para motivar conversaciones reflexivas entre profesores, con el fin de fomentar la colaboración y el apoyo mutuo entre pares.

Cuando los profesores logran conversar sobre el aprendizaje de sus estudiantes y resuelven problemáticas en conjunto, las posibilidades para el mejoramiento

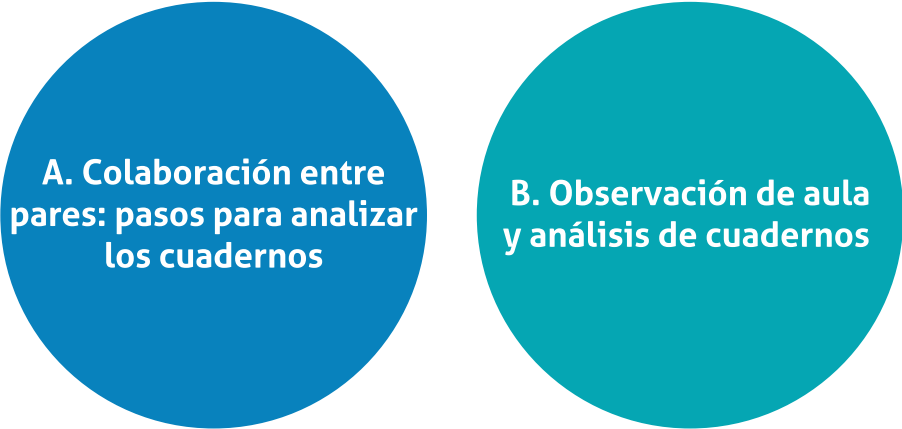
escolar se maximizan (Coleman, 2011). Un líder que genera las condiciones de tiempo y espacio para que sus docentes conversen en base a los productos de aprendizaje de sus estudiantes, como lo son los cuadernos, está dando claras señales de que una cultura de colaboración, basada en la confianza profesional, es el pilar fundamental para que su escuela mejore.

Socialización de la práctica: Reflexionando sobre el sentido

Los líderes escolares requieren socializar entre sus profesores el sentido de las prácticas que se introducen o modifican para potenciar el desarrollo profesional. Por eso, si en tu establecimiento el análisis de cuadernos no es una práctica instalada, lo primero es reflexionar junto con los profesores respecto al sentido y propósito de instalar dicha práctica. Algunas preguntas orientadoras podrían ser: ¿Qué información entregan los cuadernos? ¿Cómo podemos usar esa información? ¿Por qué instalar esta práctica y no otra?

Una vez que se llega a un consenso con los docentes, sobre el potencial uso de los cuadernos para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, puedes invitar de manera voluntaria a tus profesores a participar del análisis de cuadernos. Con el tiempo, esta práctica pasará de ser voluntaria a convertirse en algo habitual en el marco del acompañamiento docente, el cual puede ser tanto entre docentes, como entre docentes y equipo directivo. Es necesario reforzar la idea de que el apoyo profesional es crucial para fortalecer la posición de los docentes, enmarcar su espacio profesional y mejorar sus prácticas pedagógicas (Honingh y Hooge, 2013).

A continuación, presentamos dos instancias diferentes donde se puede utilizar el análisis de cuadernos de los estudiantes para motivar conversaciones reflexivas entre los miembros de la comunidad escolar. Una primera instancia corresponde al análisis de cuadernos entre pares, y una segunda, utilizando los cuadernos como apoyo en la observación de aula.



A. Colaboración entre pares: pasos para analizar los cuadernos

B. Observación de aula y análisis de cuadernos

A. Colaboración entre pares: Pasos para analizar los cuadernos

Una vez que se haya reflexionado, en conjunto, sobre el sentido de analizar los cuadernos de los estudiantes, plantea a los docentes un trabajo en grupo por nivel o asignatura. La apuesta es que entre los mismos docentes analicen los cuadernos de los estudiantes para compartir experiencias de enseñanza con foco en la mejora de las prácticas. Cuando los profesores se encuentren reunidos en grupos, los pasos a seguir son los siguientes:

1. Un docente presenta, voluntariamente, los aprendizajes de sus estudiantes de un mismo curso a través de la evidencia en los cuadernos.
2. El docente debe mostrar los cuadernos de 2 alumnos con mejor rendimiento y 2 de los estudiantes con menor rendimiento, todos del mismo curso. O bien, pueden ser seleccionados de manera azarosa. El método de selección de cuadernos se relaciona con el propósito del análisis.
3. Se solicita al docente expositor que comparta con sus colegas cómo aprenden los estudiantes de ese curso, cómo ha sido trabajar con ellos y cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la enseñanza diaria en ese curso. La idea es que el profesor expositor explique a los demás integrantes del grupo los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes de dicho curso (10 minutos).
4. Entre todos los docentes, deben definir si los cuadernos se analizarán desde una perspectiva evolutiva o bien episódica. La **perspectiva evolutiva** implica, en términos simples, mirar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido como una secuencia progresiva de desarrollo. Es decir, analizar todo el cuaderno o bien la(s) unidad(es) de aprendizaje completa(s). Por otro lado, una **perspectiva episódica** responde a una actividad de aprendizaje específica. Por ejemplo, analizar los cuadernos, desde una perspectiva evolutiva, en el subsector de Química en 1º medio sería considerar toda la unidad de "Impactos en ecosistemas y sustentabilidad". En cambio, desde una perspectiva episódica, sería concentrar el objeto de análisis en una actividad realizada en un día específico, donde se solicitaba a los estudiantes: *"Explicar los beneficios de las medidas para el desarrollo sustentable en relación con el equilibrio de los ecosistemas y la disponibilidad de recursos naturales para las actuales y futuras generaciones"*. Ninguna perspectiva es mejor que la otra, sino que responden a lógicas de análisis diferentes. Cada grupo define la perspectiva de análisis antes de proceder a analizar los cuadernos propuestos por el profesor (10 minutos).
5. Analizar los cuadernos de los estudiantes utilizando la codificación propuesta. En la "Tabla 1. Codificación de los cuadernos" se evidencian dos tipos de datos: el tipo de actividad y la demanda cognitiva de la actividad. El tipo de actividad corresponde a una descripción de lo que se solicita desarrollar a los estudiantes. La demanda cognitiva puede ser clasificada en tres niveles; baja (identificación, descripción, definición); media (interpretación, relación, comparación); y alta (reflexión, evaluación, creación). Es importante que como equipo docente se tenga claridad de qué habilidades se entenderán por una demanda baja, media y alta².
6. Lo ideal para realizar esta codificación, es que primero sea desarrollada por todos los profesores del grupo de manera independiente, para luego compartirla y de manera colectiva, encontrar puntos en común. Esto entrega mayor confiabilidad en los juicios que se emitan respecto del trabajo evidenciado en los cuadernos (20 minutos).
7. Cuando los docentes compartan la codificación de los cuadernos, es necesario que la conversación se centre en identificar aspectos del trabajo de los estudiantes que muestren logros, brechas de aprendizaje y aspectos que le llamen la atención (15 minutos).
8. Mientras los docentes comparten los hallazgos del grupo, el profesor que compartió los cuadernos toma nota en silencio y reflexiona acerca de lo compartido por sus colegas (10 minutos).
9. Finalmente, todo el grupo se une para identificar acciones que puedan mejorar la enseñanza; el desempeño de los estudiantes en futuras actividades de aprendizaje; estrategias para cerrar brechas de aprendizaje entre los estudiantes; entre otros aspectos (15 minutos).
10. Durante todo este proceso, es fundamental que un moderador vaya orientando el trabajo de los grupos, diferenciando las etapas de análisis y midiendo el tiempo para cada una de ellas.

² Para orientar a tus profesores, puedes revisar la práctica de liderazgo "Orientaciones prácticas para analizar preguntas abiertas en guías de aprendizaje y evaluaciones realizadas por los docentes" de este mismo Libro.

Tabla 1. Codificación de los cuadernos

	Tipo de actividad	Demanda cognitiva de la actividad
Estudiante 1		
Estudiante 2		
Estudiante 3		
Estudiante 4		
Estudiante 5		

B. Observación de aula y análisis de cuadernos

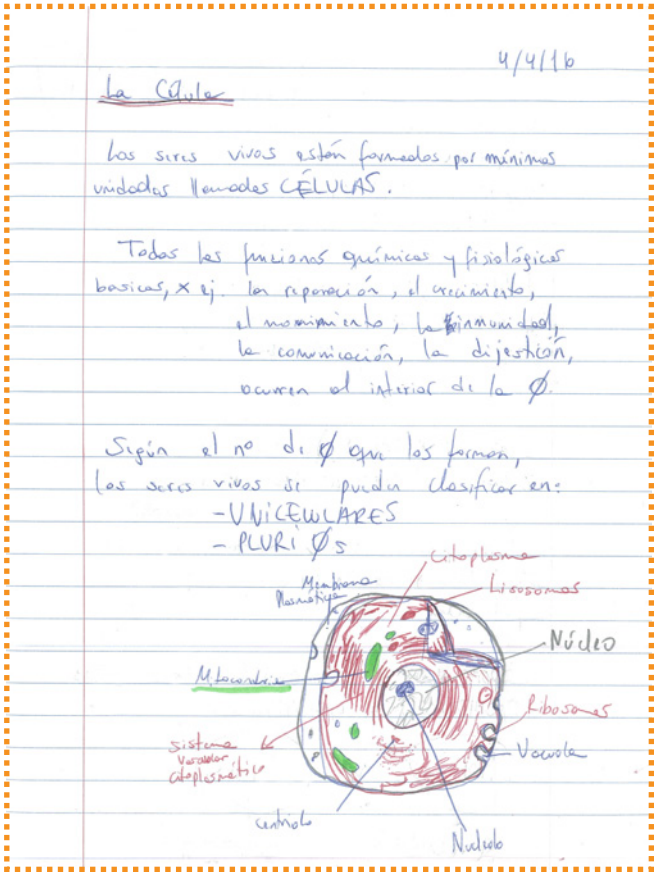
Si el director o jefe de UTP analiza los cuadernos luego de haber observado la clase en la cual los estudiantes desarrollaron una tarea escrita, puede presentar al docente sus hallazgos a través de preguntas clarificadoras y otras que inviten a la reflexión. Este tipo de conversación ayuda a lograr mayores consensos en la comunidad respecto de la visión de enseñanza y aprendizaje de calidad que se busca alcanzar (Coleman, 2011; Day, 2003).

Ejemplos

A continuación, se presentan dos ejemplos que sirven como modelo para el análisis de cuadernos y la posterior conversación reflexiva con el docente.

Caso Nº 1

Contexto: En una clase de biología de un 8º básico los estudiantes se encuentran aprendiendo sobre la teoría y vida celular. En el cuaderno se evidencia el título: “La célula”. Se observan textos escritos y un dibujo sobre la célula indicando cada uno de sus organelos. Durante la observación de la clase, el profesor no formuló preguntas a los estudiantes, limitándose a impartir la información que los estudiantes consignan en su cuaderno.



Ejemplo de tabla caso N°1

	Tipo de actividad	Demanda cognitiva de la actividad
Estudiante 1	Dictado y dibujo	Baja
Estudiante 2	Dictado sin dibujo	Baja
Estudiante 3	Dictado y dibujo	Baja
Estudiante 4	Dictado y dibujo	Baja
Estudiante 5	No hay evidencia	No hay evidencia

Esta tabla, entrega información clave para corroborar lo observado en la clase, los estudiantes son demandados cognitivamente en un nivel bajo. Es decir, requieren copiar lo que el docente escribe en la pizarra o lo que dicta a los estudiantes. Una vez que se completa la tabla, el próximo paso es retroalimentar al docente.

Retroalimentación docente caso N°1

Una buena retroalimentación es fundamentalmente descriptiva y se basa en información específica (Shute, 2008). Es necesario conversar sobre la información presente en la tabla. Por ejemplo, se evidencia que el estudiante 2 no realiza el dibujo. A partir de ello, se puede reflexionar junto al profesor a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo explicarías esta situación? ¿El dibujo de la célula es una actividad de aprendizaje clave? ¿De qué manera se vería afectado el estudiante al no contar con el dibujo en su cuaderno? O bien, el estudiante 5 no presenta evidencia de aprendizaje: ¿Cómo se explicaría ello? ¿Qué puedes hacer tú para que los estudiantes escriban la información necesaria? ¿Esta misma información está en otros textos a los cuales los estudiantes pueden acceder?

El foco de la retroalimentación requiere estar situado en la calidad de las actividades planteadas por los docentes y el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Desde allí, se podría conversar sobre las siguientes preguntas: A partir de la tabla que sistematiza lo evidenciado en los cuadernos de tus alumnos, ¿harías algún cambio en la presentación de este contenido?

En relación a la demanda cognitiva, es necesario reflexionar sobre el nivel de exigencia que presentan las actividades para el grupo de estudiantes al cual están dirigidas. Para ello, podrías realizar algunas de las siguientes preguntas, al docente: Además del dominio del contenido, ¿hay otras habilidades que se espera que tus estudiantes desarrollen? ¿Qué podrías cambiar o agregar para desarrollar esas otras habilidades? ¿Por qué crees que eso ayudará para desarrollar esas habilidades? ¿Qué otra(s) actividad(es) se podría(n) plantear con el mismo contenido que podría desafiar cognitivamente a los estudiantes?

Caso Nº 2

Contexto: en un 8º básico, en la asignatura de Lengua y Literatura los estudiantes se encuentran aprendiendo sobre los textos dramáticos. En esta oportunidad se observa el siguiente objeto escrito "Interpretar textos dramáticos". Las instrucciones de la actividad son: 1) juntarse en grupos de 4 personas, 2) leer en conjunto el texto "La dama y el caballero" y 3) identificar: conflicto dramático, tema, contexto sociocultural de producción y contexto de recepción en el texto.

16/08/2017

OBJETIVO: Interpretar textos dramáticos.

ACTIVIDAD:
Interpretar textos dramáticos

• Instrucciones

- Juntarse en grupos de 4 personas.
- Leer en conjunto el texto "La dama y el caballero"
- Identificar:
 - 1) conflicto dramático
 - 2) tema.
 - 3) Contexto sociocultural de producción.
 - 4) contexto de recepción.

Ejemplo de tabla caso Nº 2

Tipo de actividad		Demanda cognitiva de la actividad
Estudiante 1	Interpretación de textos dramáticos	Media
Estudiante 2	Interpretación de textos dramáticos	Media
Estudiante 3	Interpretación de textos dramáticos	Media
Estudiante 4	Estudiante no copia instrucciones	Media
Estudiante 5	Interpretación de textos dramáticos	Media

Retroalimentación docente caso Nº 2

La actividad propuesta por el docente es coherente con la demanda cognitiva indicada. Esto se evidencia en que el objetivo de la actividad "Interpretar textos dramáticos" está en concordancia con lo que los estudiantes requieren desarrollar. Por ejemplo, interpretar a partir del documento el contexto socio-cultural en el que se desenvuelve la producción literaria. Junto con el docente se puede conversar en relación al análisis de los cuadernos, formulando las siguientes preguntas: A partir de la tabla que sistematiza lo evidenciado en los cuadernos, ¿harías algún cambio en la presentación de este contenido? Además de la interpretación, ¿qué otras habilidades están desarrollando los estudiantes con esta actividad? Si lo vemos desde una perspectiva evolutiva, durante esta unidad, ¿qué otras experiencias de aprendizaje han tenido los estudiantes para interpretar textos?

En este caso, es necesario que converses con el docente sobre la tarea de aprendizaje. Es importante reconocer que la actividad es coherente en términos de habilidades e instrucciones solicitadas. Además, se encuadra coherentemente con los contenidos y énfasis de la asignatura. No obstante, es esencial retroalimentar con preguntas específicas y claras que apoyen la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Por ejemplo, podrías preguntar: ¿crees tú que el nivel de elaboración de las respuestas de los estudiantes son las que esperabas cuando planificaste la actividad? Si quisieras respuestas más elaboradas y profundas por parte de tus estudiantes, ¿qué apoyos crees que ellos necesitarían?

Recuerda que una vez que se concuerden ámbitos de mejora con el docente, es importante que los líderes escolares provean apoyos concretos y específicos para mejorar el desempeño profesional de los docentes. Por ejemplo, en este caso, se puede señalar al docente que para que las actividades sean colaborativas es necesario que los estudiantes conozcan los beneficios del trabajo con los demás, sepan cómo trabajar en grupo y se asignen roles específicos a cada uno de ellos (Johnson y Johnson, 2004). También es crucial que en las instrucciones se indique cuánto tiempo tienen los estudiantes para realizar la actividad, esto ayuda a auto-regular el trabajo de los estudiantes, y disminuye su ansiedad.



Referencias

Brock, B. y Grady, M. (2012). *The daily practices of successful principals*. California, CA: SAGE.

Coleman, A. (2011). Towards a blended model of leadership for school-based collaborations. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 296–316.

Creswell, W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Day, C. (2003). Successful leadership in the twenty-first century. En A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, y C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 157-179). New York: Routledge Farmer.

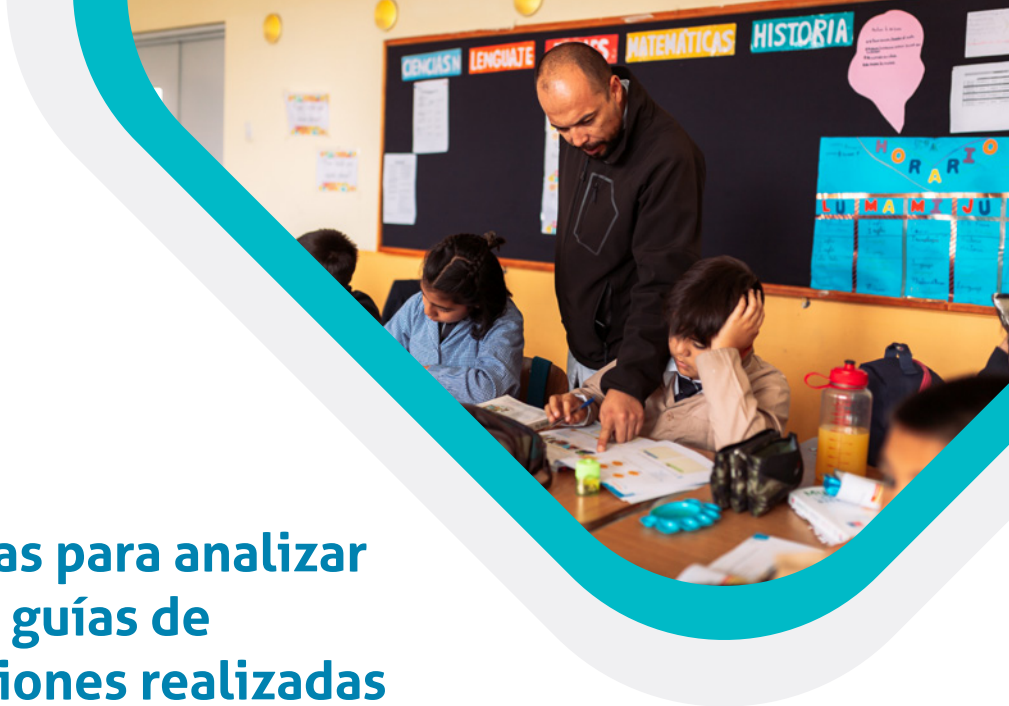
Honingh, M. y Hooge, E. (2014). The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 75-98.

Johnson, D. y Johnson, R. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Seashore Louis, K. y Wahlstrom, K. (2012). Shared and instructional leadership: When principals and teachers successfully lead together. En K. Leithwood, y K. Seashore Louis (Eds.), *Linking leadership to student learning* (pp. 25–41). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153 -189. doi:10.3102/0034654307313795

Waters, T., Marzano, R. J. y McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement*. A working paper. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.



Orientaciones prácticas para analizar preguntas abiertas en guías de aprendizaje y evaluaciones realizadas por los docentes

Felipe Aravena

Los directores pueden tener mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes cuando ejercen prácticas asociadas al liderazgo pedagógico. Esto es una tarea desafiante porque implica desarrollar la motivación, capacidad y compromiso en los profesores, mejorando las prácticas pedagógicas en el aula (Hallinger y Heck, 1998; Harris, 2004). Para desarrollar esta tarea, es necesario que los líderes identifiquen y modelen buenas prácticas pedagógicas, entre otras actividades.

Un aspecto clave que entrega información sobre el tipo de enseñanza y aprendizaje que promueve un docente, se expresa en las preguntas que realiza a sus estudiantes (Perrenoud, 2007). Un líder que identifica la calidad de las preguntas que se realizan en el proceso pedagógico, cuenta con información valiosa para apoyar el desarrollo profesional de sus docentes e identificar buenas prácticas.

Los docentes pueden realizar diferentes tipos de preguntas durante la clase o en las actividades de

evaluación. Por ejemplo, preguntas de respuesta abierta, selección única, selección múltiple, verdadero-falso, entre otras, y comunican el tipo de conocimientos y habilidades que esperan sus estudiantes desarrollen. El análisis de estas preguntas es una estrategia útil para promover la mejora. En este recurso, nos focalizaremos en una propuesta metodológica para el análisis de las preguntas de respuesta abierta, vale decir, aquellas que otorgan mayor libertad para contestar a la persona, permitiéndole entregar más información y desarrollar mejor sus ideas.

Preguntas de respuesta abierta

Las preguntas abiertas pueden ser encontradas en guías de aprendizaje, evaluaciones de nivel, actividades en los cuadernos, en la clase, etc. Éstas requieren contemplar el desarrollo de habilidades de nivel superior, tales como pensamiento crítico y habilidades de escritura y comunicación (Perrenoud, 2007). Las preguntas de respuesta abierta pueden ser clasificadas en tres niveles:

1. Preguntas reproductivas
(datos memorísticos, identificación, descripción, definición)

2. Preguntas interpretativas
(interpretación, relación, comparación, explicación)

3. Preguntas reflexivas
(análisis, reflexión, creación, evaluación, pensamiento crítico)

A partir del tipo de pregunta se puede evidenciar la demanda cognitiva que implica para los estudiantes y el modelo de enseñanza que promueve el docente. Por ejemplo, las preguntas de tipo reproductivas son de baja demanda, las preguntas interpretativas de demanda

media y las preguntas reflexivas implican una alta demanda cognitiva para los estudiantes. A continuación, en la Tabla 1, se presenta una distinción entre los tipos de preguntas, de acuerdo a las habilidades que promueven, con sus respectivos ejemplos.

Tabla 1. Tipología de preguntas de respuestas abiertas

Tipos de preguntas	Habilidades	Ejemplos de preguntas o reactivo
Nivel reproductivo	Identificación Descripción Definición	Describe las células eucariontes. Según el texto, ¿cuáles son las causas de la Revolución Francesa? Defina los números primos.
Nivel interpretativo	Interpretación Relación Explicación Comparación	¿Qué relación existe entre el movimiento y el peso de un cuerpo celeste? ¿Cuál es la relación entre la luz y el crecimiento de una planta en el proceso de fotosíntesis? ¿En qué se parece la literatura clásica a la literatura moderna?
Nivel reflexivo	Análisis Reflexión Creación Evaluación Pensamiento crítico	¿Por qué crees tú que es necesario valorar la historia de los pueblos originarios en Latinoamérica? ¿Cómo crees tú que impacta en tu vida diaria de estudiante la revolución de las tecnologías de la información? Según tu opinión, ¿qué obra de artística es la más representativa del movimiento surrealista? ¿Por qué?

Recuerda que, para aproximarse al aprendizaje, es importante que los docentes planteen preguntas de distintos niveles. Todos ellos son necesarios porque el pensamiento es un todo complejo que requiere una aproximación multidimensional. Sin embargo, es necesario que los docentes desarrollen el pensamiento

de sus estudiantes y esto se realiza cuando existe un desafío cognitivo de orden superior (Perrenoud, 2007). Un docente que sólo realiza preguntas en un nivel reproductivo está obstaculizando el desarrollo potencial de otras habilidades cognitivas.

Codificando las preguntas de respuesta abierta

La siguiente tabla permitirá analizar la calidad de las preguntas realizadas por el docente. La tabla cuenta con cinco criterios:

(1) claridad de la pregunta, (2) generalidad de la pregunta, (3) alineación de la pregunta con los objetivos de la unidad temática, (4) tipo de pregunta y (5) demanda cognitiva. En el caso del criterio 1, 2 y 3, se debe consignar en la tabla si está o no presente. En cambio, en el caso del criterio 4 y 5, es necesario identificar niveles. Por ejemplo, tipo de pregunta (si es reproductiva, interpretativa o reflexiva), o bien en el criterio 5, tipo de demanda (baja, media o alta). A continuación, se presenta un ejemplo para facilitar la comprensión de los criterios establecidos.

Ejemplo: En una prueba de nivel en 2º medio en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se pregunta a los estudiantes: *¿Cuáles son las causas que explican la Segunda Guerra Mundial?*

Tabla 2. Nivel de calidad de las preguntas abiertas

	Según el autor X, ¿cuáles son las causas que explican la Segunda Guerra Mundial?
1. La pregunta es clara	✓
2. La pregunta es general	✓
3. La pregunta se alinea con los objetivos de la unidad temática	✓
4. Tipo de pregunta	Reproductiva
5. Demanda cognitiva	Baja

Análisis de la tabla de codificación

En este caso, la pregunta es clara y general. Se alinea de manera coherente con los objetivos curriculares de la unidad temática correspondiente a la 2ª Guerra Mundial dentro de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Es una pregunta reproductiva y de baja demanda cognitiva. En consecuencia, se podría reflexionar, junto con el docente, cómo construir una pregunta desafiante que estimule el desarrollo de habilidades de orden superior. La idea es que se oriente a los docentes a utilizar preguntas de respuesta abierta, con la finalidad de demandar cognitivamente a los estudiantes. Esto, porque este tipo de preguntas abren una oportunidad significativa de evidenciar el nivel de pensamiento. En el ejemplo, la pregunta podría ser mejorada agregando una segunda pregunta abierta:

Según el autor X, ¿cuáles son las principales causas de la Segunda Guerra Mundial?

Según tu opinión, ¿cuál de las causas de la Segunda Guerra Mundial fue la más importante? ¿Por qué piensas eso?

Estas preguntas son claras y mantienen el foco en lo general. Además, aumentan de nivel cognitivo a uno reflexivo porque se solicita que el estudiante exprese su opinión, fundamente su elección y reflexione. De esta forma, la pregunta de respuesta abierta abre la oportunidad de evidenciar el nivel de pensamiento de los estudiantes.

Análisis de preguntas abiertas con los docentes: Pasos previos

Se sugiere que la instancia de análisis de los instrumentos de evaluación, sea una instancia de desarrollo profesional colaborativo entre pares. Desde el equipo directivo se puede solicitar que en una sesión de consejo de profesores cada nivel/departamento primero analice un conjunto de preguntas de respuesta abierta que provee el jefe de UTP. Se entregan como insumo para el análisis la Tabla 1 y la Tabla 2 de este documento. Luego, en grupo, analizan la prueba para finalizar con una puesta en común de los resultados.

En una segunda etapa, para una retroalimentación individual a los docentes, se le pide que él o ella elija una prueba que aplicó con un grupo curso, en la cual se haya incorporado alguna pregunta de respuesta abierta. Luego, se organiza una instancia formal de trabajo en conjunto director-docente, siguiendo estos pasos:

- 1 Revisión del programa de estudio de la asignatura, identificando los objetivos y habilidades de la unidad.
- 2 Utilización de la Tabla 2, para completar el análisis de manera individual.
- 3 Puesta en común, buscando puntos de acuerdo.
- 4 Conversación reflexiva en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué nivel(es) de aprendizaje esperas que desarrollen tus estudiantes? ¿Por qué crees que con estas preguntas evalúas ese(os) nivel(es) de aprendizaje? ¿Cómo podrías mejorar las preguntas para promover habilidades cognitivas superiores? ¿Qué apoyos pedagógicos necesitas para alcanzar esos niveles en los estudiantes?

Referencias

Hallinger, P. y Heck, R. H. (1998). Exploring the principal contribution to school effectiveness: 1980 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157 191.

Harris, A. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. Londres: Open University Press.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Mexico: Graó.



Liderando y gestionando el tiempo docente

Sergio Galdames

La instalación de los movimientos de rendición de cuentas en Chile y en la gran mayoría de los países occidentales, ha transformado el rol y las responsabilidades de las instituciones educativas durante las dos últimas décadas. En la llamada “era de las agendas basadas en estándares” (Cranston, 2013, p. 131), docentes y directivos han sido demandados a medir y demostrar sus logros educativos en base a modelos de calidad y mejoramiento. En ese contexto, la escuela ya no solo desarrolla los aprendizajes de los estudiantes, sino que asume también otra serie de responsabilidades sociales, que aumentan el desgaste de sus profesionales (Mearns y Cain, 2003). A nivel mundial, se observa un lento, pero activo reconocimiento de esta situación. Por ejemplo, Inglaterra gradualmente ha ido instalando reformas que no solo agregan programas, sino que también los reducen (Foster, 2017).

En esta misma línea, la propuesta “Todos al Aula” (Mineduc, 2018), toma nota de esta problemática, diseñando un plan que, entre otras cosas, busca aligerar la carga administrativa y focalizar las prioridades educativas. Si bien, iniciativas como ésta dan esperanzas de mejoramiento a mediano plazo, hay una serie de acciones que pueden realizarse hoy a nivel intra-escuela, que podrían ayudar a mejorar el bienestar, las condiciones de trabajo y el uso del tiempo¹.

Es así como fortalecer las condiciones laborales de los docentes se vuelve una de las actividades clave para cualquier directivo. Con el fin de ayudarte en esta tarea, esta Práctica de Liderazgo revisa las **oportunidades** que entrega una gestión adecuada del tiempo y explora algunas **estrategias** para mejorarla.



¹ Para encontrar recomendaciones sobre cómo organizar el tiempo a nivel institucional, sigue este link: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/soy-directora-muchas-cosas-por-hacer-poco-tiempo-como-me-organizo/>

Oportunidades

La evidencia identifica las ventajas que tiene para los centros educativos y los docentes, contar con una gestión apropiada del tiempo escolar, donde los directores tienen el rol central de mantenerlo y mejorarlo (Moos, Krejsler y Kofod, 2008; Sanzo, Sherman y Clayton, 2011; Whiteley y Richard, 2012). Los beneficios son:



Bienestar y salud: Cuando el tiempo es bien gestionado, usualmente, los docentes se sienten más reconocidos, valorados y felices. Como consecuencia de esto, tienden a enfermarse menos y por lo mismo a pedir menos licencias médicas, lo que impacta en su asistencia y en el aprendizaje de los estudiantes.



Retención y atracción: Cuando buenos profesores reconocen que la escuela prioriza los temas pedagógicos y observan un balance adecuado en sus responsabilidades, suelen mantenerse por años en el mismo establecimiento, lo que se ha asociado con un mejor desempeño. Además, la escuela se vuelve un imán para docentes de excelencia que están buscando un mejor lugar de trabajo.



Fortalecimiento de prácticas pedagógicas: Cuando los directivos liberan a los profesores de la sobrecarga de responsabilidades administrativas, los docentes tienen mayores oportunidades de reflexionar sobre sus propias prácticas y fortalecer su enseñanza.



Innovación: Disponer de mayor tiempo para centrarse en lo pedagógico, aumenta las posibilidades de creación de nuevas ideas y proyectos, tanto dentro como fuera del aula.

Orientaciones para fortalecer el tiempo docente en la escuela

Organizar el tiempo en las organizaciones escolares puede ser un gran desafío, debido a su alta complejidad. A continuación, exploraremos algunas acciones que puedes emplear para fortalecer la gestión del tiempo docente en tu establecimiento.

I. Evaluar la situación actual

Como en todo proceso de gestión, es fundamental que establezcas una línea base que permita conocer y analizar el uso del tiempo de tus docentes. Una buena manera de comenzar es identificando las iniciativas que con mayor intensidad interrumpen y desorientan su trabajo.

Preguntas orientadoras

¿Qué proyectos, iniciativas y/o prácticas interrumpen el trabajo pedagógico de los docentes?

¿Cuánto tiempo utilizamos en actividades poco relevantes/coherentes con nuestro proyecto educativo?

¿Con quiénes?

Dependiendo de las características de tu colegio, es recomendable comenzar desde dentro hacia afuera, es decir, inicialmente con el equipo directivo y luego ampliar la discusión al cuerpo docente.

¿Cómo?

Realiza una lluvia de ideas y toma nota.

Analiza las ideas expuestas.

II. Reflexionar

Una vez establecida la línea base que te permita identificar a los *enemigos del tiempo* en la escuela y en particular en la vida laboral de tus profesores, es importante, antes de implementar las transformaciones, preparar el cambio. Si bien liderar el tiempo requerirá transformaciones organizacionales, también necesitará transformaciones culturales. Aprender a priorizar acciones y a decir que no a otras, serán estrategias que tomarán tiempo en instalarse. Recomendamos que antes de iniciar cualquier cambio en específico, converses con cada profesor, buscando clarificar el sentido de esta estrategia y estableciendo metas alcanzables para la utilización de estos recursos en su enseñanza.

Preguntas orientadoras

¿Qué proyectos, iniciativas y/o prácticas debemos disminuir o abandonar como escuela?

¿Cuáles son los problemas y oportunidades que podríamos anticipar luego de su modificación?

¿Con quiénes?

Con el equipo directivo.

Con los docentes.

¿Cómo?

Identifica prácticas para disminuir o abandonar.

Prioriza las prácticas que aporten al aprendizaje de los estudiantes y a la concreción de tu proyecto educativo institucional.

Reflexiona sobre las oportunidades y los desafíos que presentan estas acciones.

III. Optimizar

Reducir las interrupciones y la sobrecarga laboral es solo la mitad de la batalla. Es importante que focalices los recursos hacia el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje. Sin el establecimiento de metas y acciones específicas que se beneficien de una mejor gestión del tiempo escolar, se corre el riesgo de que las interrupciones regresen. Altamente vinculado con el paso anterior, es importante llegar a acuerdos institucionales y también individuales sobre el potencial uso del tiempo. El establecimiento de una relación con cada docente, donde ambas partes se beneficien (*win-win*) es fundamental para la sustentabilidad de los cambios en el mediano y largo plazo.

Preguntas orientadoras

¿Cómo te afectará en lo personal y profesional contar con más tiempo?

¿Qué harás si la escuela te entrega más tiempo para fortalecer tu enseñanza?

¿Qué metas te propones alcanzar con el uso de más tiempo?

¿Con quiénes?

Con cada docente a nivel individual.

¿Cómo?

En una reunión, entabla una conversación para proponer un plan para reducir o eliminar una práctica.

Establezcan, en conjunto, cómo se utilizará ese tiempo liberado.

IV. Implementar y monitorear

Una vez que hayas establecido acuerdos con los docentes y un plan de objetivos a lograr a nivel individual, es el momento de tomar decisiones e implementarlas. Si bien no hay una sola forma de hacer esto, recomendamos comenzar lenta y focalizadamente. Puedes empezar con una iniciativa que haya sido identificada como problemática y/o innecesaria, y progresivamente eliminarla de la escuela. Aquí, no solo es necesario estar atento a la modificación, sino también a su efecto en los docentes. La implementación de estos cambios debe ser comunicada continuamente a la comunidad educativa, ya que los profesores deben saber que el mejoramiento de la gestión del tiempo está funcionando.

Preguntas orientadoras

¿Cuál es la mejor forma de comunicar estos cambios a la comunidad educativa, para garantizar la institucionalización de ellos?

¿Cómo organizo al equipo directivo para mantener y monitorear que estos cambios se mantengan?

¿Con quiénes?

Con el equipo directivo.

¿Cómo?

Comunica las decisiones y transformaciones organizacionales.

Establezcan, en conjunto, sistemas de monitoreo para institucionalizar estos cambios.

V. Proyectar

La organización del tiempo también debe proyectarse hacia el trabajo con otras organizaciones. Para esto, establece una comunicación efectiva con ellas para redefinir las políticas de colaboración, comunica las prioridades de la escuela, disminuye las interrupciones y elimina los procesos innecesarios. La diversidad de estas organizaciones impide ser categórico sobre cómo abordar estas acciones, pero recuerda siempre que tu prioridad es la implementación del proyecto educativo para el aprendizaje de los estudiantes y no el establecimiento de redes de colaboración con organizaciones, menos aún, cuando buscan beneficiarse unidireccionalmente.

Preguntas orientadoras

¿Cuáles son las organizaciones externas que interactúan con la escuela?

¿Qué cambios debo tener en la forma en que la escuela se relaciona con estas organizaciones?

¿Con quiénes?

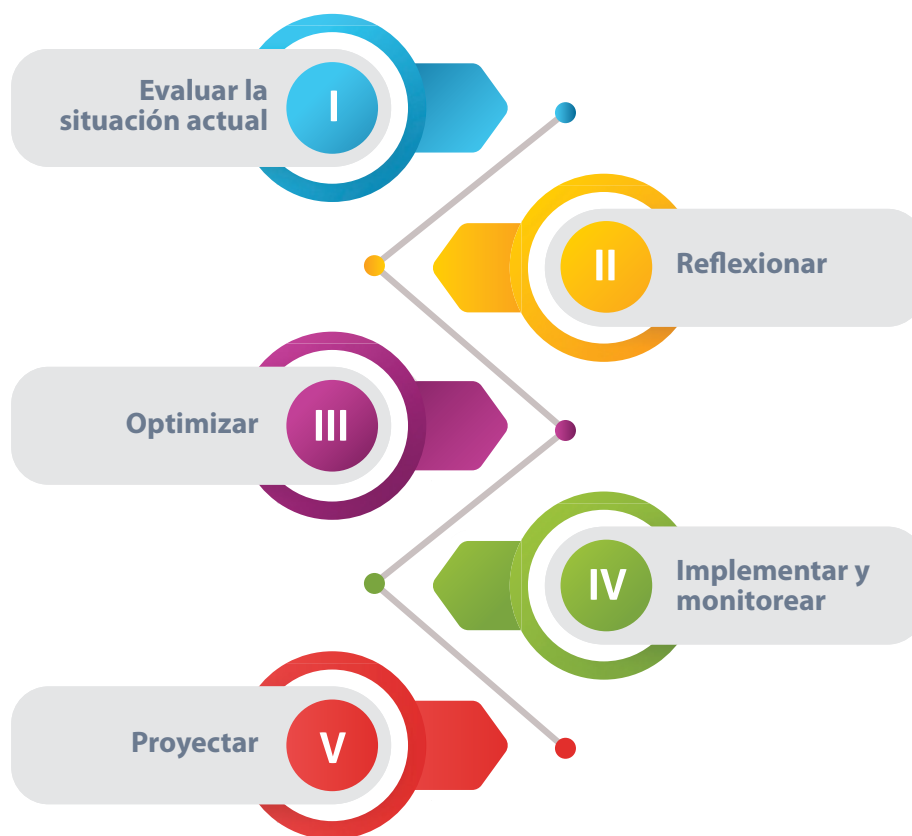
Con el equipo directivo.

¿Cómo?

Identifica y prioriza las organizaciones externas con las que colaboras.

Reflexiona y propón los cambios necesarios.

Acciones para fortalecer la gestión del tiempo docente



Referencias

- Cranston, N. (2013). School leaders leading: Professional responsibility not accountability as the key focus. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(2), pp. 129–142. doi: 10.1177/1741143212468348.
- Foster, D. (2017). Teacher recruitment and retention in England. *Briefing Paper*, Disponible en: <https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/CBP-7222#fullreport>.
- Mearns, J. y Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(1), pp. 71–82. doi: 10.1080/1061580021000057040.
- Mineduc (2018). *Propuestas comisión todos al aula*. Recuperado desde: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/propuestas-todos-al-aula.pdf>.
- Moos, L., Krejsler, J. y Kofod, K. K. (2008). Successful principals: Telling or selling? On the importance of context for school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4), pp. 341–352. doi: 10.1080/13603120802183913.
- Sanzo, K. L., Sherman, W. H. y Clayton, J. (2011). Leadership practices of successful middle school principals. *Journal of Educational Administration*, 49(1), pp. 31–45. doi: 10.1108/09578231111102045.
- Whiteley, R. F. y Richard, G. (2012). Timetabling and extracurricular activities: A study of teachers' attitudes towards preparation time. *Management in Education*, 26(1), pp. 6–12. doi: 10.1177/0892020611426894.







LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

www.lidereseducativos.cl

 /LideresEdu/

 @lideres_edu

 lidereseducativos@pucv.cl