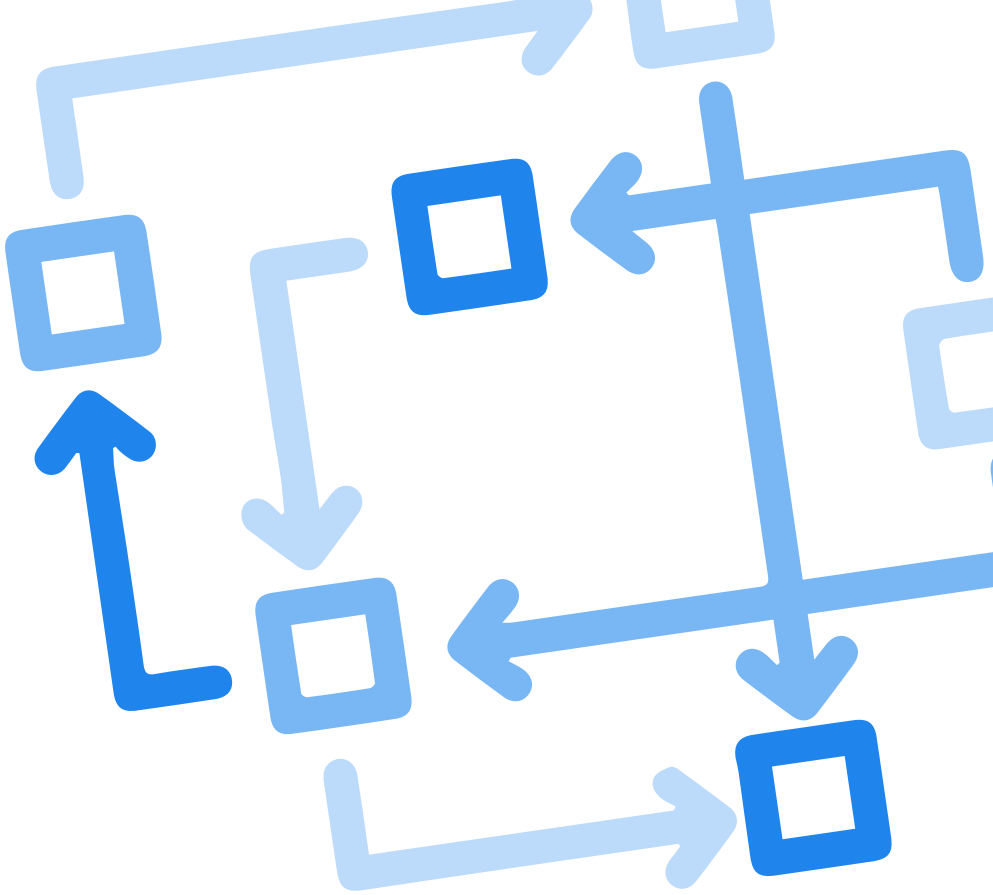


GUÍA METODOLÓGICA

Para potenciar la práctica directiva y docente a través de la observación y retroalimentación

Educación Pública
Ministerio de Educación

Ministerio de Educación
Gobierno de Chile

Ministerio de Educación
República de Chile
Avda. Bernardo O'Higgins 1371
Santiago de Chile

Dirección de Educación Pública
División de Desarrollo Educativo
Avda. Bernardo O'Higgins 1449, Torre 4
Santiago de Chile

Equipo encargado:
Alexis Moreira Arenas
Juan Lorca Valdivia
Israel Ferreira Pinto

Edición de texto:
SM S.A

Diseño:
SM S.A

Todas las fotografías que aparecen en este documento son propiedad de la Dirección de Educación Pública.

En el presente documento se utilizarán de manera inclusiva términos como "el docente", "el estudiante", "educadores de párvulos", "el asistente de la educación" y sus respectivos plurales, así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua (RAE) y tiene por objetivo evitar fórmulas para aludir a ambos sexos en el idioma español ("o/a", "los, las" y otras similares), debido a que implican saturación gráfica que puede afectar la lectura de los textos.

El término de Establecimientos Educacionales o Escuela alude a todos los lugares donde se imparte Educación Pública: Parvularia, Básica, Media, Especial, de Adultos, en situación hospitalaria, en contexto de encierro o de ruralidad.

2022 – Dirección de Educación Pública

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

El presente documento tiene como propósito orientar aspectos metodológicos para el fortalecimiento y la movilización de la práctica docente mediante el ejercicio de observar y retroalimentar las prácticas pedagógicas.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....**7**

1

ANTECEDENTES.....**8**

2

ASPECTOS GENERALES.....12

2.1 Objetivo 14

2.2 Resultado esperado 14

2.3 Descripción 14

2.4 Fuentes de información.....16

3

CICLO DE APOYO TÉCNICO-PEDAGÓGICO EN EL PROCESO DE OBSERVACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN 17

4

ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL PROCESO DE OBSERVACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN EN EL MARCO DE LAS ETAPAS DEL CICLO DE ACOMPAÑAMIENTO 20

4.1 Etapa de involucramiento 21

4.2 Etapa de diagnóstico 27

4.3 Etapa de planificación 31

4.4 Etapa de ejecución 34

4.5 Etapa de evaluación 46

Bibliografía 52

ANEXOS 53

Anexo 1 54

Anexo 2 55

Anexo 3 56

Anexo 4 76

Anexo 5 78

Anexo 6 80

EXTINTOR
AROUIMED

PRESENTACIÓN

El presente documento tiene como propósito orientar aspectos metodológicos para el fortalecimiento y la movilización de la práctica docente mediante el ejercicio de observar y retroalimentar las prácticas pedagógicas a fin de potenciar la conformación y el desarrollo de un trabajo consistente de observación y retroalimentación en las aulas de cada territorio. En esta dirección, se abordarán procedimientos prácticos para que el equipo de gestión de cada establecimiento educacional[1] del territorio, con apoyo de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP), impulse la observación y la retroalimentación en su práctica docente.

En este sentido, su objetivo es principalmente formativo, vale decir, su propósito apunta al desarrollo de capacidades de los equipos directivos y docentes. Para ello, intenciona la observación, el análisis y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas a fin de construir planes de acción que posibiliten la mejora de los resultados educativos de los niños y niñas al interior del aula. De este modo, entendemos que, al fortalecer la práctica pedagógica, se adquieren nuevas herramientas y habilidades para el desarrollo del quehacer directivo y docente y se fomenta mayor motivación, bienestar y compromiso de los equipos internos frente a las diferentes labores y tareas.

Al respecto, es importante señalar que este sistema de observación y retroalimentación no está asociado a incentivos ni a sanciones, por lo tanto, no puede constituirse en un insumo para tomar decisiones de continuidad o desvinculación laboral, o como una herramienta para categorizar, comparar o encasillar a los docentes o equipos educativos.

Con este propósito, el documento presenta los aspectos generales y específicos que se han de considerar en el desarrollo de un proceso consistente de observación y retroalimentación, y entrega una serie de procedimientos orientadores para el trabajo con los equipos de los establecimientos educacionales (en adelante, EE). Dichos procedimientos pueden, además, ser abordados y enriquecidos en conjunto con el equipo de profesionales de la UATP del respectivo Servicio Local de Educación Pública (SLEP), pues consideramos que estos permiten conocer lo que sucede en el aula y tomar decisiones respecto de lo que tiene mayor sentido para que los estudiantes logren los aprendizajes que se espera de ellos (Mineduc, 2019).

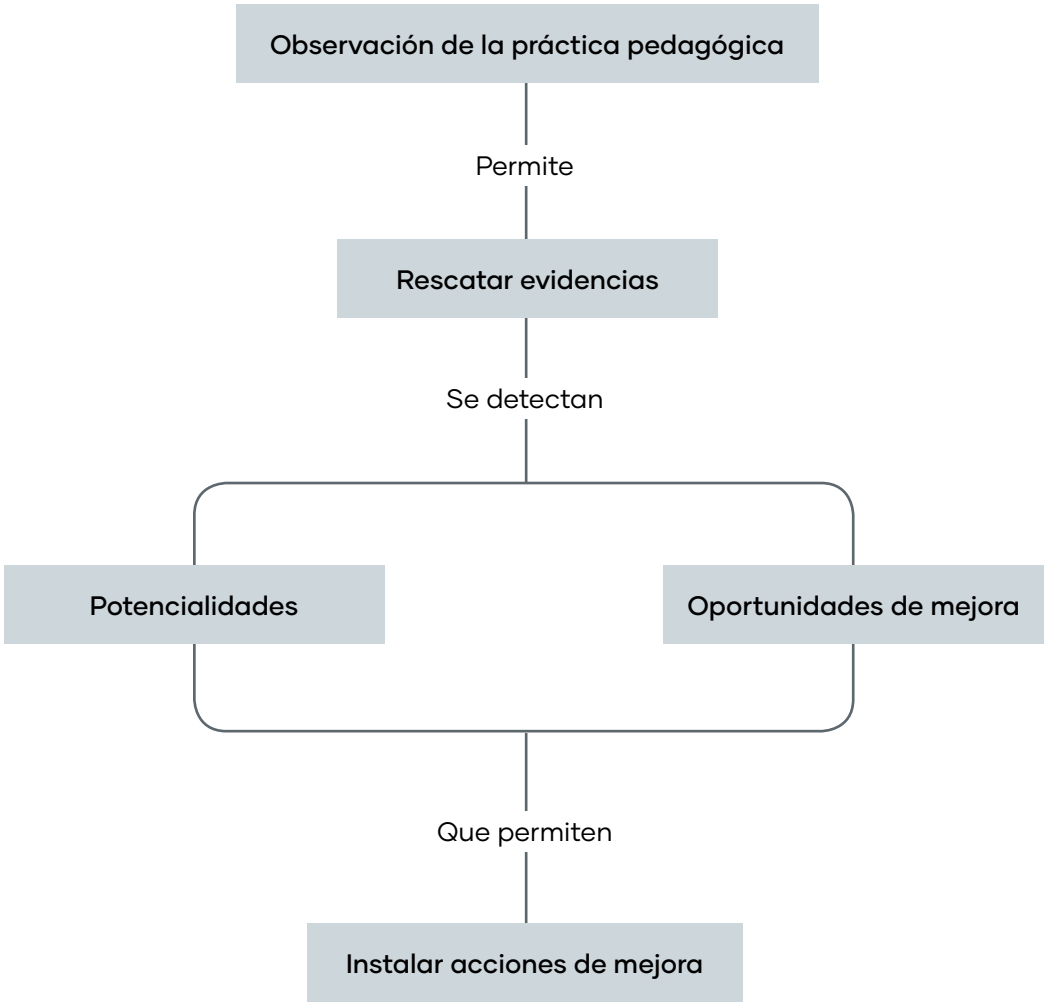
1 Nos referimos a establecimientos educacionales, es decir, los jardines, las escuelas y los liceos que son parte del territorio de cada Servicio Local de Educación Pública.

1 ANTECEDENTES

La experiencia nacional e internacional nos ha demostrado que la observación de las prácticas pedagógicas es un factor fundamental para la consolidación de un sistema educativo de calidad.

La experiencia nacional e internacional nos ha demostrado que la observación de las prácticas pedagógicas es un factor fundamental para la consolidación de un sistema educativo de calidad, ya que provee información valiosa asociada a la toma de decisiones tanto para la mejora como para el desarrollo profesional de los integrantes del equipo escolar (Taut, Manzi y Molina, 2013). En esta línea se hace importante relevar la observación de prácticas pedagógicas en los EE de los SLEP a fin de establecer un proceso que rescate evidencias y detecte potencialidades y oportunidades que permitan generar cambios a partir del desarrollo o fortalecimiento de prácticas para la mejora continua de los equipos educativos, tal como se observa en el siguiente esquema:

Figura 1. Rescate de evidencia y mejoramiento a partir de la observación.



Bell y Goe, 2008.

Entendiendo la trascendencia de este proceso, la Estrategia Nacional de Educación Pública (en adelante, ENEP[2]), promulgada el año 2020, consigna en su objetivo estratégico número 2 lo siguiente: "fortalecer las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema". Además, en la línea de acción 2.2 establece la necesidad "acompañar la labor docente y directiva para mejorar la calidad de sus prácticas, con el fin de lograr más y mejores aprendizajes en los estudiantes de la Educación Pública" e incluye como indicador alcanzar el 75% a 4 años y el 95 % a 8 años de observaciones y retroalimentaciones trimestrales realizadas a los docentes en cada establecimiento. Con la finalidad de propiciar este proceso y entregar lineamiento y soporte a aquellos iniciados, junto al presente documento, proporcionaremos material de trabajo para orientar el proceso de observación y registro de evidencia, la planificación y la ejecución de reuniones sistemáticas de co-investigación pedagógica[3] con docentes y educadoras de su establecimiento educativo. A partir de esto, se busca propiciar y enriquecer el desarrollo profesional docente mediante la entrega de estrategias y recursos técnico-pedagógicos que permitan el intercambio, la reflexión y el trabajo colaborativo.

En términos más específicos, compartimos algunas directrices que pueden ser ilustrativas para hacer de la observación un proceso sistemático (Flores, 2009):

1. Utilizar la observación con un objetivo bien determinado: establecer, previo al observar, el qué y el para qué de la observación pensando siempre en el tipo de información que se generará y el uso que se le dará.
2. Establecer los aspectos o dimensiones que se desea observar: el qué observar amplio se debe desagregar en unidades más simples y acotadas.

2 Ministerio de Educación. Dirección de Educación Pública (2020). Primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2020-2028).

3 Entendemos el proceso de co-investigar o investigar "con", agregando una preposición que supone un posicionamiento particular respecto a aquel que investiga en relación con su objeto de estudio, el cual es intencionalmente concebido dentro del proceso de investigación de la práctica como otro interlocutor. En otras palabras, más que investigar en nombre del "otro", lo que se hace es investigar "con el otro", con la intención de posibilitar un diálogo constructivo no subordinado, sino horizontalmente establecido, pues hablamos de una investigación en la que se observa y se pretende que el otro sea, ante todo, un igual.

3. El observador debe alterar lo menos posible el escenario social: la presencia del observador siempre "mete ruido", por lo que deben procurarse todas las medidas y acciones necesarias para minimizar dicho "ruido". [4]
4. Las observaciones deben ser siempre registradas: se debe registrar lo observado lo antes posible, ya que el paso del tiempo atenta contra la memoria.

Finalmente, cabe señalar que consideramos que el proceso de observación y retroalimentación es crucial para la mejora de los aprendizajes, y entendemos, de este modo, que no puede solamente focalizarse en las acciones del docente, cuestión que abordaremos profundamente más adelante, sino también visualiza las acciones de los estudiantes, pues, como menciona Richard Elmore (2010), "la mayor disciplina de observación que debemos enseñarles a las personas que trabajan en nuestras redes es dirigir sus miradas hacia los pupitres de los alumnos en lugar de mirar al profesor que está frente a la sala", para lo cual es necesario comprender que los procesos pedagógicos requieren de acciones interconectadas entre todas las partes involucradas en los espacios de aprendizaje.

4 En Educación Parvularia se utiliza la práctica de "observación participante", en la cual el observador no se deberá mantener ajeno a la situación educativa mientras realiza la observación.

ASPECTOS GENERALES

2

El marco de trabajo que se propone busca propiciar el fortalecimiento y la movilización de las prácticas docentes a través de la instalación de un proceso de observación y retroalimentación sistemático en los establecimientos educativos.

El marco de trabajo que se propone busca propiciar el fortalecimiento y la movilización de las prácticas docentes a través de la instalación de un proceso de observación y retroalimentación sistemático en los establecimientos educativos. En esta línea, el proceso propuesto se caracteriza por contar con etapas símiles a las de las estrategias de acompañamiento que tienen lugar en el proceso de apoyo técnico-pedagógico entre el Servicio Local y el establecimiento educativo basado en el desarrollo de capacidades, tanto de asesoría directa como de asesoría en red. Por tanto, se inicia a partir de una etapa de **involucramiento** entre observadores y retroalimentados, buscando establecer una relación de confianza en pos de producir una vinculación sólida "como una forma de promover el desarrollo profesional, centrado en docentes reflexivos, que analizan sus prácticas y gestionan la información que recopilan de ella, aclarando cuál es su sentido y significado, cuáles son sus principales ventajas y bajo qué modalidades puede ser implementada en la escuela"[5] . Posteriormente, se da paso a la etapa de **diagnóstico**, etapa en la cual se espera que el equipo de retroalimentadores, observando el contexto de su propio establecimiento, establezca las prácticas sugeridas para retroalimentar, elabore una instrumento o pauta de observación y evalúe el estadio de desarrollo de los docentes del establecimiento y los resultados de procesos formativos anteriores para, posteriormente y en concordancia con la etapa de **planificación**, definir qué profesores serán observados y con qué periodicidad, a fin de hacer este proceso sostenible en el tiempo. Luego de ello, se da inicio a la etapa de **ejecución**, etapa clave del proceso que se divide en tres subetapas, la primera se refiere a la *observación de aula y el levantamiento de evidencia sin juicio*; la segunda se relaciona con el momento de planificar la reunión a través de la *revisión y levantamiento de fortalezas y áreas de crecimiento* a fin de definir un foco de mejora que permita estructurar el proceso en que el docente será retroalimentado y acompañado en la mejora de sus prácticas; y la tercera que se verifica al momento de llevar a cabo la *reunión de retroalimentación*. Terminado el ciclo del año, concordante con la **etapa de evaluación**, se espera que el equipo de retroalimentadores pueda revisar los resultados del proceso, ajustar su hoja de ruta y definir un plan de acción para el siguiente año, articulándolo con las acciones del PME vinculantes y el propio plan anual del Servicio Local, de manera de fortalecer el desarrollo de capacidades para el cambio y mejora de prácticas.

5 Ministerio de Educación. CPEIP (2018). Retroalimentación de las prácticas pedagógicas (2018). Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/retroalimentaci%C3%B3n_marzo2019.pdf

En cada etapa, una de las claves para el éxito de su implementación es que los equipos profesionales *UATP ad hoc*[6] de los SLEP acompañen, coordinen y promuevan el trabajo con los equipos directivos actuando como facilitadores del proceso, identificando y fortaleciendo liderazgos que permitan avanzar hacia los objetivos propuestos y les den sostenibilidad y pertinencia.

A continuación, se entrega un conjunto de aspectos que orientarán el desarrollo de este proceso en el ciclo de apoyo y acompañamiento en los establecimientos educacionales.

2.1 OBJETIVO

Desarrollar un sistema de observación y retroalimentación de la práctica docente en los EE de los SLEP que potencie el aprendizaje de todos los estudiantes.

2.2 RESULTADO ESPERADO

Equipos de liderazgo educativo[7] de establecimientos educacionales trabajando de forma sistemática, colaborativa y articulada para potenciar las capacidades internas (a nivel de establecimiento) y externa (a nivel de SLEP), y para lograr la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus consecuentes resultados educativos a través de la reflexión de los equipos UATP sobre el desarrollo del proceso de observación y retroalimentación en cada establecimiento educacional del territorio.

2.3 DESCRIPCIÓN

Habitualmente se entiende que la retroalimentación docente comprende cualquier comunicación que este recibe sobre su enseñanza, basada en algún tipo de interacción con su trabajo, la que puede ser proporcionada por medio de discusiones informales o como parte de un proceso estructurado (OECD, 2014). Sin embargo, nuestra propuesta es hacer de este desarrollo un continuo sistemático,

6 El concepto ad hoc refiere a profesionales de mejora continua, monitoreo y seguimiento y/o desarrollo profesional de la UATP que trabajen en sinergia para acompañar este proceso.

7 Entendemos por equipos de liderazgo educativo aquellos equipos conformados por los profesionales del establecimiento, que no necesariamente ocupan un cargo directivo o de gestión, pero que, dada su experiencia o experticia, han asumido roles de liderazgo escolar en su establecimiento educacional.

pues la evidencia nos señala que "la observación y retroalimentación son realmente efectivas cuando los líderes son capaces de mantener un seguimiento sistemático de los profesores que han observado, la retroalimentación que se les ha entregado y si dicha retroalimentación ha mejorado su práctica" (Bambrick, 2010), lo que implica articular un sistema que promueva la reflexión constante de las prácticas directivas y docentes a través de evidencia concreta y objetiva, que cobre valor en la medida que pueda ser devuelta a cada uno de los docentes, es decir, compartida, analizada y comprendida en conjunto (Leiva, Montecinos y Aravena en Ulloa y Gajardo, 2016)[8] en reuniones de retroalimentación efectiva que incluyan la práctica del siguiente paso y un sistema de seguimiento para verificar la implementación de la acción sugerida.

En este sentido, la encuesta TALIS del año 2013 distingue la retroalimentación de la práctica docente de la evaluación docente formal, que refiere a la evaluación de docentes y educadores por parte del equipo directivo o sus pares, y que es parte de un sistema establecido de gestión del desempeño. También se la diferencia de la retroalimentación al docente en el marco del establecimiento en general, centrada en la revisión del trabajo de los profesores, de manera formal o informal, y cuyo foco es la mejora institucional, con independencia del desempeño individual (OECD, 2014). En esta línea, nuestra propuesta apunta al desarrollo de capacidades a nivel directivo y docente con el objetivo principal de encontrar la manera más efectiva de que ambos desarrollen capacidades que impacten en los resultados[9] de los estudiantes, proceso que se enmarca, a su vez, en el Modelo de desarrollo de capacidades, base del trabajo de las UATP de los SLEP.

En resumen, la retroalimentación de las prácticas pedagógicas se puede definir como un proceso que se enmarca en la formación en servicio de docentes y educadores, que es realizado por el equipo directivo, la unidad técnico-pedagógica del EE, docentes de mayor experiencia o pares, y que refiere a la revisión de recursos de aprendizaje construidos por los docentes, evidencias de aprendizaje de los estudiantes, la observación de sus aulas o el registro de estas. De esta manera, la retroalimentación adquiere sentido al momento de entregar al docente una mirada profunda de sus prácticas que le

8 Para más información, puede visitar https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf

9 Nos referimos a resultados en el sentido amplio apuntando a la formación de los aspectos humanos y académicos de nuestros estudiantes.

permita reflexionar sobre estas y tomar decisiones sobre los siguientes pasos que pueden potenciar sus capacidades, mejorar los resultados de aprendizaje y los procesos de formación integral de sus estudiantes, estableciendo al respecto compromisos de mejora evidenciables en el corto y mediano plazo.

Dado este escenario, el rol de los equipos directivos y/o de líderes escolares[10] es crucial, puesto que su orientación posibilita que los docentes fortalezcan sus capacidades y reciban orientación para comprender y analizar sus prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de sus estudiantes que tienen lugar gracias a estas prácticas, lo que "permite apoyar el desarrollo creciente y sostenido de la práctica reflexiva de los docentes, en otras palabras, la habilidad de observar sus propias acciones y las de los estudiantes" (Mineduc, 2012).

2.4 FUENTES DE INFORMACIÓN

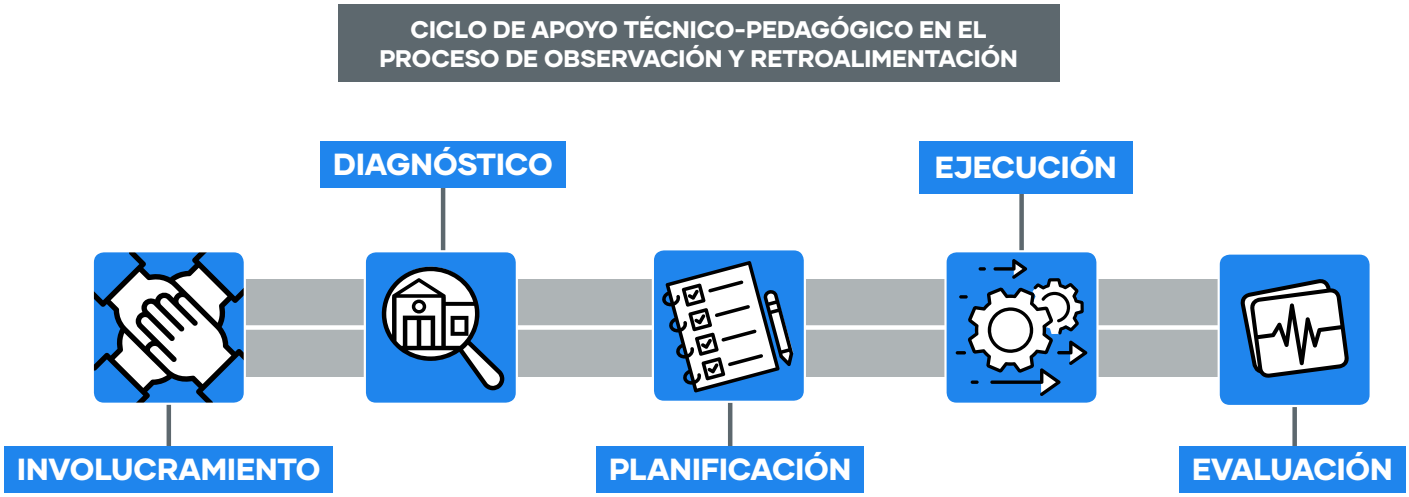
- Marco para la Buena Enseñanza
- Modelo de Desarrollo de Capacidades
- Documentos guías y orientaciones MINEDUC sobre el tema
- Antecedentes del proceso de observación y retroalimentación que existan en el territorio.
- Literatura nacional e internacional referida al tema.
- Otra información que resulte relevante (según contexto).

10 Entendemos por líderes escolares aquellos roles definidos dentro del establecimiento educativo que se estructuran para la potenciación, la movilización, el fortalecimiento y/o la mejora de las capacidades internas.

3

CICLO DE APOYO TÉCNICO-PEDAGÓGICO EN EL PROCESO DE OBSERVACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

A continuación, se describen los aspectos generales de cada una de las etapas del ciclo de apoyo y acompañamiento en el proceso de observación y retroalimentación.



INVOLUCRAMIENTO

La etapa tiene por objetivo generar un vínculo sólido basado en la confianza y la colaboración entre observadores y observados, relevando experiencias previas y analizando las características del proceso de observación y retroalimentación de la práctica. La instancia debiese generar una relación más cercana entre los participantes y su vinculación con el proceso de desarrollo de capacidades subsecuente.

DIAGNÓSTICO

La etapa tiene como objetivo levantar información necesaria para hacer que el proceso sea sustentable en el tiempo, en lo que respecta tanto a las prácticas que se desea fortalecer y/o movilizar como a la realidad propia del contexto y sus docentes para establecer una hoja de ruta que permita definir una línea base de fortalezas, áreas de crecimiento y desafíos del proceso de observación y retroalimentación. De esta manera, se espera que, en esta etapa, todos los participantes del proceso (líderes educativos del establecimiento) puedan generar un análisis profundo de las prácticas pedagógicas a nivel del establecimiento y en particular para cada aula a fin de definir un instrumento o pauta de observación adecuada al contexto de su EE.

PLANIFICACIÓN

La etapa tiene como objetivo diseñar la hoja de ruta que permitirá que el proceso sea sostenible y contribuya al cambio y la mejora de las prácticas pedagógicas. De este modo, se espera que el equipo directivo o de líderes educativos planifique qué docentes observará y con qué periodicidad, en función de generar sinergia entre el trabajo del equipo de liderazgo y el equipo docente del establecimiento. En esta línea, resulta también importante que, una vez definidos los docentes involucrados en el proceso, se pueda sostener con estos una nueva sesión de involucramiento y socialización que sirva como punto de partida para el sistema que se implementará.

EJECUCIÓN

La etapa tiene como objetivo implementar el proceso de observación y retroalimentación de manera completa, vale decir, el proceso mismo de observar el aula y levantar evidencias, el de revisar la evidencia identificando fortalezas y áreas de crecimiento y finalmente planificar, llevar a cabo la reunión y definir próximos pasos. Es la etapa central del proceso, que a su vez es recursiva, pues se ejecuta y vuelve a ejecutar una y otra vez durante todo el año lectivo.

EVALUACIÓN

La etapa final tiene como objetivo evaluar la implementación del proceso de observación y retroalimentación a fin de que el equipo de liderazgo escolar analice el éxito del plan implementado, el cumplimiento de las acciones acordadas y el alcance efectivo del plan ejecutado, y valore su efectividad a fin de ajustar la hoja de ruta y planificar el proceso para el siguiente año. Del mismo modo, esta etapa tiene como objetivo permitir la reflexión acerca del contenido y los alcances del proceso, las capacidades técnicas involucradas y el avance efectivo de prácticas pedagógicas vinculadas a potenciar mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL PROCESO DE OBSERVACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN EN EL MARCO DE LAS ETAPAS DEL CICLO DE ACOMPAÑAMIENTO

4

En los aspectos metodológicos del proceso de observación y retroalimentación se contemplan acciones particulares para el diseño y la implementación en la misma lógica que sustenta las diferentes etapas del ciclo de acompañamiento.

Para abordar cada una de las etapas descritas, se propone un trabajo metodológico que contiene mecanismos para llevarlas a cabo, sugerencias de diseño e implementación, aspectos teóricos y metodologías prácticas para cumplir con el objetivo propuesto. De esta manera, se espera aportar en la sólida construcción de un proceso basado en planificación profunda, sesiones de trabajo, reuniones de retroalimentación y análisis de los alcances del sistema implementado. A continuación, describiremos el contenido sugerido para cada etapa del ciclo en el proceso de observación y retroalimentación.

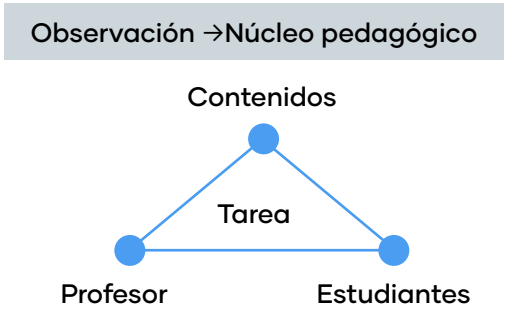
4.1 ETAPA DE INVOLUCRAMIENTO

4.1.1 Marco teórico

El objetivo que se persigue lograr con la etapa de involucramiento es generar una potente cultura de retroalimentación con foco en el desarrollo profesional docente. Es importante considerar que, para una observación efectiva, resulta relevante centrarse en los diferentes componentes del denominado núcleo pedagógico[11] a fin de focalizar la observación en el trabajo efectivo que los estudiantes están realizando, y vincularlo con el proceso de aprendizaje que el docente está intencionando.

De este modo, lo importante es focalizar la observación no en lo que los profesores piensan que le están pidiendo a los alumnos que hagan, o lo que el currículo oficial dice que deben hacer, sino en lo que están efectivamente haciendo (Elmore, 2010) a fin de que la evidencia levantada carezca de juicios y se base en evidencia objetiva levantada en la observación, todo lo cual se grafica en el siguiente esquema:

Figura 2. Observación sin juicios de la actividad de los estudiantes. [12]



11 El núcleo pedagógico está compuesto por el profesor y el alumno en presencia de los contenidos... es la relación entre el profesor, el alumno y los contenidos.

12 Adaptación del cuadro 1.1 sobre el núcleo pedagógico retratado en el libro Mejorando la escuela desde la Sala de clases (p. 19), de Richard Elmore. Más detalles en el ANEXO 1.

De esta manera, se pretende vincular estrechamente el proceso de registrar evidencia con el de observar objetivamente y sin sesgos la práctica docente, de modo que le permita a este reflexionar sobre sus prácticas y accionar un proceso de mejora coherente con lo que realmente ocurre en la sala de clases. Al respecto, cuando estamos aprendiendo a observar, partimos por tres preguntas basadas en el núcleo pedagógico:

- *¿Qué está diciendo y haciendo el profesor?*
- *¿Qué están haciendo y diciendo los estudiantes?*
- *¿Cuál es la tarea y contenido?*

Partimos de la premisa de responder la pregunta *¿qué observamos en la clase?* Esta pregunta se enfoca en lo descriptivo y evita otras que inviten a la elaboración de juicios sobre lo observado, por ejemplo: *¿qué no observaste en la sala?*, *¿qué piensas sobre lo observado?*; *¿te gustó la clase?* De este modo, logramos, a través de la observación, establecer relaciones de causa y efecto sobre lo que estudiantes y docentes están haciendo en un momento determinado y, a su vez, podremos determinar qué es lo que efectivamente los alumnos saben y son capaces de hacer como consecuencia de la clase. En ese sentido, Flores (en Ulloa y Gajardo, 2016) señala que es importante considerar que el sujeto es observador y conceptuador al mismo tiempo: observa desde sus propios filtros, prioridades e intereses, lo que genera que habitualmente confunda la interpretación con la propia descripción.

En resumen, las descripciones a partir de evidencia fina, concreta y precisa facilitan la discusión y creación de una base común para crear una imagen colectiva sobre lo observado, lo que potenciará la confianza que se espera generar entre observador y retroalimentado en el proceso. En esta lógica, el lenguaje cumple un rol fundamental, dado que este no solo describe la realidad sino que participa de su creación, o como señala Maturana (en Ulloa y Gajardo, 2016), no solo habla "sobre" las cosas, sino que también actúa.

Para mayor claridad, y a modo de ejemplo, un equipo de líderes educativos que realiza observaciones en aula en sus establecimientos llegará a focos distintos, pero consistentes en algunos aspectos como:

- Registrar orientaciones básicas sobre la clase: qué curso es, en qué contenido están trabajando, cuántos estudiantes hay, cuántos hombres y mujeres, cuántos adultos hay en la sala, a qué hora se comenzó a observar y a qué hora se terminó la observación.

- Registrar la tarea respondiendo a preguntas como las siguientes: ¿qué se les pidió a los estudiantes que hicieran?, ¿qué están haciendo?, ¿en qué se evidencia?
- Registrar patrones de interacción, por ejemplo, profesor-alumno-profesor, o bien el profesor solicita a los estudiantes que compartan entre sí, de manera de identificar por ejemplo si algún estudiante inicia una conversación sobre el contenido o bien están siempre contestando las preguntas del profesor.
- Registrar el uso del tiempo, de manera de evidenciar cuánto tiempo se destina a una actividad. Para ello, se anota el tiempo periódicamente durante la observación para mapear lo que se está observando.

De esta manera, un registro de evidencia fina en contraste con un registro de evidencia en bruto[13] podría reflejarse de la siguiente manera:

Tabla 1. Registro de evidencia.

EVIDENCIA EN BRUTO Y EVIDENCIA FINA	
Evidencia en bruto	**Evidencia fina**
• Clase sobre las causas de la guerra del Pacífico. • El profesor pregunta a los estudiantes sobre el texto que acaban de leer. • Los estudiantes practican habilidades de pensamiento superior. • El profesor introduce el concepto de fracciones, y los estudiantes lo aplican en una actividad. • La profesora frecuentemente chequea la comprensión. • La profesora hace que el contenido del currículum sea significativo para la vida de los estudiantes.	• Profesora: Posicionada frente al curso, pregunta en voz alta "¿qué similitudes hay entre las erupciones volcánicas y los terremotos?" • Profesor: Mientras camina por la sala, dice "Niños y niñas, el número de hoy es 30. ¿Quién me puede dar una secuencia de números impares que no supere 30?". Se detiene y mira a todos los estudiantes. • La profesora entrega una instrucción específica para los ensayos que harán los estudiantes diciendo: "Mientras escriben sobre la obra leída, quiero que piensen en el rol que juega el simbolismo en las definiciones de los personajes y el conflicto principal de la tragedia. • Luego de la instrucción, se sugiere realizar un trabajo colaborativo, los estudiantes trabajaban individualmente. Continúan sentados en grupo y cada uno desarrollaba la tarea en su propio cuaderno sin hablar con los compañeros. • 5 de los 30 estudiantes hacen preguntas al profesor sobre el libro que acaban de leer. Entre ellas destacan las siguientes: ¿podemos decir que esta obra pertenece al género narrativo?, ¿podemos tener dos personajes principales en una obra literaria? Luego de eso solo dos expresan que su duda fue aclarada.

13 Nos referimos a un registro de evidencia basado en comentarios más generales, poco descriptivos, que en general llevan a configurar una imagen más difusa respecto de lo observado.

Como podemos notar, mientras más general es la descripción de lo observado, más espacio queda para interpretaciones con focos poco definidos y, en consecuencia, las hipótesis y predicciones subsecuentes serán más generales, lo cual puede conducirnos, además, a indicaciones de mejora imprecisas o en una dirección equivocada. A la inversa, mientras más específicas sean las descripciones sobre lo observado, en mayor medida se permitirá crear una base sólida y con lenguaje común para sostener la reflexión posterior sobre mejora escolar. Estas declaraciones descriptivas abren la puerta a la conversación en lugar de cerrarla, pues aportan a construir un mejor fundamento para futuras hipótesis: una descripción de lo observado solo resulta útil si permite entender algo relacionado con el núcleo pedagógico, es decir, si habla sobre la relación de la enseñanza con el aprendizaje en presencia de contenidos.

Finalmente, cabe señalar la importancia que tiene como base del proceso trabajar a nivel de creencias y expectativas, sobre todo con docentes que han tenido malas experiencias en procesos similares o se enfrentan por primera vez a uno de este tipo, por lo que el liderazgo directivo en este aspecto es crucial. Horn y Marfán (2010)[14] señalan que la idea de liderazgo se vincula con "influencia" a partir de la capacidad de plantear principios que generen un sentido compartido, movilizador de principios comunes, lo que aportaría el desarrollo de prácticas sustentadas en la confianza y valoración. En este sentido es importante recalcar que lo que sustenta el sistema de observación y retroalimentación son básicamente dos aspectos, el primero referido a sentar la idea central de que el propósito del proceso es acompañarlos, orientarlos y guiarlos a mejorar sus prácticas docentes, mejorando de este modo su desempeño y no teniendo un carácter evaluativo. En segundo término, indicar la importancia que tiene levantar evidencia concreta de mejora, valorando positivamente el rescatar evidencia que potencie el desarrollo de capacidades, en concordancia con lo que Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) refieren a desarrollar personas a partir de la construcción de conocimiento y habilidades para el logro de objetivos y resiliencia, así como a gestionar la instrucción en cuanto a lo que sucede en la sala de clases.

Del mismo modo, lo que hará sustentable el sistema serán los resultados que provoque, ya que, cuando los docentes comprueban que su práctica va mejorando progresivamente y que están recibiendo

14 Puede revisar el artículo en https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/116/112

una retroalimentación consistente, se sienten mucho más inspirados para seguir adelante (Bambrick, 2010) Si bien puede ocurrir que existan docentes que se mantengan en una posición reactiva al cambio propuesto, será la ejecución del proceso y especialmente los resultados evidenciables de mejora de las prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje de los estudiantes cimentando una cultura de cambio a nivel del establecimiento educativo lo que permitirá derribar las barreras iniciales y poner en marcha el sistema de manera efectiva.

Finalmente, quizás una de las barreras más importantes no es la resistencia de los docentes, sino la de los líderes educativos de ir al aula para sostener reuniones sistemáticas y planificadas con sus docentes, y pedirles que planifiquen y practiquen los próximos pasos. De esta manera, el verdadero desafío radica en cambiar las prácticas a nivel de los líderes educativos que hacen sustentable este proceso para que logren instalarlo con fuerza en sus propios contextos educativos.

4.1.2 Sesión de involucramiento

Planificar la sesión constituye una instancia fundamental para el logro de la implementación del proceso de observación y retroalimentación, pues su objetivo es desarrollar la reunión de lanzamiento con el equipo de profesores, momento crucial para explicar el sistema de trabajo.
Es importante comenzar presentando el propósito haciendo alusión a que el objetivo principal de la observación no será juzgar la calidad de los profesores, sino encontrar las formas más efectivas de entregarles acompañamiento para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Bambrick, 2010).

Para lograr este propósito, se sugiere, al iniciar la sesión, conectarse con las emociones de los participantes preguntándoles cómo están y cómo se sienten en ese momento. Es importante guiarlos para no caer en catarsis, pero sin dejar de demostrar preocupación por cómo se encuentran. A su vez, resulta clave destacar las fortalezas del equipo docente. Luego de ello, es importante presentar la agenda de la sesión a los participantes explicando con seguridad, precisión y claridad los puntos que ha planificado.

En ese contexto, es relevante generar reflexiones profundas de los participantes a partir de la realización de preguntas potentes. Para ello, se sugiere planificar estas preguntas y establecer un listado de las respuestas que se espera a nivel ejemplar en caso de que no surjan de manera espontánea. De este modo, estas posibles respuestas pueden inducir los procesos reflexivos que se espera de los participantes, por ejemplo: "*Con relación a _____, ¿se han preguntado _____, ?*"

o "*¿Cómo creen que implementar un sistema de observación y retroalimentación puede ser importante en esta situación?*". En todo momento se debe transmitir confianza y seguridad al responder preguntas: con calma y utilizando un volumen de voz adecuado, ni demasiado fuerte ni despacio.

Además, hay que mostrarse positivo cuando se realicen preguntas y reforzar los elementos clave. Por ejemplo, después de que los participantes realicen una pregunta, se puede reforzar y decir por ejemplo "qué buena pregunta", "qué bueno que surgió esta duda" o algo similar, pues estos refuerzos positivos generarán disposición y preparación para responder. En caso de no entender una pregunta, se sugiere solicitar a los participantes que entreguen más información o que la reformulen: "¿a qué te refieres exactamente?" o "si he entendido bien, usted pregunta_____". Finalmente, si se precisa de un poco más de tiempo para elaborar una respuesta de calidad, se sugiere invitar a un participante a responder mientras se ordenan las ideas, procurando mantener la calma y proyectar seguridad. Esto dará más tiempo e información para ir elaborando una respuesta propia, diciendo, por ejemplo: "qué buena pregunta... ¿qué piensan los demás?". Del mismo modo, se puede realizar un "gira y discute", [15] lo que permitirá escuchar los comentarios de los participantes y prepararse para guiar una discusión posterior.

4.1.3 Procedimientos después de la sesión de trabajo

- Enviar acta de la sesión a los participantes de la sesión.
- Sistematizar y analizar la información desprendida de la sesión a partir de las respuestas a preguntas clave y consensos que hayan surgido en la sesión, y responderlos durante el proceso.
- Generar un trabajo de análisis colaborativo con otros actores involucrados sobre lo realizado a fin de reflexionar y enriquecer el desarrollo de la etapa.
- Evaluar, si corresponde, extender una sesión más la etapa.
- Generar un conjunto de conclusiones respecto a fortalezas y áreas de crecimiento detectadas en la sesión, que permitan enlazar la etapa de involucramiento con la etapa de diagnóstico.

15 Técnica utilizada para alentar a los alumnos a formular a través de una discusión breve en parejas y desarrollada en el libro Enseña como un Maestro 2.0 de Doug Lemov.

4.2. ETAPA DE DIAGNÓSTICO

4.2.1 Marco teórico

El diagnóstico puede definirse como el proceso de valoración que una organización lleva a cabo en torno a una realidad particular, en nuestro caso, respecto de las prácticas pedagógicas en el aula, y tiene como propósito "*recoger y analizar datos para abordar problemas de diversa naturaleza*"[16] . En la línea de trabajo referente a la observación de aula y retroalimentación, se busca revisar las prácticas rubricadas[17] y establecer qué docentes deben ser acompañados prioritariamente y con qué periodicidad. De esta manera, el levantamiento de un diagnóstico resulta fundamental para hacer de este un proceso factible y sostenible en el establecimiento educativo, ya que un diagnóstico efectivo provee un entendimiento sistemático de las necesidades para diseñar una intervención adecuada (Cummings, 1993).

Se espera que el diagnóstico provea información necesaria y relevante para diseñar un proceso coherente de acompañamiento que permita otorgar un soporte robusto a las etapas posteriores de planificación y ejecución. En este sentido, el diagnóstico levantado en el área de las prácticas pedagógicas es diferente al diagnóstico que puede levantarse en otras áreas, como la medicina, pues su finalidad es instar a la reflexión y la co-investigación en los términos ya señalados, para descubrir la manera de fortalecer y/o movilizar ciertas prácticas y no solamente analizar ciertos síntomas para llegar a una conclusión.

Finalmente, para llevar a cabo un proceso de diagnóstico efectivo es importante contar con un marco de referencia, en este caso de prácticas pedagógicas que permitan definir una base que establezca el nivel de desarrollo de los docentes respecto de estas. Al respecto, existen múltiples rúbricas diseñadas y varias prácticas definidas para observar y retroalimentar, sin embargo, la rúbrica más prominente de este tipo la propuso Charlotte Danielson en 1996[18], que enumera 76 criterios de enseñanza susceptibles de evaluación por los líderes escolares. Estos elementos se refieren a distintos ámbitos de prácticas profesionales docentes y brindan una estructura para la conversación profesional, la autoevaluación y la reflexión sobre las prácticas docentes.

16 Definición de diagnosticar de la Real Académica de la Lengua Española. Recuperado de https://dle.rae.es/diagnosticar

17 Anexo 3: Rúbrica propuestas para potenciar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula en escuelas y liceos

18 Danielson Ch. (2011). Enhancing Profesional Practice: Framework for teaching profiency test instrument.

Es importante señalar, a su vez, que si los líderes escolares del establecimiento desean ser quienes elaboren una rúbrica propia, pueden hacerlo. Para ello, sugerimos considerar los elementos básicos que la componen (conceptos, escala y descriptores), así como la secuencia general establecida para su diseño (establecer indicadores, definir criterios de evaluación y definir niveles de logro) de manera de identificar con claridad los aspectos que se espera observar y los diferentes niveles de ejecución para cada criterio.

4.2.2 Sesión de diagnóstico

El punto de partida para la sesión es la selección de prácticas docentes que se establecen movilizar y/o fortalecer en el contexto del EE. En este sentido, se recomienda comenzar estableciendo una mirada respecto a los docentes categorizados en cada tramo de desarrollo profesional en el marco de la carrera docente[19], que establece un sistema de reconocimiento basado en los años de experiencia y los resultados del proceso evaluativo que contempla. Para realizar este proceso, se sugiere utilizar una tabla como la siguiente[20]:

Tabla 2. Docentes del establecimiento en cada tramo de desarrollo profesional.

Nombres docentes	Tramo de desarrollo profesional
	Inicial
	Temprano
	Avanzado
	Experto I
	Experto II

Este análisis va en concordancia con la política nacional docente, la cual, a partir de la promulgación de la Ley N° 20.903 que en su título II incluye el proceso de Acompañamiento Profesional Local, define los lineamientos para que "*los establecimientos educacionales puedan instaurar procesos de mejora continua en sus docentes*". En estos, se declara explícitamente que el proceso de formación para

19 La Carrera Docente es un recorrido de desarrollo profesional que busca reconocer la experiencia, las competencias y los conocimientos alcanzados por los profesionales de la educación incentivando la mejora permanente.

20 En el caso de Educación Parvularia, se debe pasar directamente a la mirada global considerando que todos los equipos de aula (educadoras y técnicos) sean observadas de resultar pertinente.

el desarrollo profesional busca fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, los cuales releva como elementos fundamentales en la formación en servicio de las profesoras y profesores del país (Mineduc, 2019).

Esta mirada global permitirá definir un primer punto de partida respecto a docentes que podrían ser prioritarios en el acompañamiento del desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Con la información resultante, complete la siguiente matriz para la etapa de diagnóstico:

Tabla 3. Matriz para la etapa de diagnóstico.

Docentes que serán acompañados en un proceso de observación y retroalimentación prioritariamente	Docentes que serán acompañados en un proceso de observación y retroalimentación en segunda prioridad

A partir de esta selección, se sugiere cruzar la información resultante de prioridad en el acompañamiento con los antecedentes que tenga en el establecimiento sobre los siguientes aspectos: procesos anteriores de acompañamiento, evaluación de desempeño u otros que le entreguen información sobre desempeño docente que puedan enriquecer el proceso (insumos centrales reportes de evaluación docente e informes de evaluación y orientación de visitas de Agencia). Si requiere más información, puede establecer prioridades debido a las prácticas definidas en la rúbrica que aplicará en el proceso de observación y retroalimentación a fin de manera de contar con mayores antecedentes para esta priorización.

En este contexto, es importante considerar que las diferentes rúbricas en caso alguno pretenden abarcar todas las prácticas pedagógicas que los docentes llevan a cabo en sus salas de clase día a día. Por lo mismo, puede haber desempeños observados que estén por debajo de las descripciones que aparecen en las rúbricas, o, por el contrario, otros que estén sobre estos, pues su objetivo no es tipificar todas las prácticas posibles, sino ayudar en lo importante: fijar puntos que permiten avanzar en este desarrollo, como lo haría una hoja de ruta. Este proceso debería dar origen a la construcción de un instrumento o pauta de observación atingente al contexto que surja partir de las prácticas detectadas en el diagnóstico, la cual se dé a conocer, para su asimilación en todos los participantes del proceso que se pretende instalar.

4.2.3 Procedimientos posteriores a la sesión de diagnóstico

- El director envía un correo electrónico a los líderes escolares que participarán en el proceso de observación y retroalimentación con el listado de priorización. En el correo deberá incorporar la síntesis resultante de la sesión de diagnóstico, los criterios utilizados y recordar los propósitos de la siguiente etapa: planificación.
- En el marco de la síntesis de diagnóstico compartida, se sugiere que el equipo de líderes educativos considerados para el proceso responda las siguientes preguntas:
    - *¿Cuáles son las capacidades necesarias para acompañar al cuerpo docente en este proceso?*
    - *¿Cuento con las capacidades prácticas para el acompañamiento? ¿Qué herramientas necesito adquirir para hacer esto posible?*
    - *¿En qué redes o con qué actores puedo apoyarme para desarrollar estas capacidades? ¿Qué recursos necesito?*
- A partir de esta reflexión, se sugiere completar la siguiente tabla de capacidades a desarrollar para realizar el acompañamiento:

Tabla 4. Capacidades a desarrollar para el acompañamiento.

Capacidades profesionales que requiero adquirir para realizar un acompañamiento docente efectivo	¿Cuento con esta capacidad?		¿Cómo obtendré esta capacidad profesional? ¿Qué acciones llevaré a cabo?
	Sí	No	

- Entregar la tabla completa al director del establecimiento o a la jefatura del equipo de líderes escolares, acordando plazos y mecanismos concretos y realizables para abordar estas necesidades, que pueden apoyarse desde el equipo UATP del Servicio.
- Para finalizar, convocar anticipadamente vía mail a los líderes escolares que participarán del proceso a la etapa de planificación.

4.3 ETAPA DE PLANIFICACIÓN

4.3.1 Marco teórico

La evidencia en la materia nos indica que la mayoría de las observaciones que se realizan en numerosos establecimientos educativos no forman parte de un proceso claro y sostenible: incluso, en la mayoría de los casos, son poco frecuentes y se reducen a un proceso semestral o anual, que no entrega una visión objetiva del desarrollo profesional docente, no permite la generación de procesos de aprendizaje al equipo de líderes docentes ni posibilita el desarrollo significativo de las prácticas docentes.

En este sentido, el objetivo central de la observación es instar a la reflexión. Su finalidad no es la evaluación de las prácticas, sino encontrar las formas más efectivas de entregar acompañamiento a los docentes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Bambrick, 2010), por lo que es fundamental diseñar una estructura que permita alcanzar este objetivo considerando la lógica del modelo de observación y retroalimentación. En este sentido, se hace necesario establecer un principio básico para definir una fuerte estructura del proceso: identificar la periodicidad con que se llevarán a cabo las retroalimentaciones y, por ende, la periodicidad de las reuniones de retroalimentación, ya que son el punto de partida para identificar cómo hacer esto sea posible y programar en consecuencia. Lo anterior es muy lógico, pues, si el objetivo es observar y entregar retroalimentación a los profesores, se debe determinar con qué frecuencia se quiere llevar a cabo este proceso, porque, al igual que para deportista, el desarrollo profesional será más rápido cuando reciba retroalimentación en forma frecuente y se le dé oportunidades de practicar (Brambrick, 2010).

Ahora bien, resulta relevante señalar que las observaciones frecuentes, si bien resultan beneficiosas, implican una gestión del tiempo relevante. Por lo tanto, al establecer este proceso y a fin de hacerlo sostenible, se sugiere:

1. Realizar observaciones cortas: Esto, a fin de concentrarse de manera estratégica en los elementos que interesa fortalecer y/o movilizar en términos de prácticas de aula. Es importante, para definir esto, tener claridad de los criterios que se observarán según la rúbrica definida, así como reconocer con precisión cuál es el momento de la jornada escolar en que es más factible observar con claridad estos elementos.

2. Definir bloques de observación: Es decir, definir grupos de observación que posibiliten minimizar el tiempo invertido en desplazamientos por el establecimiento y, a su vez, concentrar el foco y esfuerzo en la tarea de observar y no mezclarla con tareas anexas y cortadas, que minimizan la efectividad de cualquier proceso.

- Programar reuniones retroalimentación: Al igual que el tópico anterior, es importante organizar las reuniones de retroalimentación con anticipación, pues esto permite dar estabilidad y organizar de mejor manera el calendario semanal. En ciertos sistemas, esta programación es semestral o anual y se mantiene desde que se inicia el año escolar. Esto, con el fin de posibilitar que los profesores puedan hacer suyo el sistema y no tengan que esperar el aviso semana a semana; y, a su vez, que los líderes escolares se responsabilicen del sistema y procuren su mantención en el tiempo.
- Distribuir los docentes a observar entre todos los líderes: Es importante, para el éxito del proceso, asegurar una distribución profesor/líder que sea equilibrada y que permita aunar esfuerzos comunes hacia un mismo propósito. De esta manera, se hace esencial empoderar con apoyo del SLEP y formar a otros líderes escolares del equipo de gestión y fuera de este, profesores con experiencia, por ejemplo, jefes de departamento, que puedan sumarse a este grupo de observadores y puedan compartir reflexiones que fortalezcan el proceso que desea implementarse.

4.3.2 Sesión de planificación

La finalidad de esta sesión es, tal como se ha mencionado, hacer sustentable el proceso de cambio y mejoras de prácticas pedagógicas, por lo que su finalidad es construir, con el equipo de líderes escolares que formarán parte del grupo de observadores, una programación que permita asegurar que los docentes prioritarios en el acompañamiento sean observados y retroalimentados. Para esto se sugiere:

- Definir la cantidad de líderes escolares que asumirán el rol de observadores durante el proceso.
- Definir la cantidad de docentes que cada líder escolar observará en atención a su rol en el establecimiento, experiencia, capacidades técnicas y adaptativas[21] para su implementación.

21 Las capacidades técnicas se definen como aquellas que están referidas a las habilidades específicas implicadas con el correcto desempeño de puestos de un área técnica o de una función específica, mientras que las capacidades adaptativas se refieren al conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que el individuo ha aprendido y que le permiten responder a las circunstancias de la vida diaria (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010).

- Definir el tiempo en que se observará a cada docente en el marco del proceso de observación y retroalimentación[22]. En este sentido, se sugiere que las observaciones no sean superiores a 15 minutos por docente.
- Definir el tiempo en que se retroalimentará a cada docente parte del proceso a fin de determinar el tiempo necesario para preparar la retroalimentación y para entregarla en una reunión uno a uno con el docente observado. En este sentido, se sugiere contar con un tiempo aproximado de 30 minutos de preparación y 30 minutos de retroalimentación.

  Algunas preguntas orientadoras que pueden ser útiles para el proceso:

  - *¿Cuántos docentes acompañaría cada líder escolar? ¿Contamos con la cantidad de líderes escolares necesarios para el proceso?*
  - *¿Contamos con las condiciones horarias para el proceso? En caso de no ser así, ¿qué ajustes deberíamos llevar a cabo?*
  - *¿Qué acciones debemos realizar como equipo para prepararnos y poner en marcha el sistema?*
  - *¿Cómo daremos a conocer el calendario de acompañamiento a los docentes que serán acompañados?*
  - *¿Qué acciones llevaremos a cabo como líderes escolares para fortalecer nuestras capacidades de observación y retroalimentación?*
  - *¿Cada cuánto tiempo revisaremos el proceso para realizar ajustes si corresponde?*

4.3.3. Procedimientos para el análisis posterior a la sesión con el equipo de liderazgo escolar

- Sistematizar y analizar la información desprendida de la planificación: Líderes escolares involucrados en el proceso, distribución de docentes acompañados por líder escolar, calendario de observaciones, acta de la sesión.
- Generar un trabajo preparación debido a las acciones establecidas para la puesta en marcha del sistema y la preparación de los líderes escolares que serán parte del proceso.

22 Incluimos un calendario tipo del proceso para un líder escolar en el Anexo 4.

- Revisar la distribución y factibilidad de los horarios establecidos para el éxito del proceso, así como los materiales que serán necesarios para implementar el proceso (cuaderno o carpeta de acompañamiento, registro de observaciones, planificaciones de clases, plantilla de preparación de reuniones de retroalimentación, etc.).
- Evaluar, si corresponde, extender una sesión más la extensión de la etapa.
- Preparar las acciones para la etapa de ejecución del sistema de observación y retroalimentación.

4.4 ETAPA DE EJECUCIÓN

4.4.1 Marco teórico

El acompañamiento en aula es una instancia de desarrollo profesional que cobra sentido al momento de entregar al sujeto de la observación un espacio de reflexión personal y guiada, así como una mirada externa respecto de su labor, con el objetivo de fortalecer algún ámbito específico de sus prácticas, o bien, reconocer buenas prácticas que puedan ser replicadas por otros docentes (Ulloa y Gajardo, 2016).

Los distintos aspectos que deben considerarse al momento de ejecución de la observación dicen relación con:

a. asegurar una adecuada observación del momento de la clase seleccionada;

b. registrar sin juicio lo observado;

c. revisar la evidencia levantada en el registro de observación;

d. definir una próxima acción, preparar la reunión y retroalimentar.

Dado esto, es importante considerar el proceso de ejecución como la fase en la cual se produce la implementación "real" del diseño que se ha construido y comprender todo el proceso involucrado que persigue la obtención de datos de acuerdo con los objetivos establecidos (Meneses, 2007), en este caso, el levantamiento de evidencia precisa para definir próximos pasos que repercutan en acciones de mejora de las prácticas docentes al interior de la sala de clases.

En este sentido, las acciones que se abordarán en la descripción de la sesión de ejecución apuntan al cumplimiento de tres principios fundamentales en todo proceso de implementación[23]:

1. Recoger información certera a través de los instrumentos definidos.
2. Participar activamente del proceso en los márgenes establecidos.
3. Generar procesos de reflexión y discusión de la práctica con los sujetos involucrados.

Estos principios son orientadores de la etapa y requieren de una revisión constante del diseño de la implementación, lo que supone, por tanto, la evaluación continua de su desarrollo respecto a los objetivos perseguidos por la etapa.

4.4.2 Sesión de ejecución

Como ya se ha señalado, la sesión de ejecución será dividida en tres subetapas que se estiman necesarias para la adecuada implementación del proceso. Para cada subetapa, se pretende describir su alcance, las herramientas necesarias para llevarla a cabo y ejemplos prácticos que puedan servir de inspiración o base para la construcción de instrumentos propios en cada establecimiento educativo.

a. Durante la observación[24]

Como punto de partida, es relevante asegurarse, antes de la observación, de contar con todos los elementos necesarios para la observación; esto incluye a lo menos el cuaderno o pauta de registro (versión papel o digital), la herramienta o pauta definida para la observación y la planificación de la clase. Del mismo modo, es importante que el ingreso a la sala en la que se observará la práctica docente sea cuidadoso, de manera de no interferir con el normal funcionamiento de las actividades de aprendizaje. En este sentido, se sugiere ingresar sin saludar a estudiantes ni al docente, mantener el máximo cuidado en no interrumpir la exposición y/o tarea, y ubicarse en algún punto de la sala que le permita tener una visualización del docente y los estudiantes.

23 Principios extraídos desde la sección "trabajo de campo" del libro Interacción y Aprendizaje Investigativo. (Meneses, 2007).

24 Esta subetapa se construye considerando como punto de partida lo ya descrito respecto a observación sin juicio y registro de observación. En este sentido, es importante tener claridad de que el objetivo del proceso de acompañamiento es de carácter formativo. su fin no es juzgar el desempeño docente, sino buscar formas de aprender y mejorar a partir de la reflexión sobre la propia práctica (Mineduc, 2016).

Esta dinámica será diferente en Educación Parvularia, donde el observador debe integrarse a las actividades del aula y observar mientras participa con los niños y niñas, toda vez que resulta mucho más disruptivo un adulto que los observa, pero no interactúa con ellos.

Del mismo modo, en relación con el registro de lo observado, se debe tomar registro de todos los hechos objetivos observados privilegiando la incorporación de frases que incorporen explícitamente datos objetivos, por ejemplo: "docente realiza la pregunta ¿qué parte del texto leído nos entrega datos sobre el efecto migratorio? 20 de los 30 estudiantes levantan la mano, la profesora espera 5 segundos mirando al curso, 3 estudiantes más levantan su mano y pide a Bernardo compartir su respuesta". De este modo, se deja fuera del registro lo que no ocurrió y/o aquello que se esperaba sucediera.

En esa misma línea, mientras se toma registro, deben omitirse expresiones con "carga" o "apreciaciones", tanto positivas como negativas de lo observado, por ejemplo, cuando se indica "la clase fue muy participativa", "existe un buen ambiente de clase", la clase fue monótona", "los niños estuvieron muy entretenidos" etc. así como también sacar conclusiones sin evidencia, por ejemplo, al registrar "hay mucha participación en la clase", "hay pocas oportunidades para que los estudiantes participen" o "la experiencia fue poco desafiante". A su vez y si se estima pertinente, se pueden anotar preguntas subsecuentes al registro que permitan la reflexión posterior a la práctica para definir un próximo paso o que podrían servir para la preparación de la reunión, por ejemplo: ¿por qué hay estudiantes que no levantan su mano para participar?, ¿serán siempre los mismos estudiantes quienes participan?, ¿por qué hubo más interacciones con dos o tres niños durante la experiencia?, entre otras.

Finalmente, para maximizar este momento del acompañamiento, se recomienda realizar visitas breves al aula, en vez de observar grandes bloques de trabajo, ya que, en la medida que los líderes escolares se concentran estratégicamente en los elementos de su interés, las reuniones de retroalimentación también podrán ser breves, directas y precisas. De hecho, las observaciones más largas a menudo son menos eficientes, especialmente cuando se realizan a expensas de observar a muchos menos docentes (Bambrick, 2010).

b. Preparación de la reunión

Así como contar con un buen registro es fundamental para un proceso de observación y retroalimentación efectivo, preparar la reunión de retroalimentación resulta clave para el éxito del sistema, puesto que permite estructurar de manera concreta cómo se llevará al docente a reflexionar sobre su propia práctica. El punto central del proceso para la planificación de la reunión comienza por identificar el próximo paso, es decir la o las posibles acciones clave que permitirán al docente mejorar y/o fortalecer su práctica pedagógica en el corto plazo.

Para definir el próximo paso, se sugiere no intentar elaborar una lista de errores o posibles puntos de mejora del docente observado, sino limitarse a definir una acción pequeña y específica que esté vinculada directamente a incrementar el aprendizaje de los estudiantes. Esta sugerencia tiene un punto de partida lógico que consiste en adaptarse a la forma en que los adultos aprendemos[25] , basta con que pensemos en las numerosas veces en que hemos recibido una larga lista de comentarios y/o sugerencias en una reunión, a sabiendas de que es imposible realizar acciones para cada uno de estos en una sola oportunidad. Este tipo de retroalimentaciones se basa en la premisa equivocada de que se maximiza el foco de retroalimentación mientras más aspectos se tocan, pues las instancias de retroalimentación son limitadas, sin embargo, pasa por alto la consecuencia obvia de que el sujeto retroalimentado se verá atrapado en la tarea de intentar priorizar, es decir, qué debe hacer primero, y dejará de lado el resto de los comentarios que recibió tratando de "adivinar" cuál es el más importante para el observador (Bambrick, 2010).

De este modo, centrarse en un solo aspecto de mejora no solo es positivo para el docente observado sino también para el líder escolar, pues este no invertirá tiempo en evaluar numerosos puntos de la rúbrica definida, sino que se concentrará en escoger, de los elementos definidos por mejorar, aquellos que ejercerán un impacto mayor en el corto plazo, es decir, que sean abordables antes de la próxima observación. Para priorizarlos, se sugiere reflexionar en torno a la pregunta "*¿Qué crees que es posible mejorar?*" e indagar con mayor profundidad por medio de preguntas como "*¿Qué aspectos específicos de la clase se pueden mejorar? ¿Con qué propósito se*

25 La investigación respecto al aprendizaje de adultos señala que estos aprenden mejor cuando se puede centrar en un comentario a la vez, de manera que su aprendizaje se condensa y no se diluye.

realizaron estas acciones? ¿Cómo mejorarías esto para una próxima clase? ¿Cuál de los contextos para el aprendizaje crees necesario abordar para mejorar los aprendizajes de los niños y niñas? Todo ello, con el propósito de ir acotando el foco de acción y definiendo un próximo paso claro y concreto (Mineduc, 2016).

Una vez definido el próximo paso, es importante revisar que sea lo suficientemente acotado y que permita una mejora observable que se pueda implementar en la siguiente clase, para esto es importante distinguir la causa raíz de un síntoma superficial, de manera de articular de manera coherente un próximo paso. Por ejemplo, al observar una sala de clases ruidosa, podría ser tentador centrar la retroalimentación en evitar que los estudiantes se comporten de esa forma. Pero, si lo pensamos bien a menudo los problemas de disciplina o manejo de la clase no tienen que ver con cómo el profesor se ocupa de la mala conducta, sino con el diseño de los procedimientos de la clase. Si el profesor simplemente trabaja en crear la expectativa de que todos los estudiantes deben permanecer con sus manos sobre la mesa, es más fácil evitar que se empujen unos a otros (Bambrick. 2010).

Dado que este ejercicio requiere de práctica, consideramos importante señalar algunos ejemplos prácticos que pueden ayudar en esta tarea:

Tabla 5. Observación de síntomas y sus causas.

Síntoma superficial	Causa raíz
Los estudiantes no trabajan en una actividad individual.	Falta de instrucciones explícitas para el trabajo individual. Falta de monitoreo durante la actividad de trabajo.
Los estudiantes se ven aburridos durante la clase.	El docente no mantiene el ritmo durante la clase y pierde la atención de sus estudiantes.
Los estudiantes ingresan de manera desordenada a la clase.	El docente no entrega instrucciones antes del ingreso ni refuerza positivamente el comportamiento esperado.
Los niños están inquietos y deambulando por la sala sin un propósito.	No existe planificación del momento de transición entre un periodo y otro de la jornada.

Como se aprecia, lo que puede parecer un problema al observar podría ser algo totalmente superficial y no la causa del desafío detectado en la observación; y de ser abordado, podría llevar a un próximo paso difuso o difícil de realizar. En esta línea, es importante, una vez identificada la causa raíz, definir con especificidad el próximo paso identificando qué debe hacer el docente y cómo debe hacerlo, de manera de permitirle visualizar la manera concreta y clara en que este paso se debe implementar en su siguiente clase. Para una mejor comprensión, ilustraremos con un ejemplo: Pensemos en una sala de clases en la cual el docente, cada vez que debe entregar una instrucción sobre una actividad, no logra explicarla claramente y los estudiantes no comprenden lo qué deben hacer o cómo esto se relaciona con el objetivo de la clase. ¿Cuál debería ser el próximo paso para el docente observado? Una respuesta sencilla es que el docente necesita explicar a sus estudiantes cómo se realizará una actividad diseñada y explicitar cómo esta se relaciona con los aprendizajes a lograr según el objetivo de clase. Tenemos claro, entonces, el qué, pero si no especificamos el cómo, probablemente el docente tendrá que pensar solo en cómo hará posible que su instrucción sobre la actividad sea comprendida y luego seguida por sus estudiantes. De esta manera, el cómo es tan importante como el qué. Así, en el caso analizado, un cómo posible es el siguiente:

1. Diseñar una instrucción que contenga la descripción de la actividad y la descripción de los aprendizajes que se lograrán.
2. Dar la instrucción en la sala de clases explicitando las actividades y aprendizajes relacionados.
3. Verificar la comprensión de la instrucción preguntado a dos estudiantes acerca de la actividad que realizarán y los aprendizajes que se lograrán.

Como podemos observar, el cómo definido incluye una acción de diseño, previa a la implementación de la acción en la sala de clases, pero necesaria de realizar y que, si no se le entrega al docente, este no tendrá la oportunidad de probar su construcción y reflexionar sobre la importancia de planificar cualquier acción que desee implementar en su sala de clases. A su vez, incluir una acción de diseño permite que, en el momento de planificar el próximo paso en la reunión de retroalimentación, el docente pueda, junto con el líder escolar, pensar en los detalles que debe contener la instrucción de este caso y, a su vez, practicar una instrucción detallada, pulida y con economía del lenguaje incorporada.

De este modo, el próximo paso diseñado para el docente quedaría definido de la siguiente manera:

Qué[26] : Comunica de manera clara las actividades a realizar y los aprendizajes por lograr, y chequea su comprensión.

Cómo:

1. Diseñar una instrucción que contenga la descripción de la actividad y la descripción de los aprendizajes que se lograrán.
2. Dar la instrucción en la sala de clases explicitando las actividades y aprendizajes relacionados.
3. Verificar la comprensión de la instrucción preguntado a dos estudiantes acerca de la actividad que realizarán y los aprendizajes que se lograrán.

Definido el próximo paso y siguiendo las recomendaciones de Paul Bambrick Santoyo[27], es importante verificar si este cumple con los criterios de un próximo paso (acción a seguir en el lenguaje de las Palancas del Liderazgo Escolar) que la configuran como una práctica pedagógica de alto impacto para el aprendizaje de los estudiantes. Estos criterios son:

- De alto apalancamiento: El próximo paso ayuda al docente a progresar rápida y eficazmente en su desarrollo profesional.
- Medible: El próximo paso es una acción que el docente puede poner en práctica de manera efectiva (define un qué y un cómo de ejecución precisa en su sala de clases).
- Del tamaño de un bocado: El próximo paso puede ser implementado por el docente en su próxima clase de manera inmediata.

Ahora, hecha esta precisión, el siguiente paso en la planificación de la reunión consiste en construir cada momento de esta invitando a la reflexión del docente sobre su propia práctica. Para ello, proponemos una estructura de planificación[28] que puede servir de apoyo en este proceso y sigue la siguiente secuencia:

26 En este ejemplo, el qué definido toma la práctica específica que se quiere trabajar dentro del criterio seleccionado como espacio de mejora. El cómo puede variar, pero es una secuencia de pasos verificables para la exitosa implementación de la práctica definida.

27 Paul Brambrick Santoyo es el director general de las escuelas secundarias de Uncommon Schools y fundador y decano de Levereage Leadership Institute, un programa dedicado a crear paradigmas de excelencia en escuelas urbanas de todo el mundo.

28 Anexo 5: Estructura de planificación para reunión de retroalimentación.

- **Involucrarlo en el proceso:** Se persigue que el docente se sienta en un espacio de confianza, que valora su trabajo y que le permite a su vez co-construir un área de crecimiento. Para ello, se establecen los siguientes elementos:
  - *Definir el logro*: Busca reforzar alguno de los aspectos logrados por el docente en la clase observada a través de un elogio específico y hacerlo reflexionar respecto del impacto de esta práctica en sus estudiantes mediante preguntas sencillas.
  - *Definir el estándar*: Busca invitar a la reflexión pedagógica en torno a las características del próximo paso definido, a fin de que el docente reflexione sobre su propósito e impacto.
  - *Definir el área de crecimiento*: Busca vincular la práctica docente que se desea intencionar con el área de crecimiento detectada en la evidencia levantada, de manera que el docente pueda identificar estos elementos centrales.
- **Diagnosticar el próximo paso:** Se persigue que el docente estructure de manera concreta su próximo paso definiendo un qué preciso y cómo lo implementará de manera concreta en los términos ya señalados, a fin de que pueda sellarlo[29] para su comprensión.
- **Planificar, ejecutar y evaluar:** Se persigue que el docente pueda construir el plan de acción que desarrollará el próximo paso definido a fin de que pueda planificar y practicar su implementación, así como definir el momento en que será ejecutado. En este sentido, se establecen los siguientes elementos:
  - *Planificar la ejecución*: Busca que el docente, acompañado por el líder escolar, pueda definir cada parte del próximo paso, tanto en diseño como en ejecución, de manera de preparar su implementación efectiva. De este modo, el próximo paso definido se inserta en la planificación de la clase correspondiente y se identifica el momento más pertinente para su implementación a fin de construir detalladamente cada elemento de su ejecución.
  - *Ejecutar a través de la práctica*: Busca que el docente, una vez planificado detalladamente el próximo, paso pueda practicar su implementación en un espacio de confianza y reciba

29 Utilizamos el término "sellarlo" para hacer referencia al proceso realizado intencionalmente con el propósito de afianzar el aprendizaje en otro.

retroalimentación de su práctica. Para ello, es importante practicar el próximo paso tal como sea construido, de manera de ir generando memoria muscular y e ir agregando complejidad, de modo que el docente se prepare para múltiples escenarios de ejecución. Finalmente, una vez que la práctica se sienta natural, es importante llevar al docente a reflexionar acerca de cómo la práctica aborda el área de crecimiento detectada y si es necesario realizar algún ajuste que considere importante.

- *Evaluar la ejecución*: Busca, como parte final, concluir la reunión definiendo cuándo será implementado el próximo paso, es decir, en qué horario, nivel y curso se observará la ejecución del próximo paso. También es el momento propicio para definir, si se estima pertinente, un rol más activo para el líder escolar en la ejecución del próximo paso.

Esta estructura persigue que, antes de llevar a cabo la reunión de retroalimentación, esta sea detalladamente planificada a fin de asegurar que el docente acompañado logre sacar el máximo de provecho a la instancia. Del mismo modo, una planificación en detalle permitirá al líder escolar concentrarse en la reunión y no tener que improvisar preguntas que podrían cambiar el foco de la reunión y resultar confusas para el docente retroalimentado.

c. Reunión de retroalimentación

Finalmente, el paso que cierra la sesión de ejecución es la realización de la reunión de retroalimentación, entendiendo esta como una forma de promover el desarrollo profesional centrado en docentes reflexivos, que analizan sus prácticas y gestionan la información que recopilan de ella, aclarando cuál es su sentido y significado, cuáles son sus principales ventajas y bajo qué modalidades puede ser implementada en la escuela (Mineduc, 2019). De este modo, se define la reunión de retroalimentación como un espacio de reflexión conjunta, entre observador y observado, en un ambiente de cordialidad, respeto y con un carácter eminentemente formativo.

Dado lo anterior, es sumamente importante que el tiempo que transcurra entre la observación y la reunión sea breve a fin de potenciar que se recuerden con mayor precisión los detalles y elementos observados, y que se propicie la incorporación oportuna

de estas nuevas prácticas pedagógicas, que impactarán el aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, es importante relevar que esta práctica reflexiva se aprende en contexto, a partir de la propia experiencia, en la cual la retroalimentación resulta fundamental (Mineduc, 2012).

En este escenario, la reunión de retroalimentación tiene como propósito fortalecer la práctica pedagógica, de modo que favorezca en el docente la adquisición de nuevas herramientas y habilidades para el desarrollo de su quehacer, y fomente mayor motivación, bienestar y cohesión de los equipos ante las diferentes labores y tareas (Integra, 2018). Para ello, es importante seguir la estructura del proceso de planificación de la reunión revisado en la sección anterior y seguir los aspectos planificados, incorporando preguntas de considerarse pertinente y resguardando que el mayor tiempo de la reunión se concentre en la sección de planificar, ejecutar y evaluar de manera que el docente retroalimentado pueda incorporar los ajustes a la planificación de su próxima clase, diseñe la implementación del próximo paso y practique su implementación. Cuando los docentes comprueban que su práctica va mejorando progresivamente y que están recibiendo una retroalimentación consistente, se sienten mucho más entusiasmados e inspirados para seguir adelante (Bambrick, 2010).

4.4.3.Observaciones de clases remotas (sincrónicas o asincrónicas)

Es relevante, dado el contexto actual, abordar en este apartado sugerencias sobre cómo retroalimentar a los docentes en un escenario de educación remota, pues sabemos que los equipos directivos deben cumplir un rol clave en el acompañamiento a los docentes y, por ello, deben considerar la incorporación de diversas acciones de mejora en el actual contexto (Mineduc, 2020). En esta línea, es importante considerar que, dada la contingencia, se ha hecho más importante construir y mantener un vínculo emocional que haga sustentables los procesos de cualquier tipo, en el escenario actual, el de observar y retroalimentar las prácticas docentes.

Por otro lado, en el caso de docentes con manejo inicial de herramientas tecnológicas, se sugiere levantar antecedentes que permitan establecer espacios de práctica y simulación (Müller, Volante, Grau y Preiss, 2014). En esa línea, Robinson (en Müller et al, 2014) señala que es relevante estructurar oportunidades que permitan una práctica deliberada de competencias en liderazgo instruccional que impacte en los aprendizajes. Esto produciría seguridad y confianza en los docentes en el desarrollo de sus clases sincrónicas.[30]

Lo anterior es esencial, pues estamos en un gran momento, porque hemos recordado lo importante que es para las personas sentirse consideradas. Si le dices a alguien lo mucho que aprecias lo que hace frente a un desafío, ya sea en persona o en línea, la ayudarás a sacar lo mejor de ella (Lemov, 2020). Ahora bien, aun cuando muchos aspectos del trabajo pedagógico han cambiado, nuestros docentes siguen necesitando de un acompañamiento oportuno y pertinente a fin de potenciar sus prácticas para la enseñanza remota que fortalezcan el aprendizaje de sus estudiantes.

En este sentido, la lógica del proceso de retroalimentar a un docente cuya práctica se ha llevado a cabo en un contexto de educación remota es la misma que sostiene el proceso de observación de un aula en contexto presencial, es decir, debe sustentarse en las etapas de involucramiento (generación de confianzas), diagnóstico (quiénes serán observados), planificación (quiénes serán observadores), ejecución (cómo se retroalimentará) y evaluación (qué ajustes realizaremos al proceso). De este modo, se genera un proceso articulado y vinculante con el desarrollo de capacidades que desea propiciarse a través de la puesta en marcha de este sistema.

De esta manera, la ejecución del proceso de observación y retroalimentación mantiene la misma lógica y se sustenta en los mismos principios:

1. Observar el aula e identificar un próximo paso.
2. Planificar la retroalimentación de manera efectiva.
3. Retroalimentar de manera efectiva.

30 Para más información, se sugiere revisar http://practicaspedagogicas.uc.cl/images/articulos/DesarrolloHabilidadesObservacionFormacionLiderazgoEscolarVideosClases.pdf

Para que esto sea viable y concuerde con las prácticas pedagógicas que tienen lugar en un contexto de educación remota, es importante definir qué criterios se desean potenciar en este contexto. Esto con el fin de ajustar la rúbrica con criterios de observación a prácticas pedagógicas relevantes en el proceso de enseñanza aprendizaje que tengan en consideración el contexto no presencial.

Del mismo modo, definidos los criterios que pueden ser observados, es importante ajustar los niveles de la rúbrica para identificar distintos estadios de desarrollo esperado para las diferentes prácticas pedagógicas identificadas y, de este modo, intencionar una mejora coherente con el contexto actual y que permita el fortalecimiento y/o movilización de estas prácticas.

4.4.4 Procedimientos para el análisis posterior a la sesión con el equipo de liderazgo educativo

Es importante hacer seguimiento a los acuerdos o compromisos a que se haya llegado con los profesores y profesoras que han sido observados. Por otro lado, quien(es) observa(n) debe(n) a su vez pulir sus habilidades de observación y retroalimentación a través de mejores registros de observación y preguntas que guíen hacia conversaciones y reflexiones de mayor profundidad y riqueza (CPEIP, 2019). En este sentido, es sumamente relevante aprovechar el momento posterior a la reunión de retroalimentación para reflexionar y ajustar el proceso en caso de resultar pertinente.

En este sentido, una de las herramientas o mecanismos más efectivos para ajustar la hoja de ruta o reflexionar sobre el proceso son las planillas de registro o seguimiento de observaciones. Una planilla de registro o seguimiento de observaciones permite, por un lado, verificar la progresión de los próximos pasos que se han definido para un profesor o grupo de profesores y, a su vez, tomar decisiones para maximizar el desarrollo profesional de los docentes involucrados en dicho proceso. En resumen, una planilla de registro o seguimiento permite monitorear las acciones de cada profesor acompañado, así como las tendencias de diferentes profesores acompañados a nivel de escuela.[31]

31 En el ANEXO 6 ofrecemos dos ejemplos de planillas de registro, una a nivel individual por profesor y otra a nivel general por escuela.

Como se podrá observar, los beneficios de una planilla de registro son múltiples. A nivel individual, se puede observar con claridad el progreso de las prácticas docentes de un profesor, sus desafíos particulares y sus éxitos. Del mismo modo, a nivel agregado, el resumen de las planillas de registro de todos los docentes observados permiten obtener una visión clara respecto a patrones que se pueden observar en todas las clases, en razón de las áreas de crecimiento detectadas y los próximos pasos involucrados, así como respecto a patrones en las labores de los propios líderes escolares a fin de definir si todos los profesores están recibiendo el mismo número de acompañamientos o si se están trabajando próximos pasos asimilables que podrían generar espacios de reflexión o trabajo en equipo.

4.5 ETAPA DE EVALUACIÓN

4.5.1 Marco teórico

La mirada habitual a la etapa de evaluación la concibe como un momento específico para accionar mecanismos de control o calificación y no como un proceso que permite observar los resultados obtenidos y luego tomar decisiones de mejora. Desde esta óptica, la evaluación es entendida más como resultado que como proceso; desde una perspectiva dirigida a la obtención de un producto y no a un proceso sistemático que se oriente en gran medida a lo cualitativo (Pérez, 2008).

La mirada que le daremos a esta etapa en el proceso que estamos definiendo se asocia más bien a la última idea, es decir, se entiende que el proceso de evaluación contribuye a ajustar la hoja de ruta definida en un inicio y permite analizar, reflexionar y obtener conclusiones de todo un periodo del ciclo de observación y retroalimentación.

De este modo, se pretende evaluar el logro de los objetivos propuestos (mejora de las prácticas pedagógicas definidas a lo largo del acompañamiento) analizando su impacto y valorando la efectividad del ejercicio de liderazgo educativo involucrado a fin de modificar y/o ajustar la ejecución del proceso potenciando la realización de un nuevo ciclo.

Para ello, se espera que el equipo de líderes educativos se autoevalúe y a la vez evalúen en conjunto y de manera global el proceso en relación con las prácticas pedagógicas fortalecidas y/o movilizadas y los

resultados de aprendizaje obtenidos. A su vez, se pretende levantar una mirada cualitativa, centrada en fortalezas y áreas de crecimiento, que permita responder a posibles desafíos levantados y generar planes de acción que respondan a estos desafíos individuales y de grupo.

Finalmente, para cerrar efectivamente el ciclo, es relevante que el director, como líder del proceso en la mayoría de los casos, intencione la generación de un proceso de comunicación pertinente en su comunidad educativa, en el que enfatice los logros y los próximos desafíos, de manera de generar no solo conocimiento de los resultados obtenidos, sino también una cultura organizacional que propicie el cambio de perspectivas, paradigmas y creencias asociadas. Solo de este modo, es posible marcar una diferencia entre cómo se podría concebir el proceso y cómo debería concebirse en conformidad con esta propuesta, ya que un proceso de esta envergadura que se pone en marcha de manera efectiva permite que los cambios sean sustentables y sostenibles en el tiempo, las prácticas pedagógicas se cimienten y se produzcan resultados de aprendizaje relevantes al interior de cada aula y en cada establecimiento educativo.

4.5.2 Sesión de evaluación

La finalidad de esta sesión es obtener conclusiones del aprendizaje en terreno que ha posibilitado la instalación de este proceso al interior del establecimiento. En este sentido, se sugieren dos instancias para hacer esto posible. La primera de ellas se refiere a un proceso de autoevaluación de los líderes educativos que han participado en el proceso y la segunda, a una reflexión conjunta sobre los próximos pasos para fortalecerlo.

En relación con la autoevaluación, se sugiere estructurarla en torno a criterios que se concentren en la ejecución misma del proceso, es decir, que permitan evaluar la estructura definida y las capacidades desarrolladas para un proceso de retroalimentación efectivo a fin de tomar esta información y gestionar la mejora de estas.

Una manera de articularla es completando una planilla como la siguiente:

Tabla 6. Plantilla para articular la autoevaluación.

Criterio por evaluar	Nivel de desarrollo*		
	D	PD	ND
Cumplimiento del horario definido para observar			
Registro de evidencia fina (sin juicio) durante la observación			
Cumplimiento del horario para planificar la reunión			
Identificación de un próximo paso efectivo			
Construcción de una planificación previa a la reunión de retroalimentación			
Cumplimiento del horario definido para retroalimentar			
Construcción de un clima de confianza al retroalimentar			
Entrega de un tiempo adecuado para planificar el próximo paso			
Entrega de un tiempo adecuado para la reflexión docente durante la reunión			
Aseguramiento de la práctica del próximo paso			
Seguimiento del proceso de mejora de la práctica docente			

Resumen del proceso	
Fortalezas evidenciadas	**Áreas de crecimiento evidenciadas**

*Nivel de desarrollo [32]

Con la información resultante, el director del establecimiento educativo puede intencionar un proceso de reflexión entre el grupo de líderes educativos que considere los siguientes elementos:

- Fomentar la participación de todos los líderes educativos con foco en el análisis de las capacidades desarrolladas y por desarrollar.
- Utilizar la información desprendida de las autoevaluaciones para enfatizar nuevamente las acciones que permitieron o no el desarrollo de estas capacidades.

32 Se establecen como niveles de desarrollo los niveles desarrollado (D), parcialmente desarrollado (PD) y no desarrollado (ND)

- Poner foco en la evidencia que entrega el desarrollo de los criterios definidos a fin de sustentar el nivel de desarrollo de las capacidades evidenciadas.
- Enfatizar las fortalezas y hacer ver las dificultades como oportunidades de mejora, de manera asertiva, entregando confianza y altas expectativas en que pueden mejorar de forma continua sus respectivos procesos.
- Guiar la reflexión a una conclusión que, además de la claridad del nivel de desarrollo de las prácticas, dé cuenta de las fortalezas y dificultades del proceso (se sugiere un máximo de tres por cada una) a fin de contar con una visión sistémica del periodo.
- Tomar nota de forma permanente, lo cual facilite el llenado del acta de acuerdos sobre el proceso para los líderes educativos.
- Dejar espacio a los líderes educativos para entregar comentarios sobre el proceso.
- Fomentar, en el equipo de líderes educativos, la posibilidad de entregar nuevas estrategias individuales, enfocadas en el desarrollo profesional de cada integrante, para que puedan potenciar el próximo periodo del ciclo de observación y retroalimentación.
- Concluir la sesión haciendo un recuento en conjunto con los líderes educativos sobre los aspectos más relevantes de todo el proceso y enfatizando la importancia de la colaboración para el logro de objetivos comunes.

4.5.3. Procedimientos para el análisis posterior a la sesión

Dado el análisis anterior, la visualización clara del proceso permitirá tener una mirada particular, a nivel de cada líder educativo, y global a nivel del grupo de líderes educativos, para accionar los próximos pasos de mejora, que permitan movilizar y/o fortalecer las capacidades de los actores involucrados a fin de lograr una mejora de las prácticas pedagógicas y mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Para sacar el máximo provecho a la información y evidencias resultantes de la sesión de evaluación, se sugiere que el director pueda:

- Sistematizar y analizar la información desprendida de la sesión a fin de reflexionar sobre su propio desarrollo profesional como líder del proceso implementado.

- Realizar un trabajo de análisis colaborativo con el profesional de apoyo del servicio local, que permita reflexionar y enriquecer el desarrollo de capacidades en miras del próximo ciclo de observación y retroalimentación.
- Analizar en conjunto con el profesional de apoyo considerando los acuerdos de la sesión de evaluación y las nuevas estrategias, procedimientos y ajustes que podrían potenciar el siguiente ciclo de observación y retroalimentación. Para esto se sugiere reflexionar en torno a las siguientes preguntas guía:
  - → ¿Cuáles son las capacidades que es necesario ¿desarrollar en los líderes educativos para abordar el o los desafíos detectados en un siguiente ciclo?
  - → ¿Contamos con las capacidades prácticas para abordarlos? ¿Qué herramientas necesitamos adquirir para hacer esto posible?
  - → ¿En qué redes o en qué actores podemos apoyarnos para desarrollar estas capacidades? ¿Qué recursos necesitamos?
  - → ¿Qué ajustes o cambios llevaremos a cabo para potenciar el próximo ciclo de observación y retroalimentación?
- Para finalizar, enviar un correo electrónico en que se agradezca al grupo de líderes educativos y docentes involucrados en el ciclo por su participación durante todo el proceso.

VIVE

BIBLIOGRAFÍA

Bambrick S, P. (2017). *Las palancas de liderazgo escolar: Una guía práctica para construir colegios exitosos*. Santiago, Chile: Área de Educación Fundación Chile.

Bell, C. y Goe, L. (2008). Enfoques para evaluar la efectividad del maestro: síntesis de una investigación. Washington DC: Centro Nacional Integral para la Calidad Docente.

CPEIP (2019). Visitas al aula: Serie retroalimentación de prácticas pedagógicas. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/08/VISITAS_AULA.pdf

Cummings, Thomas (1993). Organization Development and Change. West Publishing Company. Eagan, MN; United States.

Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago, Chile: Área de Educación Fundación Chile.

Flores G, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Integra, red de salas cunas y jardines infantiles (2018). Sistema de fortalecimiento de prácticas pedagógicas: Orientaciones de completación v.2. Dirección de Educación, Área de Evaluación.

Lemov, D. (2020). Enseña a distancia: *Manual de supervivencia para no solo sobrevivir, sino sobresalir enseñando en línea*. Santiago, Chile: Corporación de la Educación Aptus.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning. UK: National College for School Leadership.

Meneses, G. (2007). *Interacción y Aprendizaje Investigativo*. Universitat Rovira y Virgili. NTIC. Tarragona, España.

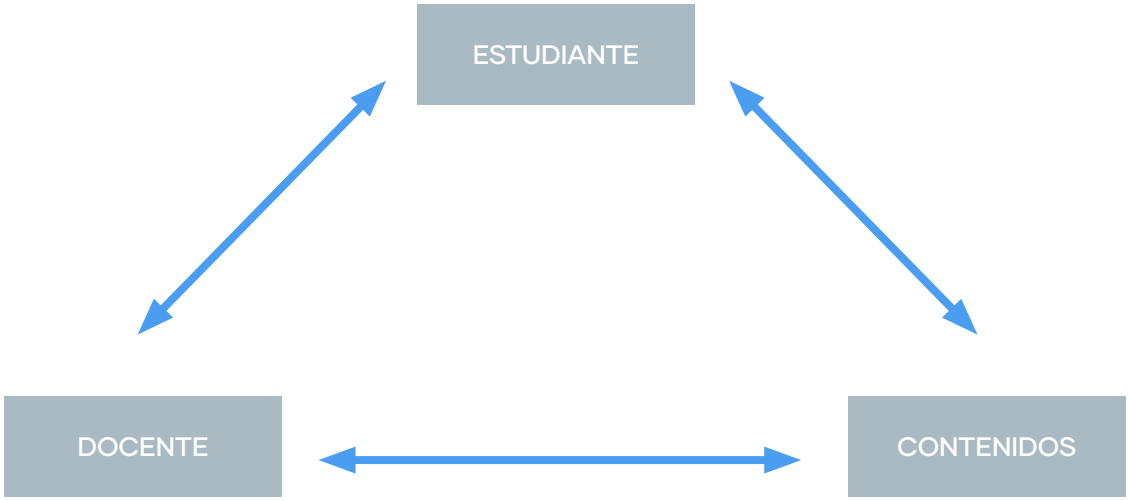
Mineduc (2012). Guía 6, Observación de Aula y Retroalimentación. Recuperado de https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/06/REC-guia-aula.pdf?x16202

Mineduc (2016). Orientaciones para la retroalimentación y compromiso de mejora. Recuperado del sitio web Liderazgo Escolar. Recuperado de http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/II.-Orientacionespara-la-retroalimnetaci%C3%B3n-y-compromiso-de-mejora.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

El núcleo pedagógico



Siete principios del núcleo pedagógico

1. Los incrementos en los aprendizajes de los estudiantes ocurren solo como consecuencia de las mejoras en el nivel de los contenidos, en el nivel de conocimientos y habilidades de los profesores, y en el compromiso de los estudiantes.
2. Si se modifica uno de los componentes del núcleo pedagógico, se deben cambiar los restantes.
3. Si no se puede ver el núcleo, no existe.
4. La tarea predice el desempeño.
5. El sistema de rendición de cuentas real reside en las tareas que se encomiendan a los alumnos.
6. Aprendemos a hacer el trabajo haciendo el trabajo, no diciendo a otras personas que hagan el trabajo, no por haber hecho el trabajo alguna vez en el pasado y no contratando expertos que puedan actuar como sustitutos de nuestro conocimiento acerca de cómo hacer el trabajo.
7. Descripción antes del análisis, análisis antes de la predicción, predicción antes de la evaluación.

ANEXO 2

Plantilla tipo registro de evidencia fina

TIEMPO	¿CUÁL ES EL CONTENIDO Y LA TAREA QUE ESTÁN TRABAJANDO?	¿QUÉ ESTÁ DICIENDO Y HACIENDO EL PROFESOR?	¿QUÉ ESTÁN HACIENDO Y DICIENDO LOS ESTUDIANTES?

ANEXO 3

Rúbricas propuestas para potenciar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula

DOMINIOS MBE[33] DIMENSIONES MDC[35]		CRITERIOS[34] Escuelas y liceos	Débil (1)	Incipiente (2)	Satisfactorio (3)	Avanzado (4)
			El/la docente no cumple las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la docente cumple parcialmente las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la docente en su práctica pedagógica cumple totalmente con las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio:	El/la docente cumple todos los criterios de desarrollo satisfactorio; además:
MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA (Dominios observables del MBE Vigente)	DIMENSIÓN 2. Gestión curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes. SUBDIMENSIONES 2a. Procesos de enseñanza aprendizaje 2b. Implementación curricular 2c. Flexibilidad y contextualización curricular 2d. Clima de aula y diversificación de la enseñanza	**Implementa procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el desarrollo de un currículum flexible y contextualizado con foco en el aprendizaje de todos los estudiantes, sus intereses y necesidades.**	**1.** No asegura en la planificación contar con experiencias de aprendizaje diversificadas que consideren las características de todos los estudiantes. **2.** No implementa experiencias de aprendizaje diversificadas y adecuaciones curriculares de acuerdo con características y necesidades de los estudiantes. **3.** No vincula de manera concreta y explícita la vida cotidiana de sus estudiantes mediante ejemplos, considerando conocimientos y experiencias previas, con el objetivo de clase abordado debido a la didáctica de la asignatura.	**1.** Asegura en la planificación contar con experiencias de aprendizaje diversificadas que consideren las características de todos los estudiantes. Además, **2.** Implementa experiencias de aprendizaje diversificadas y adecuaciones curriculares de acuerdo con características y necesidades de los estudiantes, o **3.** Vincula de manera concreta y explícita la vida cotidiana de sus estudiantes mediante ejemplos, considerando conocimientos y experiencias previas, con el objetivo de clase abordado debido a la didáctica de la asignatura.	**1.** Asegura en la planificación contar con experiencias de aprendizaje diversificadas que consideren las características de todos los estudiantes. **2.** Implementa experiencias de aprendizaje diversificadas y adecuaciones curriculares de acuerdo a características y necesidades de los estudiantes. **3.** Vincula de manera concreta y explícita la vida cotidiana de sus estudiantes mediante ejemplos, considerando conocimientos y experiencias previas, con el objetivo de clase abordado en razón de la didáctica de la asignatura.	**1.** Emplea de manera pertinente el juego y el sentido del humor como elementos centrales del trabajo con sus estudiantes, lo que se demuestra en atención sostenida, concentración, entusiasmo, participación espontánea y foco en los contenidos y/o tareas.

33 Los dominios son definidos legalmente en la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley N°20.903). Cada uno de ellos hace referencia a un aspecto distinto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para efectos de esta pauta y en términos de lo que se espera y puede observar de la práctica docente en la sala de clases, se abordan solo los dominios B y C.

34 Los criterios describen distintos aspectos de las prácticas pedagógicas, los cuales en conjunto dan cuenta del sentido del dominio.

35 Las dimensiones del MDC son ámbitos o áreas de la gestión educativa en que se quiere generar movilización y/o fortalecimiento de las diferentes prácticas asociadas.

Rúbricas propuestas para potenciar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula

DOMINIOS MBE / DIMENSIONES MDC		CRITERIOS Escuelas y liceos	Débil (1)	Incipiente (2)	Satisfactorio (3)	Avanzado (4)
			El/la docente no cumple las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la docente cumple parcialmente las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la docente en su práctica pedagógica cumple totalmente con las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio:	El/la docente cumple todos los criterios de desarrollo satisfactorio; además:
MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA (Dominios observables del MBE Vigente)	DOMINIO B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	**Asegura un clima de aula propicio que respeta y valora la diversidad y potencia el aprendizaje de todos los estudiantes estableciendo relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.**	**1.** No promueve un clima de respeto permanente ante diferencias de toda índole entre sus estudiantes; no hay desarrollo de la empatía mediante modelamiento y ejemplos concretos. **2.** No genera durante toda la clase estrategias que refuerzan positivamente el comportamiento esperado de sus estudiantes. **3.** No genera instancias de participación que promueven en sus estudiantes actitudes de compromiso y solidaridad.	**1.** Promueve un clima de respeto permanente ante diferencias de toda índole entre sus estudiantes desarrollando la empatía mediante modelamiento y ejemplos concretos. Además, **2.** Durante toda la clase, genera estrategias que refuerzan positivamente el comportamiento esperado de sus estudiantes, o **3.** Genera instancias de participación que promueven en sus estudiantes actitudes de compromiso y solidaridad.	**1.** Promueve un clima de respeto permanente ante diferencias de toda índole entre sus estudiantes desarrollando la empatía mediante modelamiento y ejemplos concretos. **2.** Durante toda la clase, genera estrategias que refuerzan positivamente el comportamiento esperado de sus estudiantes. **3.** Genera instancias de participación que promueven en sus estudiantes actitudes de compromiso y solidaridad.	**1.** Corrige el comportamiento inadecuado intencionando la reflexión de los estudiantes y reforzando el compromiso con la mantención de un clima propicio para el aprendizaje.
		Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.	**1.** No implementa situaciones de aprendizaje desafiantes, contextualizadas y apropiadas para los estudiantes. **2.** No motiva constantemente una actitud positiva hacia el aprendizaje; no promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad. **3.** No entrega constantemente oportunidades de corregir errores y mejorar lo inicialmente elaborado ni refuerza lo valioso de este proceso.	**1.** Implementa situaciones de aprendizaje desafiantes, contextualizadas y apropiadas para los estudiantes. Además, **2.** Motiva constantemente una actitud positiva hacia el aprendizaje promoviendo un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad, o **3.** Entrega constantemente oportunidades de corregir errores y mejorar lo inicialmente elaborado, y refuerza lo valioso de este proceso.	**1.** Implementa situaciones de aprendizaje desafiantes, contextualizadas y apropiadas para los estudiantes. **2.** Motiva constantemente una actitud positiva hacia el aprendizaje promoviendo un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad. **3.** Entrega constantemente oportunidades de corregir errores y mejorar lo inicialmente elaborado, y refuerza lo valioso de este proceso.	**1.** Fortalece constantemente la autoestima de los estudiantes utilizando frases de aliento y demostrando una actitud positiva hacia el desempeño de los estudiantes.

Rúbricas propuestas para potenciar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula

DOMINIOS MBE DIMENSIONES MDC		CRITERIOS Escuelas y liceos	Débil (1) El/la docente no cumple las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	Incipiente (2) El/la docente cumple parcialmente las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	Satisfactorio (3) El/la docente en su práctica pedagógica cumple totalmente con las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio:	Avanzado (4) El/la docente cumple todos los criterios de desarrollo satisfactorio; además:
MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA (Dominios observables del MBE Vigente)	DOMINIO B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.	1. No aplica en la rutina de la clase y junto con sus estudiantes normas de convivencia armónica, congruentes con la enseñanza, que han sido acordadas con ellos previamente. 2. No monitorea durante toda la clase el cumplimiento de las normas de convivencia acordadas. 3. No refuerza de manera constante que las normas de convivencia acordadas sean respetadas a lo largo de toda la clase para asegurar su cumplimiento.	1. Aplica en la rutina de la clase y junto con sus estudiantes normas de convivencia armónica, congruentes con la enseñanza, que han sido acordadas con ellos previamente. Además, 2. Monitorea durante toda la clase el cumplimiento de las normas de convivencia acordadas, o 3. Refuerza de manera constante que las normas de convivencia acordadas sean respetadas a lo largo de toda la clase para asegurar su cumplimiento.	1. Aplica en la rutina de la clase y junto con sus estudiantes normas de convivencia armónica, congruentes con la enseñanza, que han sido acordadas con ellos previamente. 2. Monitorea durante toda la clase el cumplimiento de las normas de convivencia acordadas durante. 3. Refuerza de manera constante que las normas de convivencia acordadas sean respetadas a lo largo de toda la clase para asegurar su cumplimiento.	1. Modela de forma consistente y consecuente con el ejemplo las normas de convivencia acordadas con sus estudiantes, gracias a lo cual genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las mismas.
		Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.	1. No asegura una estructura que propicie un ambiente organizado y en coherencia con las actividades de aprendizaje planificadas. 2. No dispone de los recursos de aprendizaje necesarios para el logro de los objetivos de la clase definidos. 3. No resguarda que los estudiantes dispongan de recursos apropiados para el cumplimiento de los objetivos de la clase en forma oportuna.	1. Asegura una estructura que propicie un ambiente organizado y en coherencia con las actividades de aprendizaje planificadas. Además, 2. Dispone de los recursos de aprendizaje necesarios para el logro de los objetivos de la clase definidos, o 3. Resguarda que los estudiantes dispongan de recursos apropiados para el cumplimiento de los objetivos de la clase en forma oportuna.	1. Asegura una estructura que propicie un ambiente organizado y en coherencia con las actividades de aprendizaje planificadas. 2. Dispone de los recursos de aprendizaje necesarios para el logro de los objetivos de la clase definidos. 3. Resguarda que los estudiantes dispongan de recursos apropiados para el cumplimiento de los objetivos de la clase en forma oportuna.	1. Organiza el aprendizaje en el espacio de aula de manera inclusiva y participativa, desde un diseño universal de aprendizaje orientado a atender las necesidades de todos los estudiantes.

Rúbricas propuestas para potenciar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula

DOMINIOS MBE DIMENSIONES MDC		CRITERIOS Escuelas y liceos	Débil (1)	Incipiente (2)	Satisfactorio (3)	Avanzado (4)
			El/la docente no cumple las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la docente cumple parcialmente las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la docente en su práctica pedagógica cumple totalmente con las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio:	El/la docente cumple todos los criterios de desarrollo satisfactorio; además:
MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA (Dominios observables del MBE Vigente)	DOMINIO C Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes	**Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.**	**1.** 1) No asegura que el o los objetivos de la clase estén visibles para los estudiantes desde el inicio de la lección. **2.** 2) No comunica de manera clara las actividades a realizar y los aprendizajes por lograr, chequeando su comprensión.	**1.** Asegura que el o los objetivos de la clase estén visibles para los estudiantes desde el inicio de la lección, o **2.** Comunica de manera clara las actividades a realizar y los aprendizajes por lograr, y chequea su comprensión.	**1.** Asegura que el o los objetivos de la clase estén visibles para los estudiantes desde el inicio de la lección. **2.** Comunica de manera clara las actividades a realizar y los aprendizajes por lograr, y chequea su comprensión.	**1.** Vincula, a lo largo de la clase, las diferentes actividades con el o los objetivos de la lección.
		Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.	**1.** No planifica situaciones de aprendizaje contextualizando el currículum según las características de todos sus estudiantes, o **2.** No involucra cognitiva y emocionalmente a todos los estudiantes mediante la realización de diferentes actividades, que los entusiasman y comprometen en la exploración de los contenidos.	**1.** Planifica situaciones de aprendizaje contextualizando el currículum según las características de todos sus estudiantes, o **2.** Involucra cognitiva y emocionalmente a todos los estudiantes mediante la realización de diferentes actividades, que los entusiasman y comprometen en la exploración de los contenidos.	**1.** Planifica situaciones de aprendizaje contextualizando el currículum según las características de todos sus estudiantes. **2.** Involucra cognitiva y emocionalmente a todos los estudiantes mediante la realización de diferentes actividades, que los entusiasman y comprometen en la exploración de los contenidos.	**1.** Entrega múltiples oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos sus estudiantes demostrando con ejemplos concretos conocimiento acerca de ellos y su contexto.
		El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.	**1.** No desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual y una secuencia apropiada a la comprensión de todos los estudiantes. **2.** No utiliza el lenguaje y los conceptos de manera precisa en relación con el contenido abordado, lo que favorece la comprensión de todos los estudiantes.	**1.** Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual y una secuencia apropiada a la comprensión de todos los estudiantes, o **2.** Utiliza el lenguaje y los conceptos de manera precisa en relación con el contenido abordado, lo que favorece la comprensión de todos los estudiantes.	**1.** Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual y una secuencia apropiada a la comprensión de todos los estudiantes. **2.** Utiliza el lenguaje y los conceptos de manera precisa en relación con el contenido abordado, lo que favorece la comprensión de todos los estudiantes.	**1.** Emplea estrategias para fomentar el desarrollo de habilidades metacognitivas de sus estudiantes, mediante la descripción la fundamentación, la argumentación, la justificación y la contraargumentación.

Rúbricas propuestas para potenciar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula

DOMINIOS MBE / DIMENSIONES MDC		CRITERIOS Escuelas y liceos	Débil (1)	Incipiente (2)	Satisfactorio (3)	Avanzado (4)
			El/la docente no cumple las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la docente cumple parcialmente las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la docente en su práctica pedagógica cumple totalmente con las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio:	El/la docente cumple todos los criterios de desarrollo satisfactorio; además:
MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA (Dominios observables del MBE Vigente)	DOMINIO C Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes	Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.	**1.** No planifica las diferentes actividades de enseñanza resguardando la organización del tiempo disponible en función de o los objetivos de clase. **2.** No utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase y de acuerdo con las características de los estudiantes.	**1.** Planifica las diferentes actividades de enseñanza resguardando la organización del tiempo disponible en función de o los objetivos de clase, o **2.** Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase y de acuerdo con las características de los estudiantes.	**1.** Planifica las diferentes actividades de enseñanza resguardando la organización del tiempo disponible en función de o los objetivos de clase. **2.** Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase y de acuerdo con las características de los estudiantes.	**1.** Adapta la organización del tiempo planificado para lograr la comprensión de los contenidos y apropiación de los aprendizajes de todos los estudiantes dadas sus características.
		Promueve el desarrollo del pensamiento.	**1.** No incentiva de manera constante a los estudiantes a relacionar su contexto con los contenidos abordados en la clase. **2.** No realiza preguntas y/o presenta problemas desafiantes para los estudiantes, relacionados con los contenidos abordados.	**1.** Incentiva de manera constante a los estudiantes a relacionar su contexto con los contenidos abordados en la clase, o **2.** Realiza preguntas y/o presenta problemas desafiantes para los estudiantes, relacionados con los contenidos abordados.	**1.** Incentiva de manera constante a los estudiantes a relacionar su contexto con los contenidos abordados en la clase. **2.** Realiza preguntas y/o presenta problemas desafiantes para los estudiantes, relacionados con los contenidos abordados	**1.** Promueve en los estudiantes el proceso de metacognición de aprendizajes intencionando la reflexión profunda de su pensamiento.
		Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.	**1.** No utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase. **2.** No retroalimenta de forma permanente a sus estudiantes durante la clase, lo que les permite reflexionar en torno a sus aprendizajes. **3.** No utiliza diversas estrategias para monitorear el logro de aprendizaje de sus estudiantes, tales como preguntas dirigidas, reflexiones compartidas y evaluaciones de cierre en cada una de sus clases.	**1.** Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase. Además, **2.** Retroalimenta de forma permanente a sus estudiantes durante la clase, lo que les permite reflexionar en torno a sus aprendizajes, o **3.** Utiliza diversas estrategias para monitorear el logro de aprendizaje de sus estudiantes, tales como preguntas dirigidas, reflexiones compartidas y evaluaciones de cierre en cada una de sus clases.	**1.** Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase. **2.** Retroalimenta de forma permanente a sus estudiantes durante la clase, lo que les permite reflexionar en torno a sus aprendizajes. **3.** Utiliza diversas estrategias para monitorear el logro de aprendizaje de sus estudiantes, tales como preguntas dirigidas, reflexiones compartidas y evaluaciones de cierre en cada una de sus clases.	**1.** Fomenta procesos de auto y coevaluación entre sus estudiantes de manera de propiciar una reflexión profunda respecto del logro de sus aprendizajes.

Rúbricas propuestas para potenciar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula

DOMINIOS MBE DIMENSIONES MDC		CRITERIOS Educación Parvularia	Débil (1)	Incipiente (2)	Satisfactorio (3)	Avanzado (4)
			El/la educadora no cumple las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la educadora cumple parcialmente las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la educadora en su práctica pedagógica cumple totalmente con las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio:	El/la educadora cumple todos los criterios de desarrollo satisfactorio y además:
MODELO DE DESARROLLO DE CAPACIDADES	DIMENSIÓN 2. Gestión curricular y del bienestar de niños y niñas en Educación Parvularia SUBDIMENSIONES 2a. Procesos de enseñanza aprendizaje 2b. Implementación curricular 2f. Gestión del bienestar integral 2g. Condiciones de seguridad y salud	Asegura en la implementación curricular el desarrollo estrategias de enseñanza y experiencias de aprendizaje contextualizadas en un clima de respeto y valoración de la diversidad; con flexibilidad y buen trato de acuerdo con los intereses, las necesidades y los aprendizajes de todos, fomentando la vida activa y resguardando condiciones de seguridad y salud de los niños y las niñas.	**1.** No implementa experiencias de aula coherentes con su planificación. **2.** No implementa experiencias de aprendizaje, ajustando la práctica de acuerdo con el desempeño observado de los niños y las niñas, **3.** No resguarda que todos los periodos constantes se desarrollen en un ambiente de armonía y aprendizaje, **4.** No anticipa ni toma medidas ante situaciones de riesgo previendo que estas ocurran.	**1.** Implementa experiencias de aula coherentes con su planificación. Además, **2.** Implementa experiencias de aprendizaje ajustando la práctica de acuerdo con el desempeño observado de los niños y las niñas, o **3.** Resguarda que todos los periodos constantes se desarrollen en un ambiente de armonía y aprendizaje, o **4.** Anticipa y toma medidas ante situaciones de riesgo previendo que estas ocurran.	**1.** Implementa experiencias de aula coherentes con su planificación. **2.** Implementa experiencias de aprendizaje ajustando la práctica de acuerdo con el desempeño observado de los niños y las niñas. **3.** Resguarda que todos los periodos constantes se desarrollen en un ambiente de armonía y aprendizaje. **4.** Anticipa y toma medidas ante situaciones de riesgo previendo que estas ocurran.	**1.** Emplea de manera pertinente estrategias lúdicas, creativas y novedosas, lo que le permite mantener atención sostenida, concentración, entusiasmo, participación espontánea y foco en los contenidos y/o tareas por parte de los niños y las niñas.

Rúbricas propuestas para potenciar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula

DOMINIOS MBE DIMENSIONES MDC		CRITERIOS Educación Parvularia	Débil (1)	Incipiente (2)	Satisfactorio (3)	Avanzado (4)
			El/la educadora no cumple las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la educadora cumple parcialmente las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la educadora en su práctica pedagógica cumple totalmente con las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio:	El/la educadora cumple todos los criterios de desarrollo satisfactorio y además:
MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN PARVULARIA (Dominios observables)	DOMINIO B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Genera y mantiene un ambiente de bienestar integral para el aprendizaje.	1. No responde oportuna ni respetuosamente a las necesidades e intereses de los niños y las niñas. 2. No genera ni promueve con el grupo el cumplimiento de normas de convivencia. 3. No anticipa situaciones de conflicto ni promueve la resolución pacífica de estos. 4. No mantiene un trato respetuoso ni colaborativo durante el desarrollo de la práctica pedagógica.	1. Responde oportuna y respetuosamente a las necesidades e intereses de los niños y las niñas. Además, 2. Genera y promueve con el grupo el cumplimiento de normas de convivencia, o 3. Anticipa situaciones de conflicto y promueve la resolución pacífica de estos, o 4. Mantiene un trato respetuoso y colaborativo durante el desarrollo de la práctica pedagógica.	1. Responde oportuna y respetuosamente a las necesidades e intereses de los niños y las niñas. 2. Genera y promueve con el grupo el cumplimiento de normas de convivencia. 3. Anticipa situaciones de conflicto y promueve la resolución pacífica de estos. 4. Mantiene un trato respetuoso y colaborativo durante el desarrollo de la práctica pedagógica.	1. Identifica las señales diferenciadas o especiales de cada niño y niña para dar a conocer sus necesidades e intereses.
		Organiza ambientes físicos funcionales y seguros para el aprendizaje.	1. No organiza ni renueva espacios y recursos educativos con una intencionalidad pedagógica clara. 2. No organiza los espacios educativos resguardando que sean seguros y favorezcan el desplazamiento, la exploración y el juego. 3. No dispone los espacios y recursos educativos en conjunto con los niños y las niñas para fomentar la participación y la autonomía progresiva. 4. No organiza los espacios educativos considerando las características de las familias y sus contextos, favoreciendo la pertinencia y el aprendizaje.	1. Organiza y renueva espacios y recursos educativos con una intencionalidad pedagógica clara. Además, 2. Organiza los espacios educativos resguardando que sean seguros y favorezcan el desplazamiento, la exploración y el juego, o 3. Dispone los espacios y recursos educativos en conjunto con los niños y las niñas para fomentar la participación y la autonomía progresiva, o 4. Organiza los espacios educativos considerando las características de las familias y sus contextos, favoreciendo la pertinencia y el aprendizaje.	1. Organiza y renueva espacios y recursos educativos con una intencionalidad pedagógica clara. 2. Organiza los espacios educativos resguardando que sean seguros y favorezcan el desplazamiento, la exploración y el juego. 3. Dispone los espacios y recursos educativos en conjunto con los niños y las niñas para fomentar la participación y la autonomía progresiva. 4. Organiza los espacios educativos considerando las características de las familias y sus contextos, favoreciendo la pertinencia y el aprendizaje.	1. Organiza el espacio de aula de manera inclusiva, visualizando las posibles barreras de acceso y participación.

Rúbricas propuestas para potenciar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula

DOMINIOS MBE / DIMENSIONES MDC		CRITERIOS Educación Parvularia	Débil (1)	Incipiente (2)	Satisfactorio (3)	Avanzado (4)
			El/la educadora no cumple las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la educadora cumple parcialmente las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la educadora en su práctica pedagógica cumple totalmente con las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio:	El/la educadora cumple todos los criterios de desarrollo satisfactorio y además:
MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN PARVULARIA (Dominios observables)	DOMINIO B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Establece e implementa una organización del tiempo para favorecer el aprendizaje.	1. No organiza la jornada de forma equilibrada y estable: no alterna tipos de periodos, agrupaciones ni espacios. 2. No flexibiliza la organización del tiempo considerando las situaciones emergentes, necesidades e intereses de los niños y las niñas del grupo. 3. No define estrategias de transición para resguardar la fluidez y continuidad entre los diferentes momentos de la jornada. 4. No implementa actividades de aprendizaje y juego diversificadas y alternativas considerando ritmos e intereses de los niños y las niñas del grupo.	1. Organiza la jornada de forma equilibrada y estable alternando tipos de períodos, agrupaciones y espacios. Además, 2. Flexibiliza la organización del tiempo considerando las situaciones emergentes, necesidades e intereses de los niños y las niñas del grupo, o 3. Define estrategias de transición para resguardar la fluidez y continuidad entre los diferentes momentos de la jornada, o 4. Implementa actividades de aprendizaje y juego diversificadas y alternativas considerando ritmos e intereses de los niños y las niñas del grupo.	1. Organiza la jornada de forma equilibrada y estable alternando tipos de periodos, agrupaciones y espacios. 2. Flexibiliza la organización del tiempo considerando las situaciones emergentes, necesidades e intereses de los niños y las niñas del grupo. 3. Define estrategias de transición para resguardar la fluidez y continuidad entre los diferentes momentos de la jornada. 4. Implementa actividades de aprendizaje y juego diversificadas y alternativas considerando ritmos e intereses de los niños y las niñas del grupo.	1. Considera la opinión de los niños y las niñas en la redefinición de los tiempos.
		Genera una cultura de aprendizaje desafiante y lúdica.	1. No implementa experiencias de aprendizaje desafiantes que incorporen los conocimientos previos de los niños y las niñas del grupo. 2. No implementa experiencias de aprendizaje que promuevan el rol activo y protagónico de los niños y las niñas del grupo. 3. No utiliza el juego como una estrategia pedagógica que promueve la libre elección y el disfrute de los niños y las niñas del grupo. 4. No transmite en conjunto con el equipo de aula altas expectativas sobre las capacidades de aprendizaje de los niños y las niñas del grupo.	1. Implementa experiencias de aprendizaje desafiantes incorporando los conocimientos previos de los niños y las niñas del grupo. Además, 2. Implementa experiencias de aprendizaje que promuevan el rol activo y protagónico de los niños y las niñas del grupo, o 3. Utiliza el juego como una estrategia pedagógica que promueve la libre elección y el disfrute de los niños y las niñas del grupo, o 4. Transmite en conjunto con el equipo de aula altas expectativas sobre las capacidades de aprendizaje de los niños y las niñas del grupo.	1. Implementa experiencias de aprendizaje desafiantes incorporando los conocimientos previos de os niños y las niñas del grupo. 2. Implementa experiencias de aprendizaje que promuevan el rol activo y protagónico de los niños y las niñas del grupo. 3. Utiliza el juego como una estrategia pedagógica que promueve la libre elección y el disfrute de los niños y las niñas del grupo. 4. Transmite en conjunto con el equipo de aula altas expectativas sobre las capacidades de aprendizaje de los niños y las niñas del grupo.	1. Emplea el juego y el sentido del humor como estrategias de aprendizaje y elemento central del trabajo con los niños y las niñas.

Rúbricas propuestas para potenciar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula

DOMINIOS MBE DIMENSIONES MDC		CRITERIOS Educación Parvularia	Débil (1)	Incipiente (2)	Satisfactorio (3)	Avanzado (4)
			El/la educadora no cumple las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la educadora cumple parcialmente las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la educadora en su práctica pedagógica cumple totalmente con las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio:	El/la educadora cumple todos los criterios de desarrollo satisfactorio y además:
MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN PARVULARIA (Dominios observables)	DOMINIO C Enseñanza para el aprendizaje de los niños y las niñas	Lidera al equipo de aula en la implementación de la práctica pedagógica en función del bienestar integral y el aprendizaje.	1. No reconoce los logros individuales ni colectivos del equipo de aula en función de las buenas prácticas pedagógicas que desarrollan. 2. No organiza el trabajo pedagógico en conjunto del equipo de aula considerando sus habilidades y competencias. 3. No establece estrategias de trabajo colaborativo con el equipo de aula resguardando que estas se desarrollen en la implementación de la práctica pedagógica. 4. No modela prácticas pedagógicas que favorecen el bienestar integral y el aprendizaje de los niños y las niñas.	1. Reconoce los logros individuales y colectivos del equipo de aula en función de las buenas prácticas pedagógicas que desarrollan. Además, 2. Organiza el trabajo pedagógico en conjunto del equipo de aula considerando sus habilidades y competencias, o 3. Establece estrategias de trabajo colaborativo con el equipo de aula resguardando que estas se desarrollen en la implementación de la práctica pedagógica, o 4. Modela prácticas pedagógicas que favorecen el bienestar integral y el aprendizaje de los niños y las niñas.	1. Reconoce los logros individuales y colectivos del equipo de aula en función de las buenas prácticas pedagógicas que desarrollan. 2. Organiza el trabajo pedagógico en conjunto del equipo de aula considerando sus habilidades y competencias. 3. Establece estrategias de trabajo colaborativo con el equipo de aula resguardando que estas se desarrollen en la implementación de la práctica pedagógica. 4. Modela prácticas pedagógicas que favorecen el bienestar integral y el aprendizaje de los niños y las niñas.	1. Coordina de manera dinámica con el equipo de aula los posibles ajustes durante la práctica pedagógica.
		Establece una comunicación efectiva para enriquecer las oportunidades de aprendizaje.	1. No utiliza un lenguaje comprensible, pertinente ni apropiado considerando las diversas características de los niños y las niñas del grupo y la situación educativa. 2. No utiliza un lenguaje verbal enriquecido con la finalidad de que los niños y las niñas del grupo amplíen su vocabulario con palabras y conceptos nuevos. 3. No responde a las iniciativas comunicativas (no verbales y verbales) de los niños y las niñas del grupo; no imita, extiende ni reelabora su expresión. 4. No introduce ni utiliza conceptos nuevos asociados a los núcleos de aprendizaje del currículum vigente.	1. Utiliza un lenguaje comprensible, pertinente y apropiado considerando las diversas características de los niños y las niñas del grupo y la situación educativa. Además, 2. Utiliza un lenguaje verbal enriquecido con la finalidad de que los niños y las niñas del grupo amplíen su vocabulario con palabras y conceptos nuevos, o 3. Responde a las iniciativas comunicativas (no verbales y verbales) de los niños y las niñas del grupo, imitando, extendiendo y/o reelaborando su expresión, o 4. Introduce y utiliza conceptos nuevos asociados a los núcleos de aprendizaje del currículum vigente.	1. Utiliza un lenguaje comprensible, pertinente y apropiado considerando las diversas características de los niños y las niñas del grupo y la situación educativa. 2. Utiliza un lenguaje verbal enriquecido con la finalidad de que los niños y las niñas del grupo amplíen su vocabulario con palabras y conceptos nuevos. 3. Responde a las iniciativas comunicativas (no verbales y verbales) de los niños y las niñas del grupo, imitando, extendiendo y/o reelaborando su expresión. 4. Introduce y utiliza conceptos nuevos asociados a los núcleos de aprendizaje del currículum vigente.	1. Propicia que la mayor parte de las verbalizaciones provengan desde los niños y las niñas, quienes escuchan activamente y responden en consecuencia.

Rúbricas propuestas para potenciar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula

DOMINIOS MBE DIMENSIONES MDC		CRITERIOS Educación Parvularia	Débil (1)	Incipiente (2)	Satisfactorio (3)	Avanzado (4)
			El/la educadora no cumple las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la educadora cumple parcialmente las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio porque:	El/la educadora en su práctica pedagógica cumple totalmente con las prácticas definidas para el desarrollo satisfactorio:	El/la educadora cumple todos los criterios de desarrollo satisfactorio y además:
MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN PARVULARIA (Dominios observables)	DOMINIO C Enseñanza para el aprendizaje de los niños y las niñas	Genera interacciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral y la adquisición de aprendizajes significativos.	1. No mantiene el foco durante la mediación en los aprendizajes o intencionalidad pedagógica que está trabajando. 2. No establece interacciones pedagógicas que favorecen la conexión con las experiencias y los aprendizajes previos de los niños y las niñas del grupo. 3. No incorpora estrategias de co-construcción de aprendizajes; no favorece la interacción entre los niños y las niñas del grupo. 4. No se involucra en experiencias autoiniciadas por los niños y las niñas del grupo: no los observa ni los apoya en su proceso de aprendizaje.	1. Mantiene el foco durante la mediación en los aprendizajes o intencionalidad pedagógica que está trabajando. Además, 2. Establece interacciones pedagógicas que favorecen la conexión con las experiencias y los aprendizajes previos de los niños y las niñas del grupo, o 3. Incorpora estrategias de co-construcción de aprendizajes, con lo cual favorece la interacción entre los niños y las niñas del grupo, o 4. Se involucra en experiencias autoiniciadas por los niños y las niñas del grupo: los observa y apoya en su proceso de aprendizaje.	1. Mantiene el foco durante la mediación en los aprendizajes o intencionalidad pedagógica que está trabajando. 2. Establece interacciones pedagógicas que favorecen la conexión con las experiencias y los aprendizajes previos de los niños y las niñas del grupo. 3. Incorpora estrategias de co-construcción de aprendizajes, con lo cual favorece la interacción entre los niños y las niñas del grupo. 4. Se involucra en experiencias autoiniciadas por los niños y las niñas del grupo: los observa y apoya en su proceso de aprendizaje.	1. Intenciona que los niños y las niñas apliquen los aprendizajes y los relacionen con futuros desafíos y diversos contextos.
		Toma decisiones oportunas considerando la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.	1. No incorpora en su práctica focos de observación sobre las experiencias de aprendizaje que realiza. 2. No recoge evidencias de aprendizaje durante el desarrollo de diversos periodos. 3. No otorga variadas oportunidades para manifestar un desempeño. 4. No considera diferentes desempeños como logros de aprendizaje considerando los ritmos y estilos de cada niño y niña.	1. Incorpora en su práctica focos de observación sobre las experiencias de aprendizaje que realiza. Además, 2. Recoge evidencias de aprendizaje durante el desarrollo de diversos periodos, o 3. Otorga variadas oportunidades para manifestar un desempeño, o 4. Considera diferentes desempeños como logros de aprendizaje considerando los ritmos y estilos de cada niño y niña.	1. Incorpora en su práctica focos de observación sobre las experiencias de aprendizaje que realiza. 2. Recoge evidencias de aprendizaje durante el desarrollo de diversos periodos. 3. Otorga variadas oportunidades para manifestar un desempeño. 4. Considera diferentes desempeños como logros de aprendizaje considerando los ritmos y estilos de cada niño y niña.	1. Fomenta mediante el juego procesos de auto y coevaluación entre niños y niñas, con lo cual se propicia una reflexión respecto sobre sus aprendizajes.

ANEXO 4

Calendario tipo del proceso para un líder escolar.

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
08:00		Observar a Prof. Abarca y Soto (7°B y II° A)			
08:30			Observar a Prof. López y Jorquera (PK y IV° B)		
09:00	Observar a Prof. Benítez y Martínez (3°A y 4°B)		Preparar reunión retroalimentación Prof. Jorquera		
09:30		Preparar reunión retroalimentación prof. Abarca			
10:00	Preparar reunión retroalimentación prof. Benítez				
10:30	Reunión retroalimentación prof. Martínez		Reunión retroalimentación prof. Jorquera		
11:00		Reunión retroalimentación prof. Abarca			
11:30		Preparar reunión de retroalimentación prof. Soto	Preparar reunión prof. López		
12:00					
12:30			Reunión retroalimentación prof. López		
13:00	Horario de almuerzo docentes	Horario de almuerzo docentes	Horario de almuerzo docentes	Horario de almuerzo docentes	Horario de almuerzo docentes
13:45		Reunión retroalimentación prof. Soto	Consejo de profesores	Observar a prof. Pavez y Ferreira (2°B y 6°A)	
14:15					
14:45	Reunión retroalimentación prof. Benítez			Preparar reunión prof. Pavez	
15:15				Reunión retroalimentación prof. Pavez	
15:45				Preparar reunión prof. Ferreira	
16:15				Reunión retroalimentación prof. Ferreira	
16:45 final de la jornada					

Tiempo de trabajo personal | Observaciones | Preparación de retroalimentación | Reuniones de retroalimentación

ANEXO 5

Estructura de planificación para reunión de retroalimentación

Prepararse Durante la observación	**Prepararse – Durante la Observación**
	• Tener a mano la planificación de la clase en formato impreso o digital. • Tener a mano el ticket de salida que se aplicará o recopilar el trabajo de los estudiantes en tiempo real para visualizar su desempeño.
Involucrarlo en el proceso (8 mins)	**Involucrarlo en el proceso: Definir el logro, el estándar y el área de crecimiento**
	Definir el logro: • "En la última observación, habíamos planificado [definir la acción concreta que se esperaba el docente ejecutara en su sala de clases]. El día de hoy he visto todo eso. ¡Felicitaciones por este trabajo!" • "Cuéntame ¿qué pasos seguiste mientras planificabas y ejecutabas [describir con precisión la acción observada]? [Respuesta ideal esperada] "¿Cuál fue el impacto de esta acción en tu práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes?"

	Definir el estándar:
	• Enfocar la conversación:
	  ◦ "Ahora que tenemos esta acción instalada y todos los estudiantes están trabajando, quiero construir sobre esto nuestro próximo paso"
	• Identifique el próximo paso:
	  ◦ "Piensa en tu desarrollo profesional y en las prácticas pedagógicas que permitirán fortalecerlo. ¿Cuál es el propósito de [mencionar la acción que se espera el docente implemente como siguiente paso]?" [Respuesta ideal esperada]
	  ◦ "¿Cuál es el impacto en tu sala de clases?" [Respuesta ideal esperada]
	• Si el profesor es incapaz de articular el próximo paso de manera completa, se debe guiar la reflexión con otras preguntas o mostrar un modelo de la acción implementada: modelando, mostrando un video o exponiendo un documento explicativo, etc.

	Definir el área de crecimiento: • "Ahora que tenemos claridad de los distintos elementos de esta acción, ¿cuál es el área de crecimiento en tu práctica docente que podríamos abordar? ¿Qué pasos podrías ejecutar para implementarlos?" [Respuesta ideal esperada] • Si el profesor no logra articular la respuesta esperada, debe referirse a la evidencia levantada en la observación entregando puntos objetivos de análisis sobre su práctica y preguntar: ◦ "En lo que acabo de relatarte, ¿qué estaban haciendo los estudiantes? ¿Qué estabas haciendo tú? ¿Cuál es la diferencia entre lo que sucedió y lo que esperamos suceda? ¿Cuál es el impacto de esto?"

<table>
<tr><td>Diagnosticar el próximo paso
(2 mins)</td><td>Diagnosticar el próximo paso: definir qué se hará y cómo se llevará a cabo</td></tr>
<tr><td></td><td>Estimular al profesor para que mencione la acción concreta a ejecutar:
• “Basado de lo que hemos conversado, ¿cuál crees que debería ser tu próximo paso?” [Respuesta idea esperada]
• “¿Cuáles son los pasos para llevarla a cabo?” [Respuesta ideal esperada]

Sellar el próximo paso:
• “Tu próximo paso es [mencionar el próximo paso]”
• “Escribamos esto” [El profesor toma nota del próximo paso]</td></tr>
<tr><td>Planificar, Ejecutar y Evaluar

(resto de la reunión)</td><td>Planificar, Ejecutar y Evaluar</td></tr>
<tr><td></td><td>Planificar la ejecución:
• Ahora te invito a revisar la planificación de tu próxima clase y a realizar los ajustes que resulten pertinentes para implementar el próximo paso. Yo realizaré lo mismo y luego compararemos para enriquecer su ejecución.
  ◦ [Ambos ajustan la planificación detallando como ejecutarán el próximo paso]
  ◦ “Excelente, ahora comparemos nuestro trabajo, ¿Qué notas cuando comparas tu trabajo con lo que yo he realizado?” [Se identifican claves conceptuales y de procedimiento que pueden enriquecer la ejecución del próximo paso]
• Empujar para hacer la planificación más precisa y detallada.
  ◦ “Ahora que tenemos nuestro plan ¿qué más podríamos agregar? ¿cómo nos aseguramos de que sea exitosamente ejecutado en tu siguiente clase? [Instar al docente a detallar de la manera más específica el qué hará y cómo lo hará]</td></tr>
<tr><td></td><td>Ejecutar a través de la práctica:
“Bien, ahora vamos a simular que ejecutamos el próximo paso. ¿Por qué no te levantas como si estuvieras ejecutándolo? Seré un estudiante. ¿Listo? Ahora” [juego de roles]
• [Definir qué buscar en el juego de roles e intervenir en tiempo real según sea necesario]
• (Después de la primera práctica, mencionar: “Eso estuvo bien. Ahora asegúrate de _____.”)
• Ahora ¿te parece que agreguemos algo de complejidad a la ejecución? (si alcanza el dominio esperado):
  ◦ “Vamos a intentarlo de nuevo, pero esta vez voy a ser un estudiante que (agregar dificultad) ¿Cómo me vas a_____?” [Respuesta ideal] “Genial. Vamos a practicar.” [Juego de roles y retroalimentar según sea necesario.]
• Valorar la práctica:
  ◦ “Hagamos una pausa. ¿Cómo se sintió esto?” [Respuesta de la profesora]
  ◦ “Revisemos nuestro próximo paso contra tu práctica. Has hecho:
  - Mencionar cada elemento esperado en la ejecución.
  -“¿Hay algo que quieras agregar a tu próximo paso basado en nuestra práctica para ayudarte a recordar cómo ejecutarlo?”</td></tr>
<tr><td></td><td>Evaluar la ejecución:
• “¡Gran trabajo! Estoy ansioso de poder observarlo en ejecución en tu sala de clases. ¿Cuándo es un buen momento para observar esto? [Definir fecha, nivel y horario en que se observará]
• Perfecto, nos veremos entonces [mencionar el acuerdo]. Yo estaré ahí apoyándote para que esto sea posible. Que tengas un excelente día.</td></tr>
</table>

ANEXO 6

Ejemplos planillas de registro

Planilla de registro a nivel individual			
Profesor Observado:	Javier Gutiérrez		
Líder escolar:	Gabriel Sánchez		
Fecha	Fortalezas detectadas	Áreas de crecimiento detectadas	Próximo paso
15/03/2020	Los procedimientos de inicio de clases fueron eficaces. Los estudiantes trabajan de inmediato.	Las instrucciones se entregan mientras los estudiantes están trabajando.	Dar instrucciones claras solicitando la total atención de los estudiantes
22/03/2020	La instrucción se entrega pidiendo la total atención a los estudiantes. El docente logra la atención y entrega instrucción clara.	Mientras los estudiantes trabajan, el docente no logra identificar lugares en que los estudiantes están llevando a cabo el trabajo o se encuentran distraídos.	Realizar un sondeo de su sala de clases y definir tres o cuatro lugares durante el transcurso de la clase para verificar que los estudiantes se encuentren trabajando y/o atentos.
29/03/2020	El profesor se sitúa en los lugares definidos, escanea la sala y logra visualizar a los estudiantes.	Hay tres estudiantes que no vuelven a la tarea pese al sondeo.	Implementar una intervención breve para que los estudiantes que siguen distraídos después de sondear vuelvan a la tarea.

Planilla de registro a nivel escuela			
Docente observado	Total de observaciones acumuladas	Fecha de la última observación	Último próximo paso trabajado
Javier Gutiérrez	3	29/03/2020	Realizar un sondeo de su sala de clases
María Betanzo	5	14/04/2020	Dar instrucciones claras y precisas
Gabriela Lazo	4	07/04/2020	Escribir la respuesta ejemplar en su planificación
Juan Benítez	3	01/04/2020	Narrar los aspectos positivos de su clase
Verónica Lazo	1	16/04/2020	Planificar y practicar rutinas y procedimientos de aula

Educación
Pública
Ministerio de Educación