



Universidad de Concepción  
Dirección de Postgrado  
Facultad de Ciencias Sociales -Programa de Magíster en Psicología

## **Procedimientos pedagógicos en la supervisión del currículum realizado**

GUILLERMO ANDRÉS RODRÍGUEZ MOLINA

CONCEPCIÓN-CHILE

2011

Profesor Guía: Alejandro Díaz Mujica

Dpto. de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Concepción

Esta tesis es parte del Proyecto Anillos SOC 15 – CONICYT denominado  
*“Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de los bajos aprendizajes en  
sectores de alta vulnerabilidad”*



# INDICE

1. MARCO TEÓRICO .....	7
1.2. Liderazgo pedagógico .....	9
1.2.1. Tareas del líder pedagógico .....	11
1.2.2. Gestión pedagógica.....	15
1.2.3. Supervisión pedagógica .....	16
1.3. Acompañamiento pedagógico .....	20
1.3.1. Procedimientos en el acompañamiento.....	21
1.3.2. Acciones del acompañamiento .....	24
1.4. Liderazgos pedagógicos en contextos de vulnerabilidad social .....	25
1.5. Fundamentos pedagógicos en la función de supervisión y acompañamiento.....	27
1.6. Autoevaluación y retroalimentación.....	29
1.7. Currículum realizado.....	33
1.7.1. Vinculación de los docentes con especialistas.....	37
1.7.2. Reemplazo de unidades curriculares.....	37
1.7.3. Desarrollo y adaptación del currículum oficial.....	37
1.7.4. Investigación de la práctica pedagógica .....	38
2. PROBLEMA Y SUPUESTOS INVESTIGACION .....	39
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	42
3.1. Objetivo general.....	42
3.2. Objetivos específicos .....	42
4. MÉTODO .....	43
4.1. Diseño .....	43
4.2. Participantes.....	43
4.3. Técnica(s) de recolección de información .....	45
4.4. Procedimientos de recolección de la información.....	46
5. RESULTADOS .....	47
6. CONCLUSIONES.....	70
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
ANEXOS.....	83

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como problema de investigación identificar quienes son los actores responsables de implementar la supervisión pedagógica, los procedimientos de supervisión que utilizan estos agentes y cómo son las instancias para facilitar la retroalimentación y autoevaluación de los docentes.

Su objetivo general se centró en la descripción y análisis de los procedimientos de supervisión, acompañamiento del currículum realizado e instancias de retroalimentación y autoevaluación de las prácticas pedagógicas.

El método utilizado se enmarca dentro del enfoque cualitativo de tipo descriptivo, buscando conocer los fenómenos desde la perspectiva de los propios individuos. Los participantes fueron cuatro profesores integrantes del equipo de gestión de cuatro establecimientos educacionales, que ocupan el cargo de Jefe de UTP. Las técnicas de recolección de la información fueron una entrevista semiestructurada y la observación directa (filmaciones).

Los resultados fueron analizados a partir de temáticas preestablecidas, sin embargo, no se consideraron categorías de análisis predefinidas. Estas temáticas, se relacionan con: procedimientos supervisión, instancias de acompañamiento e instancias de autoevaluación.

Las conclusiones responden a las preguntas de investigación, obteniendo como respuesta un liderazgo pedagógico reconocido al interior de las escuelas en la figura del Jefe de UTP, quien cumple una función administrativa y pedagógica en esta última se encuentra el rol de supervisor y acompañante de los docentes y generador de instancias de retroalimentación y autoevaluación tanto formales como informales.

# INTRODUCCIÓN

La literatura plantea que los sistemas educativos deben preparar a los jóvenes para que se inserten en el mundo actual de rápido cambio tecnológico, globalización económica, mayor migración y movilidad social. Para ello una de las nuevas funciones que se demanda a los establecimientos educacionales es que adopten como perspectiva los límites de su escuela, de manera que puedan contribuir no sólo al éxito de su propio plantel, sino también al éxito de la comunidad en su totalidad. Además, se está demandando al sistema educativo y en especial a la escuela, el logro de aprendizajes de calidad en los estudiantes para que estos se inserten de forma activa y participativa en ella. Estas demandas requieren que los líderes pedagógicos, académicos y directivos tengan que supervisar, monitorear, evaluar y acompañar la implementación curricular y realicen el mismo proceder con los resultados de los aprendizajes que se logran en función de la tarea que realiza el profesor de aula. Es en este aspecto, donde el liderazgo “ técnico – pedagógico” o en su defecto el “ líder académico o líder pedagógico” y las competencias que debe poseer toman relevancia, ya que debe ser el agente que realice una supervisión y acompañamiento curricular con ciertos procedimientos sustentados en lineamientos pedagógicos, que dicen relación con: la revisión periódica de los diseños curriculares de los docentes, observación de clases, revisión de evaluaciones que permiten tanto al Jefe de UTP o líder pedagógico, como a los docentes identificar factores que afecten el proceso de aprendizaje, supervisar la preparación planificada de la acción educativa, los diseños curriculares, retroalimentar a los docentes y guiar la reflexión sobre las prácticas educativas que no favorecen un trabajo adecuado.

La presente investigación tuvo como objetivo describir, analizar y comprender los procedimientos pedagógicos que utilizan los líderes pedagógicos en el acompañamiento del currículum realizado. Para ello se utilizó un diseño de investigación cualitativo, descriptivo.

Los participantes fueron profesores que ejercen la función de “líder académico”, de cuatro escuelas. Las técnicas para coleccionar la información fueron: observación directa de

las actividades del Jefe de UTP, recopilación de documentos recibidos de los docentes y entrevista semiestructurada a los líderes pedagógicos

En esta investigación se efectuó una descripción analítica de los procedimientos que utilizan los líderes pedagógicos en función del acompañamiento del currículum realizado y de la interacción en el aula para una mejora del trabajo de los docentes en el aula.



# 1. MARCO TEÓRICO

## 1.1. Introducción

Se plantea que la educación tiene como finalidad el logro de un “hombre crítico y apto para convivir en una sociedad que participe activamente en los procesos de transformación social” (Mogollón, 2006, p. 29).

Las evidencias indican que una educación de alta calidad es fundamental para la plena participación de la población en las instituciones económicas y políticas, y esa participación es fundamental para la democracia y el desarrollo económico (Carnoy, 2008).

El rol central que ocupa la educación en el desarrollo de las naciones, revelado por el nuevo contexto cultural en que vivimos (sociedad de la información, del conocimiento o de la innovación) nos indican que “se trata de un sistema complejo, cuyos logros tienen su expresión más directa y palpable, en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, toda vez que se incrementan los mecanismos (pruebas estandarizadas y manejo de indicadores de resultados) para llevar al detalle los avances o retrocesos que se producen y ponderar así su efectividad” (Garay & Uribe, 2006, p. 39).

Esta complejidad nos indica que las intervenciones de apoyo al centro educativo deben ser de orden sistémico, tratando de avanzar en todas las dimensiones del problema, pero coordinadamente y no demandar o presionar sólo a uno de sus componentes, a la hora de ponderar los resultados, cuando no se ha trabajado de manera conjunta (Garay & Uribe, 2006). En especial, en aquellos sectores particulares donde los centros educativos están insertos en sectores que no les proporcionan todas las condiciones necesarias para su completo desarrollo social, esto se expresa en las dificultades de acceso por nivel socioeconómico los que se trasladan al plano de la calidad de la educación. Los alumnos de entornos familiares precarios asisten a una educación de menor calidad y aprenden menos (Bourdieu, 1999; Bellei, Muñoz, Pérez & Raczynski, 2004).

En la escuela como microsistema del sistema escolar, visto de la perspectiva ecológica, encontramos a los líderes pedagógicos llevan un trabajo de gestión y un trabajo

de enseñanza (Carriego, 2006). Su liderazgo centrado en lo pedagógico, teóricamente permitiría a las escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad armonizar los códigos culturales implícitos en el currículo con los de sus estudiantes, generar procesos de organización y monitoreo de la enseñanza (Sáez, 2009).



## 1.2. Liderazgo pedagógico

En el escenario de estos nuevos desafíos, se identifica al liderazgo de organizaciones educativas como una de las principales variables que incide en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general (OCDE, 2008).

Las teorías del liderazgo se enfocan en los rasgos o las conductas y/o acciones de los líderes, así como en las conductas en relación a las situaciones en donde se ejerce el liderazgo, los seguidores y los subordinados (Agüera, 2006 en López-Gorosave, Slater, & García-Garduño, 2010). Algunas teorías han tipificado los estilos de liderazgo, por ejemplo, la teoría conductual refiere los estilos autocrático, democrático y permisivo; la teoría situacional habla: de liderazgo empobrecido, de tarea, de punto medio, club de campo y de equipo. Posteriormente, la teoría transformacional caracteriza el liderazgo transformacional y transaccional (López-Gorosave, Slater, & García-Garduño, 2010).

El liderazgo directivo es uno de los factores escolares más importantes en el aprendizaje de los alumnos (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Asimismo, la “investigación empírica ha producido diversos modelos de prácticas de dirección y liderazgo educativo, y reportado la existencia de un repertorio de prácticas que son realizadas por la mayoría de los directivos líderes que tienen éxito en sus escuelas” (Day, 2007 en López-Gorosave, Slater, & García-Garduño, 2010, p. 33).

La calidad de las escuelas depende en gran medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo (Álvarez, 2001 en Cuevas & Díaz, 2005). Así, el liderazgo escolar ocupa un lugar preferente en los programas de política educativa, asumiéndose que desempeña una función decisiva para mejorar los resultados escolares al influir en las motivaciones, las capacidades de los maestros y en la situación y el ambiente escolar (OCDE, 2008).

Las cuestiones pedagógico/educativas son las más significativas en la escuela, y el director o directora no puede desentenderse de estas situaciones. Si se busca que la escuela cambie para que cumpla mejor los objetivos que se ha fijado, para que contribuya a un

desarrollo integral de todos sus alumnos, las cuestiones pedagógicas son fundamentales, y el directivo también tiene que estar presente en los debates, reflexiones y decisiones que se tomen (Murillo, 2006).

En función de asegurar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes y satisfacer los requerimientos y estándares del currículo oficial y de la sociedad en su conjunto, al interior de los liderazgos educativos y su trabajo dentro del equipo de gestión llevado a cabo en los establecimientos educacionales, deriva la función orientada a lo curricular. El agente responsable es el “Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica” (denominación en el caso de Chile), coordinador académico, director de ciclo o vicerrector académico que desempeñar las funciones de orientación educacional y vocacional, supervisión pedagógica, planificación curricular, evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica, coordinación de procesos de perfeccionamiento docente (D.F.L. Núm. 1, 10 de septiembre de 1996). Esta función realizada de acuerdo a la autonomía profesional que tienen los docentes, sujeta a las disposiciones legales que orientan los sistemas educativos, el proyecto educativo institucional (PEI) y los programas de mejoramiento. La autonomía se ejercerá en el planeamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (D.F.L. Núm. 1, 10 de septiembre de 1996). Esta función se define como “identificar las estrategias, acciones y mecanismos para influir y hacer que el personal docente y administrativo, sea una en lo general y en lo particular para viajar en una misma dirección y alcanzar cada uno de los objetivos definidos por la organización educativa” (Arroyo, 2006, p. 5).

### *1.2.1. Tareas del líder pedagógico*

El liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas (Anderson, 2010). El liderazgo de las escuelas eficaces y que mejoran los líderes se centran más en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje que en otros aspectos (de tipo administrativo) (Muijs, 2003).

El líder pedagógico debería, de acuerdo a las recientes investigaciones centrar su quehacer pedagógico en: formular, hacer seguimiento, evaluar las metas, objetivos del establecimiento, estudiar los planes y programas y las estrategias para su implementación. Además organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico - pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento. En este sentido asegura la existencia de mecanismos para sistematizar información cualitativa y cuantitativa del proceso de implementación curricular y de los resultados de aprendizaje (Marco para Buena Dirección [MBD], 2005).

En las evaluaciones estandarizadas nacionales, las prácticas del líder pedagógico en instituciones que obtienen buenos resultados están dadas (en el caso de Chile) de acuerdo a un estudio del Ministerio de Educación [MINEDUC], (2008) en los siguientes procedimientos y acciones que realizan en las instituciones educativas:

- Ajustan estilo a las necesidades (contexto), se adecúan diversos estilos.
- Son buenos para gestionar y liderar cambios en la institución en su disciplina.
- Son buenos administradores y ejecutores de tareas más concretas y prácticas.
- Autocríticos (les resulta más fácil diagnosticar y resolver).
- Más rigurosos y controladores (supervisan, evalúan, hacen seguimiento al trabajo docente).

- Más progresistas, innovadores, dispuestos al cambio, aceptan desafíos, preocupados por la actualización y renovación.
- Mayor proyección o visión de futuro (visión de contexto, planificación, organización).
- Más técnicos, menor expertise, dominio técnico.
- Más optimistas.
- Trabajan en equipo, comparten y delegan tareas, trabajo colaborativo.

Los líderes eficaces participan en el monitoreo del cambio y de la calidad de instrucción mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes (y los estudiantes) de una manera informal con el fin de apoyar, así como también realizando una supervisión formal. El monitoreo de los directores y del equipo técnico se refuerza por los procesos y normas de trabajo colectivo en los cuales los docentes analizan datos entre ellos mismos sobre sus prácticas pedagógicas, como también de los resultados de aprendizaje que se están logrando (Anderson, 2010).

Un líder que supervise y acompañe debe ayudar a los docentes de las escuelas a adquirir conocimientos, habilidades, competencias, desarrollar sus conocimientos, orientar, entender situaciones que este entienda y reflexione para que encuentre alternativas de soluciones a los problemas que afecten el desempeño (Balzán, 2008).

Los requerimientos y características de los líderes pedagógicos están dados por cada institución escolar, en este sentido las tareas del líder pedagógico deben aportar a que los profesores mejoren sus prácticas y evitar la rutina del quehacer diario, la deserción de los niños, repetición en la planificación y desmotivación. Para ello se propone el estudio de las funciones del supervisor definiendo cada una de estas detalladamente y resaltando las bases teóricas de autores relevantes sobre: planificación, organización y evaluación (Balzán, 2008).

## *Planificación*

Durante esta planificación la organización debe determinar cuando sea apropiado, aspectos como los objetivos de la calidad y los requisitos para el producto, la necesidad de establecer procesos, documentos y de proporcionar recursos específicos para el producto (Balzán, 2008). Para ello planear es decidir de antemano qué hacer, cómo hacer, cuándo y quién debe llevar a cabo, estableciendo los requisitos para alcanzar esa meta de la manera más fácil, eficiente, eficaz y barata posible. La planificación es el proceso que realiza el supervisor escogiendo y realizando los mejores métodos para lograr los objetivos (Chiavenato, 2000).

Se hace necesaria la planificación de la supervisión, para que exista una clara instrucción de los pasos a seguir durante el proceso que debe llevarse a cabo y obtener el logro de metas y objetivos planteados que garanticen el éxito del proceso en todos los ámbitos educativos, este proceso de planificación conduce o mantiene al supervisor actualizado en cuanto a los hechos que se suscitan a su alrededor y saber con anticipación cómo abordarlos.

Esta planificación además, permitiría determinar problemas y reorientar la misma en función de solucionar, es la oportunidad segura y la necesidad para revisar las estrategias y tácticas que apunten a esa gran visión, una visión de liderazgo ganadora y trascendente es lo que hace que el coach trabaje en el mejoramiento de su personal, todas sus estrategias y tácticas se planifican para ganar.

De esta manera construir una cultura optimista en la que todos los actores se comprometan y hacer esa gran visión suya estableciendo mecanismos de identidad y pertenencia hacia la organización, dicho de otro modo las escuelas o liceos en las cuales se desarrolle el individuo con un pensamiento colectivo y crítico.

## *Organización*

Las responsabilidades del supervisor docente implican un cierto número de condiciones básicas, entre ellas la organización. El supervisor debe organizar el proceso de tal manera que le ayude a que el esfuerzo en conjunto sea eficaz, la orientación del trabajo, las funciones que debe desempeñar, saber dónde y cómo debe realizarse el trabajo. Asimismo, el supervisor determina las actividades las jerarquiza por orden de importancia según la necesidad y las asigna.

Sin duda, la programación es necesaria porque de esta forma los diferentes miembros del personal, saben lo que acontece en la escuela y así mismo pueden prepararse organizadamente para atender a los diferentes aspectos del programa.

Por consiguiente, constituye la determinación y ordenamiento de todos los elementos que intervienen en el proceso; es decir, el establecimiento de una estructura funcional de la institución. Se plantea que la organización comprende el emprendimiento de actividades por funciones, áreas, niveles, equipos, y, por otro lado, se estructura asignando autoridad a otros mediante la delegación de responsabilidades (López, 2003).

Asimismo, se puede decir que una acción supervisada y organizada proporciona muchos beneficios a la educación y, como consecuencia, a favor de la sociedad en general, permitiendo proveer situaciones y tener una visión del trabajo en conjunto, esta función está relacionada a la acción del acompañamiento pedagógico que el supervisor y el director deberían cumplir no solo porque es un deber, sino por la ética profesional de los mismos.

## *Evaluador*

La verificación del cumplimiento de lo planeado centra la esencia que compete a la función del evaluador, constatar si todo se ha realizado conforme al programa, a las órdenes impartidas y a los principios admitidos, así como también sirve para determinar lo realizado valorizándolo y si es necesario aplicar medidas correctivas, de tal manera que la ejecución

se lleve a cabo de acuerdo a lo planificado y así lograr las metas propuestas. Siendo de esta manera como se propicia la fase de reorientación del proceso de enseñanza, tan importante para afianzar el conocimiento, en los procesos de aprendizajes.

Con la supervisión se “logra el cambio progresivo, planificado y evaluado, el trabajo en equipo, un sistema de comunicación eficiente, la consideración del liderazgo, la existencia de las buenas relaciones humanas entre los participantes” (Requeijo en Finol, 2004). De la misma manera, es la evaluación que el supervisor debe realizar para verificar si las metas planteadas fueron logradas satisfactoriamente o de lo contrario, se debe reorientar el proceso en función de optimizarlo.

### *1.2.2. Gestión pedagógica*

Gestionar supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino un saber sobre la situación en la que se interviene: la escucha atenta, la propuesta, crear condiciones para pensar rediseñando sobre la marcha, buscando (Blejmar, 2001 en Tello, 2008).

La gestión directiva del currículo puede ser definida como “la esencia misma de la gestión directiva de la educación, que tiene por competencia directa el proceso de toma de decisiones relacionadas con la determinación del diseño, dirección y desarrollo de lo que debe ser enseñado y aprendido por el ser social y la sociedad en la búsqueda de esa imagen mental de individualidad y colectividad social definida por la comunidad política, dentro de una visión predefinida de sociedad” (Arroyo, 2006, p. 7).

La gestión curricular dice relación con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículo escrito, enseñado y comprobado en todas las disciplinas. Lo anterior implica, implementar y monitorear el currículo (Rohlehr, 2006).

### *1.2.3. Supervisión pedagógica*

En este contexto, la supervisión cumple una función clave en el desarrollo organizacional de las instituciones, abarca una amplia gama de ámbitos incluyendo el de la educación. En Chile, el proceso de la “Reforma de la Educación, ha puesto de relevancia la necesidad de fortalecer la función de apoyo, supervisión y acompañamiento a las instituciones educacionales, en el convencimiento de que éstos procesos son básicos para la construcción de un mejoramiento sistemático de la educación chilena” (Junta Nacional de Jardines Infantiles [JUNJI], 2004, p. 3).

Lo anterior, ha sido corroborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como parte de una evaluación de la política educacional chilena, estableciendo que pese a “los esfuerzos sistemáticos de mejorar el acceso y la calidad de la educación, no se ha logrado mejorar sustantivamente los resultados del sistema. Lo anterior lo atribuye al débil vínculo que existe entre las reformas en marcha, la formación inicial de los profesores, y la supervisión de las prácticas docentes en la sala de clases” (JUNJI, 2004, p. 4), lo cual es central en las acciones que se llevan a cabo y el acompañamiento que se realiza a los docentes de aula para mejorar aquellos procesos didácticos y pedagógicos que dificultan su tarea y como los docentes se autoevalúan y retroalimentan de sus prácticas.

Etimológicamente el término supervisión deriva de los vocablos latinos "súper" sobre y "visum" ver, lo que significa, "ver sobre, revisar, vigilar". Existen innumerables definiciones y opiniones sobre supervisión educativa, pero todas coinciden en considerar como el eje que impulsa las acciones de mejoramiento y perfeccionismo del currículo; su papel fundamental es el de determinar situaciones, descubrirlas y emitir juicios sobre cómo debe proceder en cada caso, mejor dicho es el mejoramiento de la instrucción, la evaluación del docente, el liderazgo del currículum y la administración escolar (Lastarria, 2009).

Supervisión no es una actividad de fiscalización y marcada autoridad sobre el personal supervisado, es un proceso único e integral, cuya acción va dirigida a asesorar, ayudar, apoyar, compartir y contribuir para que el docente en servicio progrese en su propia

formación y en el mejor desempeño de la praxis pedagógica que le faciliten el desarrollo de los aprendizajes y el logro de los objetivos educacionales. El progresar y hacer progresar, es una acción permanente orientada para conocer, investigar, asesorar, estimular, dar y difundir lo que los demás están en capacidad de ofrecer y fundamentalmente es un servicio público, útil, un proceso democrático donde un grupo de individuos trabajan mancomunadamente en pos de la construcción y logro de metas (Lastarria, 2009).

La supervisión es el acompañamiento pedagógico que a diario utiliza el director y cuyo objetivo es orientar a través de procesos técnicos, desarrollar destrezas y mantener la sensibilidad a través de las relaciones humanas (Brigg, 2000). La capacidad del supervisor adquiere relevancia al sensibilizar la conducta de los trabajadores, orientándolos y desarrollando destrezas que conducirían al logro de los objetivos educacionales (Balzán, 2008).

En educación, la supervisión está dada de acuerdo a enfoques o modelos, uno de estos modelos se divide en cuatro categorías: Inspección, Tecnológico, Clínico y Crítico, en sentido estricto en el ámbito de la educación los parámetros de la supervisión crítica están relacionados por cuatro elementos que son: descripción para señalar hechos de la práctica, contradicciones y acontecimientos significativos, la información donde se determinan las relaciones entre los acontecimientos, la confrontación para determinar las causas, razones y concepciones que apoyan las teorías y finalmente la reconstrucción que determina como se cambia o hace en forma eficiente la supervisión o acompañamiento (Angulo, 1999 en Mogollón, 2006). Este modelo se centra en la acción del supervisor – supervisado o acompañante – acompañado y su tarea que influyen en las prácticas institucionales y dentro del aula.

Un segundo modelo de supervisión escolar es el “democrático y centrado en lo pedagógico: la supervisión ampliada” (De Federico, 2002, p. 1). Este modelo influye y aporta a los ámbitos de:

- La evaluación de los aprendizajes y de la misma institución y sus procesos de cambio.

- Autoevaluación y mejoras continuas.
- Aprendizaje organizacional.
- Liderazgo pedagógico y transformacional.
- La inclusión de estrategias de orientación al estudiante.
- La formación de equipos de trabajo.
- La gestión del cambio.

La supervisión escolar en todos sus ámbitos, ya sea desde los niveles centrales hasta los centros escolares, debe orientar el desarrollo de la práctica cotidiana en las escuelas y aulas con la necesidad de “avanzar hacia una nueva cultura institucional, reconociendo que este cambio es una condición sino que son para una política educacional exitosa, orientada hacia el mejoramiento de la calidad” (SEIEM, 2009, p. 4). En este sentido, es esencial que la propia escuela elabore su propia estrategia educativa que desarrolle y concrete el currículum oficial, precisen una supervisión con mayor intervención del líder pedagógico dedicado a una mayor atención al asesoramiento de los procesos, al análisis de los resultados, reflexión de los procesos pedagógicos y fundamentos pedagógicos que sustenten el trabajo, la interacción con los docentes de aula y acompañamiento en los procesos de autoevaluación de las prácticas docentes y de la institución educativa.

La supervisión y acompañamiento escolar que se da en las instituciones educativas debe contribuir a mejorar “el ser como único espacio donde prevalezcan los valores y el centro sea la persona en el hacer para que la supervisión y el acompañante pedagógico (Supervisor) sean más democráticos y participativos; adecuando la escuela a las nuevas exigencias de la sociedad y el conocer para que los conocimientos transmitidos contribuyan a la verdadera transformación de las ciencias y se puedan asumir los retos que mejoren la calidad del sistema educativo” (Mogollón, 2006, p. 45).

Se expresa que la misión de la supervisión es de ayuda para mejorar integralmente a todas las personas que actúan como agentes educativos, y a todos los elementos del currículo para elevar la calidad educativa (Chacón, 2002 en Cambronero, 2002).

El propósito central de la función supervisora es, proporcionar esa asistencia académica y reflexiva a docentes y directores con mayor énfasis en los procesos pedagógicos y el trabajo pedagógico, mediante la facilitación de acciones específicas de apoyo profesional en los aspectos pedagógico, organizativo y curricular; brindando orientaciones y apoyo técnico diferenciado a cada escuela (SEIEM, 2009).

Por otro lado cuando se desarrollan las funciones básicas, el supervisor o acompañante debe llevar a cabo acciones de apoyo se consideran como una intervención — con carácter de mediación— que habrá de incidir en las diferentes dimensiones de la gestión escolar: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y comunitaria y de participación social, utilizadas convencionalmente para efectos evaluativos y autoevaluativos (SEIEM, 2009).

Otro modelo de supervisión es el uso de la supervisión clínica y de mentores como estrategias efectivas para implantar la supervisión (Sergiovanni & Starrat, 2007).

A pesar de las diferencias que puedan existir entre ambos enfoques, estos comparten varios elementos que son beneficiosos para el proceso de supervisión. Estos son los siguientes:

- 1 .Ambas estrategias focalizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de clase.
2. Utilizan la supervisión como un proceso formativo.
3. Los maestros asumen roles de co-supervisores.
4. Toman en consideración los factores que inciden en la enseñanza y en el aprendizaje, sin establecer obstáculos ni límites entre ambos procesos.
5. Contribuyen a crear redes de comunicación entre los maestros del núcleo escolar.

### 1.3. Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento puede definirse “como la gente que acompaña a algunos, o que van en compañía de otros” (Cavalli, 2006, p. 1). Puede también ser relacionado con la interacción que se suscita cuando alguien apoya a otro u otros a través de la enseñanza, aplicando técnicas y estrategias para llevar a cabo un desempeño óptimo. Es así, como se realiza una diferencia en lo que es acompañamiento pedagógico y el enfoque del mismo (Cavalli, 2006):

- Acompañamiento pedagógico: brindar soporte técnico y afectivo (emocional-ético y efectivo) para impulsar el proceso de cambio en las prácticas de los principales actores de la comunidad educativa. El acompañamiento está centrado en el desarrollo de las capacidades de los docentes a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la promoción de la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica y de gestión de la escuela.

- Enfoque del acompañamiento: aprendizaje cooperativo entre pares, el facilitador que acompaña es un maestro que ha tenido una trayectoria exitosa en el trabajo de aula y en gestionar la escuela con la participación y apoyo de los padres y autoridades comunales. El facilitador entonces, comparte con el docente su propia experiencia, a la vez que se enriquecen ambos; la relación facilitador/docentes y facilitador/comunidad. Está basada en la confianza mutua, la tolerancia, la empatía del facilitador al proceso de aprendizaje sobre todo del adulto; responde a una lógica de aprendizaje. Se aprende poniendo en práctica, no una sino muchas veces, y en los contextos cotidianos, que nos ofrecen los retos más diversos y complejos y aprender de la práctica. El facilitador no corrige, sino que invita a la reflexión del docente sobre su actuar y los resultados, por ejemplo: ¡qué bien que resultó aquello! ¿por qué crees que sucedió así?

Es así que el acompañamiento está conformado de acciones educativas que le sirven de andamiaje, que le permiten a un estudiante apropiar las competencias cognitivas, personales y de conocimiento, para hacer realidad sus propósitos de construirse como persona en la doble dimensión, personal y comunitaria, que le permiten ser él, en interacción con comunidades y grupos de referencia (Ocampo, 2009).

“El acompañamiento docente tiene como propósito la facilitación de insumos para que los docentes construyan estrategias que viabilicen un aprendizaje significativo” (Batlle, 2010, p. 104).

El acompañamiento docente “no debe limitarse a impartir información sino que debe desarrollar en el aprendiz una serie de destrezas pertinentes al proceso de construcción del conocimiento” (Batlle, 2010, p. 106). Aquellos facilitadores del acompañamiento, que le da significación epistemológica y direccionalidad al aprendizaje, y conociendo la perspectiva de los que van a acompañar, sus conocimientos previos e intereses, que le dan significación psicológica al proceso y permite construir significados; logramos una síntesis negociada, consensuada, horizontal y participativa, que se traduce en la construcción de significados más complejos y adecuados (Batlle, 2010).

### *1.3.1. Procedimientos en el acompañamiento*

Los procedimientos son operaciones intelectuales que se aplican ordenadamente sobre la realidad, sobre el objeto de estudio, que se adecuan a los procesos de producción de cada disciplina esto es la estructura sintáctica del saber (Pruzzo, 1999). En un procedimiento hay un hacer, que activa operaciones intelectuales adecuadas a la forma de pensar de esa ciencia. Un procedimiento sólo se aprende haciendo (Di Franco, Siderac & Di Franco, 2004). El pensamiento del profesor se puede establecer, en algún nivel, una relación entre lo que los docentes piensan y sus prácticas educativas (Jiménez & Feliciano, 2006). De esta manera, “es posible decir que lo que ellos piensan acerca de la enseñanza-aprendizaje tiene alguna relación con sus prácticas pedagógicas y, por tanto, con los resultados” (Cuadra, 2009, p. 944)

Interpretar, analizar, explicar, aplicar, resolver problemas: distintos procesos en los distintos espacios curriculares; su construcción, gradual, indica que el aprendizaje no es lineal sino un camino permanente de avances y retrocesos en donde estas operaciones se

enseñan, se consolidan y se transfieren imbricadas con los conceptos seleccionados como fundamentales de la disciplina (Di Franco, Siderac & Di Franco, 2004).

La necesidad de formar personas flexibles con capacidad de adaptación frente a los acelerados cambios sociales es evidente, y aquí destaca el concepto de formación, que va mucho más allá de la sola entrega de contenidos. Para esta gran meta, la reforma educacional se estructura con base en cuatro ámbitos fundamentales de políticas: el financiamiento de la educación, la formación docente, los contextos, procesos educativos y la búsqueda de consensos políticos sobre los cambios de esta dimensión social (Cox, 1997).

El proceso de enseñanza-aprendizaje así como la formación del profesor son integrados como factores clave para la reforma educacional, esperando que a través de su “mejoramiento se haga posible la formación de personas con mayor capacidad de adaptación frente a los rápidos cambios que afectan la sociedad de hoy” (Cuadra, 2009, p. 940).

La forma de entender la enseñanza ha cambiado desde la década de los ochenta. De un paradigma predominantemente positivista, que ponía como centro de interés el establecer las variables asociadas con una enseñanza capaz de producir aprendizajes efectivos, se ha pasado a otro de tipo hermenéutico, que pone como foco los significados subjetivos que tienen los propios actores sobre la misma (Bolívar, 2004 en Cuadra, 2009).

Junto con esta nueva forma de entender la enseñanza, las sociedades modernas exigen de las instituciones educativas la formación de personas con capacidad de adaptación a los rápidos cambios sociales. En este último punto, ya no es el aprendizaje de contenidos o conocimientos lo que se demanda que enseñen las escuelas, sino la formación integral del alumno, considerando el aprendizaje de valores, el desarrollo emocional y cognitivo, el pensamiento crítico así como las capacidades para buscar, someter a juicio y utilizar la gran cantidad y variedad de información de las nuevas sociedades del conocimiento.

Reflexionar sobre la enseñanza resulta especialmente relevante puesto que si bien las corrientes teóricas sobre el mejoramiento y la eficacia educativos plantean un modelo

comprendido mucho más amplio del impacto que pueden tener las escuelas en el aprendizaje del alumnado, el factor enseñanza siempre figura como una de las variables clave para el mejoramiento y la eficacia (Cuadra, 2009).

Dentro de las concepciones del acompañamiento y en virtud de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran y parten de la observación de las prácticas que ocurren al interior de la sala de clases y que implican una interacción directa entre el profesor y acompañante con miras a producir una mejora en el proceso.

“La observación de clases es un método empírico de investigación que se utiliza con frecuencia en la evaluación del desempeño docente. En ella se analizan las características de la actuación del profesor y sus alumnos en el contexto real en el que tiene lugar el proceso educativo, evitando realizar inferencias acerca de lo que verdaderamente sucede en las salas de clases” (Stronge, 1997 en Milicic, Rosas, Scharager, García & Godoy, 2008, p. 80). A partir de los hallazgos levantados de estos procedimientos los profesores efectivos pueden usar la retroalimentación para reforzar el aprendizaje y ayudar a los alumnos a sentir que pueden realizar sus actividades en forma exitosa (Milicic et al. 2008).

Unos de los aspectos centrales de la función de supervisión y acompañamiento es la comunicación que al ser efectiva por parte del supervisor o acompañante, determina los logros institucionales al integrar al ser humano al proceso de cambio y transformación. En este sentido, la comunicación es el proceso de enviar un mensaje a un receptor a través de canales seleccionados y recibir retroalimentación para asegurar el mutuo entendimiento (Hernández & Rodríguez, 2006 en Balzán, 2008).

En aras de estimular y construir un supervisor y acompañante eficaz desde el punto de vista comunicacional, este debe asumir una conducta de escuchar y comprender el punto de vista del personal, tener empatía y saber comprender las individualidades del ser humano, mantener la serenidad, preocuparse por el bienestar de todos los miembros, poseer auto-confianza y estabilidad emocional, es decir, ser un líder demostrando capacidad en sus actuaciones diarias (Balzán, 2008).

### *1.3.2. Acciones del acompañamiento*

El uso de estrategias innovadoras debe ser el norte del acompañamiento docente en todos los niveles y modalidades, de modo que “respondan a los intereses específicos de los niños y niñas, dentro de su contexto local y en función de las políticas educativas y económicas nacionales, regionales y locales, siempre y cuando estas vayan direccionadas al bien común del colectivo” (Batlle, 2010, p. 106).

En el ámbito de las estrategias innovadoras, la evaluación es parte esencial del proceso de enseñar y de aprender, es una etapa de síntesis y replanteo para guiar toda la acción docente. Desde aquí, se la concibe como una responsabilidad pedagógica, ética y social, y no como una mera tarea técnica de control, selección y promoción (Herrera, 2001).

La supervisión y/o acompañamiento recurre a la evaluación, o mejor dicho, a la calificación, más que como un medio de control sobre los directivos y docentes, sino como un proceso cualitativo que permita evidenciar y comprender cómo se lleva a cabo la labor educativa en los planteles y por qué, convirtiéndolo en un momento propicio para reorientar el trabajo en pro de mejorar (Lastarría, 2009).

Sin embargo, la utilización de estrategias requiere ser competente profesionalmente, lo cual consistiría en saber sobre (conocimientos); saber cómo intervenir (conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que permiten aplicar el conocimiento que se posee); saber relacionarse (disponer de habilidades socio laborales); saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse (disponer de competencias metacognitivas); y saber comportarse (ajuste a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas) (Vélaz, 2009).

#### **1.4. Liderazgos pedagógicos en contextos de vulnerabilidad socio-económica**

La noción de vulnerabilidad es entendida como un proceso multidimensional que confluje en el “riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas”. La vulnerabilidad social de sujetos y colectivos de población se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuida sistemáticamente de sus ciudadanos; como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar (Busso, 2001)

En un contexto general la noción de vulnerabilidad social se orienta a enfocar su atención en la existencia y posibilidad de acceso a las fuentes y derechos básicos de bienestar como, entre otros, el trabajo, ingresos, tiempo libre, seguridad, patrimonio económico, ciudadanía política, identidad cultural, autoestima, integración social (Busso, 2001). Estos derechos, se suman a las demandas que tienen los sistemas educativos actuales: rendimiento académico, la productividad, la competitividad escolar, etc., los que deben ser cumplidos sin a veces tener en cuenta los condicionamientos sociales y económicos de los grupos sociales más desfavorecidos (The Roeher Institute, 2003).

Los derechos ciudadanos y las demandas educativas, se ven expuestas a mostrar evidencia de los avances a las intervenciones realizadas, tal evidencia son los resultados académicos medidos a través de pruebas estandarizadas a nivel nacional (SIMCE) como mediciones internacionales (PISA y TIMSS). Los análisis cuantitativos y cualitativos de los resultados se explican por diversos factores que pueden clasificarse en internos y externos. Los factores internos corresponden al “efecto escuela”, es decir, insumos, capacitación, salario docente, gasto por alumno, sistema de incentivos, liderazgo de los directores, etc. Por otra parte, los factores externos consisten en el “efecto comunidad”, esto es, desempleo,

pobreza, delincuencia, y el “efecto familia”, esto es, el ingreso, la escolaridad de los padres, los afectos, la psicología del hogar, etc. (Bravo & Verdugo, 2007).

Existiría una diferencia entre las variables que influyen en los resultados académicos para los colegios de mayor vulnerabilidad, asignándoles mayor porcentaje de impacto a los factores internos que a los otros cuando las escuela se encuentran en situación más precaria (Bravo & Verdugo, 2007). Así se sostiene que el mejoramiento de escuelas consideradas críticas se da gracia a procesos internos, con una correcta centralidad de la conducción y gestión del director (Román, 2004).

Diversas investigaciones norteamericanas realizadas en escuelas insertas en contextos socio económicos vulnerables demuestran que hay una relación sustancial entre el liderazgo y los logros académicos de los alumnos (Waters, Marzano & McNulty, 2003)

Una dirección centrada en el aprendizaje (learning - centred leadership) se relaciona con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos (Bolívar, 2009). En este sentido el liderazgo pedagógico ha venido a ser expresión, durante décadas, de un modelo añorado en una buena dirección escolar, llegando a constituirse en un eslogan que expresa las demandas de una dirección que, no limitada a la gestión, se centra en cómo mejorar la educación ofrecida por la escuela. Dentro de este marco, los liderazgos orientados a lo pedagógico deben potenciar las buenas prácticas en los centros educativos (Ritacco, 2011), apoyadas en una serie de valores (participación, cooperación, equidad, colaboración, etc.) y experiencias dirigidas hacia objetivos formativos y aprendizajes relacionados con un buen hacer didáctico y pedagógico de toda la comunidad, buscando prevenir y elaborar medidas de respuesta asociadas, a la excusión educativa y el fracaso escolar (Escudero, 2009).

## **1.5. Fundamentos pedagógicos en la función de supervisión y acompañamiento**

El mejoramiento práctico de los procesos educacionales, incluyendo los de nivel superior, posee como importante precedente “la reflexión crítica y el asentamiento sobre sólidas y multidisciplinarias bases científicas de la labor de los profesores, directivos y del resto de los sujetos implicados en dicho proceso” (Ramos, 2005, p. 1).

El estudio y la fundamentación científica de la práctica educativa puede tener lugar a partir de diversas ópticas y perspectivas disciplinarias, como son la economía de la educación, la psicología educativa, la sociología de la educación, la didáctica educativa, la historia de la educación, la metodología de la investigación educativa y la filosofía de la educación, entre otras (Ramos, 2005).

Los docentes en general reciben en las escuelas de “formación una instrucción pedagógica que comprende dos sub-áreas fundamentales que son: los Fundamentos educativos y la didáctica” (Castro, 2007, p. 112).

- Los fundamentos educativos estudian corrientes filosóficas, sociológicas y psicológicas de la educación general.
- La didáctica, incluye el estudio de conocimientos y destrezas necesarias para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas áreas de formación tienen referencia inmediata y campo de aplicación, el trabajo docente en las aulas.

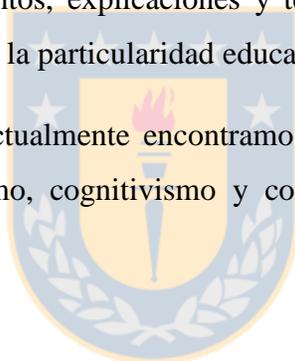
El propósito del área de formación pedagógica es estimular la actitud hacia la docencia, así como desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para que en el futuro él docente sea capaz de desarrollar las actividades de aula, procesos de

construcción y de apropiación del conocimiento, así como al desarrollo de habilidades y destrezas para cada asignatura de los planes de estudio (Castro, 2007).

La enseñanza es una compleja actividad que depende del contexto sociocultural en que se desarrolle, requiere de una constante toma de decisiones y resolución de problemas, de forma práctica y creativa, por parte del docente, por lo que se necesitan profesores con capacidad de juicio crítico y autonomía.

Dentro del campo de las competencias que debe poseer el profesor se encuentra aquella relacionada con el análisis y diagnóstico necesario que permita identificar el nivel de aprendizaje logrado por el alumno en determinado ámbito. Además, es imprescindible determinar la manera en que logrará producir el aprendizaje planificado y para esto requiere tener un dominio de las teorías de aprendizaje humano que, en definitiva, representan una fuente de estrategias, conocimientos, explicaciones y técnicas de instrucción verificadas que deben aplicarse en función de la particularidad educativa (Ertmer & Newby, 1993).

En términos generales, actualmente encontramos tres grandes posiciones teóricas sobre el aprendizaje: conductismo, cognitivismo y constructivismo. A continuación se expresa esta última.



## Constructivismo

Desde este modelo se considera que el aprendizaje consiste en la construcción de significados que lleva a cabo la persona a partir de sus experiencias, lo que permite complejizar y configurar su mundo. Como parte de los principios aplicados en el campo educativo se encuentran: para producir aprendizaje es necesario situar al alumno en contextos naturales y significativos, donde las habilidades sean ejercitadas y aplicadas. (Cuadra, 2009).

En base a esta corriente de aprendizaje es que los programas de estudios están orientados didácticamente y conllevan a los docentes a realizar la “intervención de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a ciertas orientaciones y nutrir la información inicial,

complementándola, enriqueciéndola y adecuándola sobre la base de sus saberes pedagógicos y didácticos y, a sus propios contextos educativos” (MINEDUC, 2009, p.3).

Para construir experiencias de aprendizaje se requiere poner énfasis en el “desarrollo de habilidades cognitivas que exigen elaboración por parte de los alumnos o alumnas, tales como: investigación, comunicación, resolución de problemas, análisis, interpretación y síntesis; coherencia con el enfoque de evaluación para el aprendizaje y variedad, permitiendo que los estudiantes expresen sus aprendizajes a través de distintos tipos de desempeños” (MINEDUC, 2009, p. 5).

## **1.6. Autoevaluación y retroalimentación**

La búsqueda de una educación de calidad demanda de las instituciones educativas una permanente reflexión de la práctica pedagógica con el fin de intervenirla, reorientarla y mejorarla. Toda regulación, simple o compleja, así como todo aprendizaje, implican retroalimentación (Keeney, 1987 en Díaz & Pérez, 2001). Para que esto ocurra, es necesario ejecutar acciones evaluativas concebidas como procesos actualizados y permanentes de formación e investigación que generen información que permita reflexionar sobre el hecho educativo (Smitter, 2008).

La evaluación constituye un elemento fundamental para observar y analizar una información clara y fiable sobre las condiciones del proceso educativo, sus componentes y los actores que en él participan y la hacen posible (Smitter, 2008) existe consenso para afirmar que uno de los factores clave para conseguir una educación de calidad es contar con docentes de calidad, siendo la evaluación la vía efectiva para lograrlo (Murillo, 2007).

La evaluación del profesor debe ser entendida, aceptada y administrada como un proceso y no como una actividad eventual, debe ser un factor importante para mejorar la competencia, la actividad y el reconocimiento de la función docente y de esta manera incidir positivamente en el sistema educativo (Garrido & Fuentes, 2008). Para ello es

necesario desarrollar una cultura de autoevaluación que facilite el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, lo cual se manifestaría en más y mejores aprendizajes en los alumnos (Ahumada, Galdames, González & Herrera, 2009). Para el logro de este objetivo se plantea como necesaria la existencia de un equipo directivo capaz de generar un clima que favorezca el aprendizaje de los individuos y de los equipos (Castañeda & Fernández Ríos, 2007) así como el aprendizaje organizacional (Collison & Cook, 2007 en Ahumada et al, 2009). Además de generar una comunicación que tiene o parece tener, propiedades de retroalimentación a partir en que el sujeto le otorga sentido y ajusta su comportamiento para lograr una meta específica (Díaz & Pérez, 2001).

Por otro lado, aun cuando se aplican formal e informalmente métodos de evaluación, tales procedimientos suelen ser asistemáticos (Ahumada et al, 2009). En este sentido la educación debe entender la autoevaluación y la retroalimentación como un fenómeno propio de la autonomía de la dinámica cognitivo emocional de la persona, puesto que aumenta la posibilidad de que el sujeto le otorgue significado a los eventos enseñanza-aprendizaje (Díaz & Pérez, 2001).

Las investigaciones resaltan, en este sentido, la necesidad de una responsabilización del director y su equipo por la evaluación de los procesos y resultados educativos (Westhuizen van der, Mosoge, Swanepoel & Coetsee, 2005), lo que facilitaría la implementación de una cultura orientada hacia la calidad (Cano, 2003; Casanova, 2004 citados en Ahumada et al, 2009).

Los procesos de evaluación son tanto internos como externos, dados por la propia persona o bien por los agentes de la institución. En este sentido, el primer proceso de evaluación debe ser el interno, es aquí donde toma relevancia el término de autoevaluación como un proceso de mirarse a uno las prácticas que lleva a cabo, en este sentido la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar sus propias prácticas (Latorre, 2003), lograr una comprensión de lo que hace, en el entendido que las intenciones de la autoevaluación pueden variar entre el control externo y la búsqueda del bien común (Chacón, 2005).

La necesidad de formación de docentes competentes en estrategias y habilidades para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje; en la capacidad de evaluar ese proceso y de autoevaluarse como docente, y en su capacidad de adaptación a los nuevos retos que plantea la sociedad para dar respuesta a estas necesidades se ha de contemplar al docente no como un mero transmisor de contenidos, sino como un profesional reflexivo que analiza su propia actuación docente con el fin de mejorarla (González & Pujolá, 2008).

La autoevaluación en esta instancia de prácticas surge como un proyecto propio, donde cada uno decide las acciones que le permiten tomar distancia de la práctica para trabajar sobre ella, objetivarla y observar las propias posibilidades y limitaciones, desde allí poder ver lo que en la acción cotidiana es imperceptible.

La autoevaluación así “concebida debe tener - como mínimo - dos condiciones básicas: una relacionada con la capacidad de objetivar las acciones realizadas, y la otra ligada a la responsabilidad y al compromiso” (Palou, 1998 en Herrera, 2001, p. 3).

En este sentido, la autoevaluación permite un proceso reflexivo útil para el análisis de las acciones realizadas, de acuerdo con el proyecto en el que se inscriben. Nacen del convencimiento interno, grupal y genuino de un grupo de personas, cuyo deseo es determinar el alcance de la propia práctica educativa (Chacón, 2005).

Para poder gestionar la autoevaluación ha de contar con descriptores que permitan a lo largo del proceso describir, y analizar su actuación docente para posteriormente poder reflexionar sobre la misma (González & Pujolá, 2008).

Este proceso de gestionar la autoevaluación, debería dar como resultado una transformación, manifestar un cambio explícito en la actuación docente como consecuencia de la información que le ha aportado el análisis de las prácticas pedagógicas, perfilándose hacia un alto nivel de mejoramiento de la práctica educativa, por cuanto se tiende a clarificar el objeto de acción, su propósito y la forma cómo se aborda en la práctica (Chacón, 2005).

En los procesos de autoevaluación, las personas responsables tienen un alto grado de compromiso ante la situación, se ven involucradas y afectadas por el proceso y los

resultados. Además la autoevaluación es propositiva, estableciendo propuesta pertinentes a una realidad específica, para lograr una mejor condición de las prácticas (Chacón, 2005). Estos procesos autoevaluativos, se dirigen al autoconocimiento y a la planificación del proyecto vital, que se extienden a lo largo de la vida profesional del individuo y de los contextos en que se desenvuelven, siendo flexibles para incorporar toda información relevante que le permita a los profesionales optimizar los procesos de decisión profesional (Mudarra, 2007). Además, incentivar el ejercicio de la autoevaluación permitirá el crecimiento personal del docente, a través de la autorreflexión y la autocrítica sobre su propia actuación, su desarrollo como profesional y mejorar su desempeño académico (Smitter, 2008).

Desde esta perspectiva, la autoevaluación se concibe como un proceso de evaluación formativa dirigido al mejoramiento continuo a través de la reflexión permanente sobre la propia actuación, generando autonomía y contribuyendo a la autorregulación del quehacer docente (Smitter, 2008). Sin la aceptación del profesor, no es posible una evaluación autocrítica y promisoria. Señala que las evaluaciones externas, sin la empatía y consenso de los profesores, sólo son evaluaciones administrativas de las que siempre se esperan medidas administrativas (Flores, 1999 en Smitter, 2008).

Se requiere de una evaluación positiva y no represora. Es probable que muchos de los problemas que tienen los sistemas de evaluación y su rechazo, en muchas ocasiones generalizado, es porque son instrumentos de represión (Murillo & Román, 2008). Sólo en la medida que las evaluaciones sirvan para destacar los pasos bien dados y sean instrumentos para la comunicación de altas expectativas y el refuerzo del autoconcepto personal y grupal, podrán a la postre, entregar elementos pertinentes y relevantes para la reflexión y la toma de decisiones (Smitter, 2008).

## 1.7. Currículum realizado

El origen histórico de la palabra currículum se sitúa a comienzos del siglo XVII en las universidades de Leiden y Glasgow, como consecuencia de los planteamientos que, en el ámbito político, social y religioso inculca el calvinismo, con relación a la ética de la eficacia y el rigor en las sociedades protestantes de la época.

La definición de currículum ha tenido dos acepciones fundamentales: curso de estudios y curso de vida. Durante bastante tiempo predominó la primera concepción; sin embargo, recientemente se han producido varios intentos de recuperar el segundo significado, es decir, como conjunto de experiencias vividas en el aula o fuera de ella, pero dentro de la institución escolar (Cordero, Kunkle & Robledo, 2001).

El término currículum ha sido utilizado en las últimas décadas en la teoría educativa como marco conceptual para entender y determinar la educación y como ámbito y fenómeno de la realidad educativa. Ha dado lugar a planteamientos difusos y ambiguos. Como campo de estudio, es un concepto sesgado por diversas opciones ideológico-culturales y porque abarca un amplio campo de la realidad educativa, desde diferentes perspectivas (Cordero, Kunkle & Robledo, 2001).

La existencia de una confusión conceptual y terminológica en torno al concepto currículum, que abarca “desde la restrictiva alusión al término currículum como un programa estructurado de contenidos disciplinares, hasta su laxa consideración como el conjunto de toda la experiencia que tiene el niño bajo la tutela de la escuela”. Pero reconoce que a pesar de la ambigüedad conceptual del término, este posee una profunda vitalidad (Sacristán, 1998).

En consideración de lo anterior, se toman definiciones que a pesar de ser antiguas precisan en los aspectos fundamentales del currículum nacional, en este aspecto las definiciones conceptuales son:

“Entendemos por currículum el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los

profesores que tiene la responsabilidad directa de su ejecución” (Coll, 1987 en Sacristán, 1998).

El currículum es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y práctica posible, dadas unas determinadas condiciones. Y puntualiza aún más: “El currículum es la expresión y concreción del plan cultural de una institución” (Sacristán, 1998), es una herramienta de trabajo para los docentes en la que se proponen aspectos materiales (recursos educativos necesarios) y conceptuales para la práctica educativa con el fin de facilitar y de aportar soluciones a los diversos problemas que puedan derivarse de ella. Es un documento teórico de aplicación práctica, es decir, es un escrito que trata de recoger todos aquellos elementos teóricos relevantes de la intervención educativa que en él se propone.

Se distinguen dos tipos de propuestas curriculares: la primera de ellas es la que entiende al currículo como un instrumento, cuyo objetivo primordial es detallar al docente los contenidos y procedimientos que debe seguir en la práctica; el otro tipo de propuesta de la que nos habla Contreras es aquella que considera al currículo como un espacio de experimentación, en el que las experiencias, la realidad obliga al profesor a experimentar con actuaciones innovadoras e individualizadas a las demandas de una situación concreta ( Contreras, 1991 en Sánchez, 2002).

Cuando nos enfrentamos a la planificación de un nuevo curso escolar nos vemos obligados a tomar un gran número de decisiones para concretar sobre el papel, primero, y sobre la práctica, después, nuestras ideas e intenciones iniciales acerca de la experiencia que se avecina. Decidimos sobre las actividades y los temas que queremos tratar en el aula, sobre los valores que queremos transmitir, etc., (Sánchez, 2002). Ante todo es necesario tener dos perspectivas con respecto al currículum, la oficial y la práctica, real u operacional, en este sentido el currículum oficial es el descrito en forma documental, a través de planes y programas. Materiales didácticos sugeridos, guías curriculares y los objetivos que el sistema educativo vigente aspire alcanzar mediante la aplicación de esos planes. La experiencia nos ha demostrado que el currículum oficial no es inflexible, ya que en la

puesta en práctica de lo planificado intervienen diversos elementos humanos, materiales y circunstancias que lo hacen dinámico, y por tanto, sujeto a modificaciones valederas (Arrieta de Meza & Meza, 2001) y el currículum operacional es aquel incorporado en las prácticas y pruebas de enseñanza reales; también denominado currículum pertinente, concebido como el “resultado de la aplicabilidad y utilidad del currículum, cuando se pasa de la teoría (como estudiantes universitarios) a la práctica (en el desenvolvimiento como profesionales)” (Arrieta de Meza & Meza, 2001, p. 2).

Todas estas decisiones tienen que ser personales, ya que somos nosotros los que vamos a guiar el proceso didáctico. Pero, sin perder el carácter subjetivo, tenemos la obligación moral, además de la legal puesto que el currículo tiene carácter normativo, de contemplar las disposiciones ministeriales al respecto.

Los centros educativos están inmersos en una determinada cultura y, al mismo tiempo, crean una cultura propia, conformada por normas, creencias, valores y mitos que defienden y que utilizan para regular el comportamiento de sus miembros (Gairín, 2000 en Cuevas & Díaz, 2005)

Se han manejado diferentes enfoques curriculares que se distinguen unos de otros por sus conceptualizaciones y operacionalizaciones, por los objetivos que se proponen alcanzar, por los valores que enfatizan, por las posturas que asumen frente al conocimiento, al aprendizaje, a las metodologías de enseñanza, a la evaluación y a los roles que deben asumir docentes y estudiantes (Madgenzo, 2006).

El proceso de implementación del currículum oficial en los establecimientos educacionales constituye, por cierto, un desafío y una tarea fundamental de las Reformas Curriculares. Por decir de una manera más directa, el sentido último del diseño y elaboración de un currículum oficial-nacional-básico-común y obligatorio es que se transfiera de los organismos centrales a las escuelas, a las prácticas docentes, al aula (Magendzo, 2006).

Algunos especialistas en currículum han denominado al currículum implementado en el nivel escolar y el nivel de aula: “currículum aplicado” para diferenciarlo del currículum prescrito a nivel nacional (Magendzo, 2006).

En la transformación procesal del currículum existen seis niveles o fases: (1) el currículum prescrito; (2) el currículum presentado a los profesores; (3) el currículum moldeado por los profesores; (4) el currículum en acción; (5) el currículum realizado; y (6) el currículum evaluado (Magendzo & Toledo, 2009).

La implementación del currículum oficial es de responsabilidad tanto de los organismos centrales, nacionales, regionales o locales así como de las instituciones educativas. Es difícil pensar que las instancias centrales se concentren exclusivamente en diseñar y elaborar el currículum oficial y se retiren o no asuman la función de motivar, controlar, supervisar y evaluar el proceso de implementación. De igual forma, es importante hacer ver que en el proceso de implementación del currículum en las instituciones educativas se recoge información que sirve de insumo para actualizar el currículum oficial. El organismo central encargado de la actualización requiere necesariamente estar informado permanentemente del proceso de implementación (Magendzo, 2006).

Son diversas las funciones y las estrategias que el organismo central cumple y utiliza en el proceso de implementación curricular. Se asigna al nivel central un rol de proveedor de insumos haciendo notar que los ministerios de Educación o secretarías ministeriales han desarrollado diversos proyectos de Mejoramiento Educativo, con el fin de asegurar que las reformas curriculares sean implementadas en las escuelas. Estos proyectos motivan a las instituciones educativas a realizar propuestas de mejoramiento institucional, y de logro académico, basados en el establecimiento de metas específicas de cambio y acompañados de cálculos precisos sobre los insumos necesarios para la implementación, así como de los tiempos estimados para la concreción de los cambios (Gajardo, 1999).

La implementación del currículum oficial ha sido considerada, en muchos países, como una modalidad muy eficaz en el desarrollo profesional de los docentes. En el proceso de implementación curricular, los docentes desarrollan alternativas para poner en práctica el

currículo oficial, dando a conocer a sus colegas las fortalezas y debilidades, aciertos y desaciertos que han experimentado, abriendo deliberaciones y discusiones sobre su práctica pedagógica, todo lo cual contribuye a su crecimiento profesional (Magendzo, 2006).

Son diversas las estrategias que se consultan para que la implementación del currículo sea una vía de desarrollo profesional de los docentes (Magendzo, 2006), entre éstas se pueden mencionar.

#### *1.7.1. Vinculación de los docentes con especialistas*

Esta estrategia, relaciona a los docentes con especialistas que han desarrollado materiales curriculares de alta calidad en contenido y pedagogía, proveyéndoles tiempo y recursos con el objetivo que diseñen, evalúen y adapten el material para su uso en las aulas.

#### *1.7.2. Reemplazo de unidades curriculares*

En esta estrategia, se incorpora en el currículo oficial, nuevas unidades curriculares experimentales. No se trata de suplir contenidos en el currículo oficial, sino que entregar experiencias alternativas de nuevos tópicos que no están incorporados al currículo oficial. Esta estrategia ofrece un nuevo espacio a través del cual los docentes pueden observar nuevas modalidades de enseñanza, sin tener que rehacer el currículo totalmente. La intención es motivar la reflexión del docente respecto a cómo el contenido curricular debe ser enseñado.

#### *1.7.3. Desarrollo y adaptación del currículo oficial*

Ser parte del supuesto, por un lado en la implementación del currículo es una oportunidad para el crecimiento profesional y por otro, que los docentes posean una vasta experiencia para elaborar y adaptar el currículo oficial a su contexto instruccional. En este proceso, los docentes incrementan su conocimiento del contenido curricular y de la pedagogía. Para que estas estrategias funcionen, los docentes deben tener numerosas oportunidades de aprender de otros colegas y de especialistas externos a la escuela. Adicionalmente, bajo esta modalidad, los docentes crean redes con colegas y expertos. Es importante que, las instancias administrativas autoricen y motiven el proceso de desarrollo y adaptación curricular proveyendo a los docentes tiempo e incentivos para que voluntariamente participen.

#### *1.7.4. Investigación de la práctica pedagógica*

La investigación de la práctica pedagógica por parte del docente ha sido planteada en el marco de la investigación cualitativa y la investigación-acción participativa por una serie de autores e investigadores como un modelo de capacitación de profesores tendiente a modificar su rol llevando desde una postura de reproductor a constructor de conocimiento y en este sentido, haciéndolo más profesional .

Se estima necesario que los docentes intervengan directamente en el proceso de toma de decisiones curriculares, incluso cuando se trata de levantar propuestas para un currículum oficial. En otras palabras, los docentes no deberían quedar limitados a un rol de ejecutores del currículum prescrito en las instancias centrales. Incluso sostiene que “no es posible el desarrollo de un currículum sin el desarrollo del profesor” (Stenhouse, 1975).



## 2. PROBLEMA Y SUPUESTOS INVESTIGACION

El rol central que ocupa la educación en el desarrollo de las naciones, enfatizado por el nuevo contexto cultural que vivimos (sociedad de la información, del conocimiento o de la innovación) nos indica que “se trata de un sistema complejo, cuyos logros tienen su expresión más directa y palpable, en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, toda vez que se incrementan los mecanismos (pruebas estandarizadas y manejo de indicadores de resultados) para llevar al detalle los avances o retrocesos que se producen y ponderar así su efectividad” (Garay & Uribe, 2006, p. 39).

En este contexto, la educación se torna el eje intelectual y funcional de los requerimientos antes mencionados debiendo alcanzar y desarrollar en los que integran los sistemas educativos las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para responder de forma adecuada a las demandas de la sociedad.

En el escenario de estos nuevos desafíos, la revisión académica identifica al liderazgo de organizaciones educativas como una de las principales variables que incide en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2008), este liderazgo se encuentra dentro de la gestión curricular que dice relación con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículum escrito, enseñado y comprobado en todas las disciplinas. Lo anterior implica, implementar y monitorear el currículum (Rohlehr, 2006).

En función de asegurar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes y satisfacer los requerimientos, estándares del currículum oficial y de la sociedad en su conjunto, es donde los liderazgos educativos y su trabajo dentro del equipo de gestión llevado a cabo en los establecimientos educacionales cumplen una función relevante, derivando su tarea hacia lo curricular y técnica, el agente responsable es el Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica, coordinador académico, director de ciclo o vicerrector académico que desempeña las funciones de orientación educacional y vocacional, supervisión pedagógica, planificación curricular, evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica, coordinación de procesos de perfeccionamiento docente. En este sentido, la

figura relevante al interior de los centros escolares, quien guíe procesos pedagógicos hacia una construcción de estándares de calidad, realizando un trabajo constante y reflexivo con docentes de aula, y que además contribuya a un mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, es un actor o actores de relevancia profesional, con identificación al interior de las instituciones educativas y reconocido por todos los agentes que participan en ella.

En este contexto de exigencias y requerimientos hacia las escuelas como a sus agentes intervinientes, tantos líderes pedagógicos, actores relevantes y docentes de aula, donde es preciso dar respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

## **2.1. Preguntas de investigación**

- ¿Quiénes son los actores responsables de implementar los procedimientos de supervisión pedagógica en los centros educativos?
- ¿Qué procedimientos utiliza el actor responsable en la supervisión del currículum realizado y de la interacción en el aula?
- ¿Cómo son las instancias para influir/facilitar la retroalimentación y autoevaluación de los docentes respecto de las clases observadas?

## 2.2. Supuestos de investigación

- Los procedimientos que utilizan en la supervisión del currículum realizado incluyen:

Revisión periódica de los diseños curriculares de los docentes.

Observación de clases.

Comparación entre diseños curriculares con observación de clases.

Instancias para influir/facilitar la retroalimentación y autoevaluación de los docentes respecto de las clases observadas.

Reflexión y análisis conjunto con los docentes.

- La supervisión del currículum realizado permite adecuar la gestión de los aprendizajes e identificar el desempeño de los profesores y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- Los procedimientos de supervisión y retroalimentación del currículum realizado se vinculan con la toma de conciencia de los profesores por parte de sus prácticas y una adecuada gestión de los aprendizajes.
- La reflexión crítica respecto al proceso de enseñanza aprendizaje observado en el aula.
- La construcción del aprendizaje y del conocimiento a partir de la interacción pedagógica con los docentes.

### **3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1. Objetivo general**

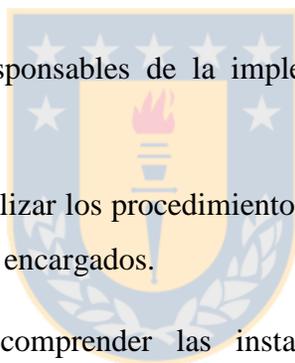
Describir, analizar y comprender los procedimientos e instancias de retroalimentación y autoevaluación utilizados en la supervisión del currículum realizado en escuelas que atienden a población de vulnerabilidad socio-económica de la Provincia de Concepción.

#### **3.2. Objetivos específicos**

Identificar los actores responsables de la implementación de la supervisión del currículum realizado.

Identificar, describir y analizar los procedimientos de la supervisión del currículum realizado que emplean los actores encargados.

Identificar, describir y comprender las instancias que emplean los actores encargados de la supervisión del currículum realizado para influir o facilitar la retroalimentación y autoevaluación de los docentes.



## 4. MÉTODO

### 4.1. Diseño

La investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo de tipo descriptivo, buscando conocer los fenómenos desde la perspectiva de los propios individuos. La fortaleza de la investigación cualitativa está en su dinamismo y flexibilidad para comprender los fenómenos estudiados (Cáceres, 2003).

Las categorías de análisis fueron elaboradas a partir de los datos producidos, mediante las entrevistas realizadas y trianguladas por la observación directa (filmaciones), sin considerar categorías predefinidas. Se escogió esta metodología, ya que permite analizar desde la información obtenida las interpretaciones que construyen los jefes técnicos acerca de sus propias tareas, funciones y procedimientos que llevan a cabo al interior del centro educativo y el proceso de autoevaluación y retroalimentación del cuerpo de profesores. La utilización de categorías de análisis, previamente definidas acerca del funcionamiento del equipo directivo durante el proceso de autoevaluación, habría restringido el conocimiento de nuestro objeto de estudio. Las categorizaciones de los datos se realizaron utilizando el programa Atlas.ti en su versión 5.0.

### 4.2. Participantes

La muestra estuvo constituida por cuatro jefes técnicos, de cuatro centros educativos, como se puede observar en la tabla 1 las características de cada participante en cuanto a: la dependencia administrativa, IVE, nivel de logro obtenido en la evaluación SIMCE, NSE, matrícula y planta docente.

**Tabla N° 1**

ESCUELA	DEPENDENCIA	IVE	NIVEL LOGRO			NSE	MATRICULA	DOCENTES
			LE	MAT	COM			
E1	Municipal	85,4	IM	IM	I	MB	174	14
E2	Municipal	62,3	A	I	I	M	725	34
E3	P. Subvencionada	84,5	IM	I	I	MB	216	11
E4	P. Subvencionada	58,9	A	I	I	M	511	25

*Dependencia administrativa:* La dependencia administrativa de acuerdo a la legislación actual está estratificada en tres dimensiones: Municipal, Particular subvencionada y Particular pagada.

*IVE:* El Índice de Vulnerabilidad Escolar, es una medición anual que realiza la JUNAEB en el mes de abril mediante la aplicación de una encuesta a los primeros básicos y primeros medios de los establecimientos educacionales. Es una encuesta de carácter censal, se aplica anualmente a todos los establecimientos municipales o particulares subvencionados del país. A través del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), que pretende identificar según prioridades de atención las desigualdades en que se encuentra la población escolar. Este modelo permite a JUNAEB identificar directa e individualmente a los escolares del país que más requieren ayuda alimenticia, y de esta forma, apoyarlo en sus estudios.

*Nivel de logro:* Los niveles de logro describen los conocimientos y habilidades del Marco curricular que se requiere demuestren los alumnos y alumnas al responder las pruebas SIMCE. En este caso se tomaron los niveles de logro de los resultados obtenidos en la evaluación del año 2010 de la prueba de cuarto básico en los sectores de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación, Matemática, y Comprensión del Medio.

*NSE*: Utilizando la medición SIMCE, las encuestas y estadísticas de la misma evaluación el Nivel Socio Económico esta segmentado en tres niveles: BAJO: la mayoría de los apoderados ha declarado tener hasta 8 años de escolaridad y un ingreso del hogar de hasta \$152.000, entre 80,01% y 100% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social; MEDIOBAJO: la mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$152.001 y \$230.000, entre 50,01% y 80,00% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social y ALTO: la mayoría de los apoderados ha declarado tener en promedio 16 años o más de escolaridad y un ingreso del hogar de \$1.100.000 o más, 5,00% o menos de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social.

La matrícula total de los cuatro centros educativos es de 1626 alumnos y alumnas con una planta docente de 84 profesores y profesoras.

La selección de estos criterios se debió a la búsqueda una homogeneidad entre los participantes y la conveniencia para recolectar los datos.

### **4.3. Técnica(s) de recolección de información**

Observación directa de las actividades de los actores relevantes.

Recopilación de documentos enviados y recibidos de los docentes.

Entrevista semiestructurada los actores relevantes.

#### **4.4. Procedimientos de recolección de la información**

La etapa preliminar consistió en reunirse con el Director(a) del Departamento de Educación Municipal o sostenedor, directores y equipos directivo de las escuelas donde se efectuó la recolección de la información, dando cuenta del estudio y solicitando las autorizaciones respectivas para acceder a las escuelas y personas participantes.

La primera etapa consistió en contactarse con el equipo directivo de los establecimientos seleccionados, recolectar información de los participantes y coordinar cómo se llevaría a cabo la recolección de información.

La segunda etapa consistió en identificar al actor relevante que lleva a cabo los procedimientos de supervisión y acompañamiento.

La tercera etapa consistió en el seguimiento a los actores (Jefes de UTP), este seguimiento se calendarizó. Cada uno de ellos comenzó a las 8 de la mañana filmando cada una de las acciones que realizaba el jefe(a) técnico desde que llegaba al establecimiento hasta el final de la primera jornada (13:30 hrs).

La cuarta etapa consistió en una vez realizada la grabación y observación de documentos, se procedió a realizar entrevistas semi-estructuradas a estos mismos actores.

## 5. RESULTADOS

De acuerdo a la información obtenida, se detallan los procedimientos de trabajo de los actores responsables de la supervisión y acompañamiento pedagógico al interior de los centros educativos, los procedimientos utilizados en la supervisión del currículum realizado y las instancias de retroalimentación y autoevaluación generadas para y con los docentes.

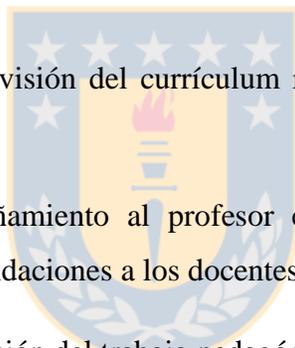
El análisis de la información se llevó a cabo mediante categorías que fueron elaboradas a partir de la información producida por las entrevistas y la observación directa (filmaciones).

Cada tema lleva consigo una serie de categorías principales que agrupan a su vez subcategorías.

Tema1: Procedimientos de supervisión del currículum realizado que ejecutan los actores encargados de la supervisión.

Tema 2: Instancias de acompañamiento al profesor en el aula y entregar opiniones, sugerencias, peticiones o recomendaciones a los docentes.

Tema 3: Instancias de autoevaluación del trabajo pedagógico de los docentes.



## **Tema1: Procedimientos de supervisión del currículum realizado que ejecutan los actores encargados de la supervisión.**

Posee dos dimensiones:

### 1. Trabajo técnico-pedagógico

*“revisión, supervisión de la enseñanza del colegio, eso en lo macro...en lo particular, revisión, planificación y ejecución de de todas las actividades que tienen que ver con la enseñanza eso significa planificaciones, guías de trabajo, evaluaciones”*

*“tengo el cargo de orientadora y pese a que no es ese cargo en específico acá también debo solucionar situaciones complicadas o de conflicto en los alumnos”*

*“coordinar todas las actividades de distintos ámbitos, por ejemplo a nivel de lo que es planificación, evaluación, programas especiales ahora el decreto 170 que se agregó, todo lo que tiene que ver con bibliotecas, con enlaces, validación de estudios”*

*“elaborar y coordinar las funciones de dirección , organizar el trabajo docente, desde la unidad técnica coordinar la distintas secciones de la unidad técnica: la evaluación, orientación y currículum., generar informes de los trabajos y planes que se han originado en el presente año y en lo específico trabajar principalmente en la elaboración del plan de mejora SEP, elaborar plan emm de reforzamiento pedagógico en los subsectores de Lenguaje y Matemática y este año incorporamos Ciencias, organizar los ensayos SIMCE que cobraron relevancia justamente con el tema de SEP y revisar todo el tema de la planificación y evaluación”*

### 2. Trabajo gestión administrativa

*“hay que organizar esas donaciones y llegan otras donaciones que son de la junaeb entonces hay que también organizar el material para que no quede por ahí”*

*“yo me hago cargo de eso, respondo esas cartas reviso en que está la correspondencia”*

*“es función del jefe técnico organizar la distribución horaria al inicio del año escolar”*

*“todo lo que tiene que ver recursos audiovisuales que están llegando también al establecimiento, también tiene que ver mi trabajo en la escuela”*

En este sentido y de acuerdo a lo observado, estos líderes cumplen las funciones que conllevan un trabajo de gestión y un trabajo de enseñanza, además se enmarcan en documentos emanados desde el ministerio de educación, como es el caso de Chile donde se propone en el Marco para Buena Dirección (2005), que el quehacer pedagógico se orienta en: formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico - pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento. De esta forma cobra sentido la existencia de mecanismos y formas de sistematizar el trabajo de los líderes, quienes se enfocan en el área de la administración y la pedagogía.

En un contexto de múltiples funciones que deben llevar a cabo estos líderes definidas bajo instrumentos ministeriales, escolar y corroborado por diversas investigaciones, estos agregan a sus acciones la “reflexión” de su propia función al interior de los centros educativos, la cual es acompañada y ejecutada con los directores de los centros, para lo cual la evidencia muestra que:

#### Reflexión de su propio trabajo

*“nos estábamos cuestionándonos el sistema de planificación porque cada vez se hace más complejo, vemos que los profesores andan un poco estresados tanto documento, con tanto papeles es una cosa que ya está”*

*“normalmente eh estamos conversando con Annegret respecto de las cosas más macros de la escuela”*

Efectivamente las investigaciones resaltan, en este sentido, la necesidad de una responsabilización del director y su equipo, por la evaluación de los procesos y resultados educativos (Westhuizen van der, Mosoge, Swanepoel & Coetsee, 2005), lo que facilitaría la implementación de una cultura orientada hacia la calidad (Cano, 2003; Casanova, 2004 citados en Ahumada et al, 2009).

En este contexto los líderes encargados de la gestión pedagógica dentro de sus tareas que ejecutan se orientan hacia el mejoramiento de la instrucción, la evaluación del docente, el liderazgo del currículum y la administración escolar.

En el marco general de las tareas que realizan los líderes pedagógicos se encuentran los procedimientos de acompañamiento al aula para observar y conversar con los docentes (y los estudiantes) de una manera informal con el fin de apoyarlos mejor, así como también realizando una supervisión formal. En este sentido se obtiene que al interior de los centros educativos existan los agentes definidos para realizar la supervisión y acompañamiento:

**Tabla N° 2: Agentes de la supervisión**

<b>Escuela</b>	<b>Director</b>	<b>Jefe UTP</b>	<b>Curriculista</b>	<b>Evaluador</b>
E1	1	1	0	0
E2	1	1	1	1
E3	1	1	0	0
E4	1	1	1	1

La tabla anterior muestra la presencia en las escuelas de distintos agentes que llevan a cabo la supervisión del currículum, en la totalidad de ellas se encuentra tanto un director(a) encargado(a) del establecimiento en el ámbito de la gestión administrativa y un jefe(a) de la unidad técnica pedagógica encargado de la gestión curricular. También se puede observar que la mitad de los centros educativos tiene dentro de sus profesionales un(a) curriculista y evaluador, que son dependientes de la unidad técnica. Sin embargo, a pesar de tener cuatro agentes que de una u otra manera se encargan de la supervisión, el o la jefe técnica pedagógica es el líder que dirige y ejerce las funciones curriculares y pedagógicas al interior de los centros.

A) Agentes del acompañamiento:

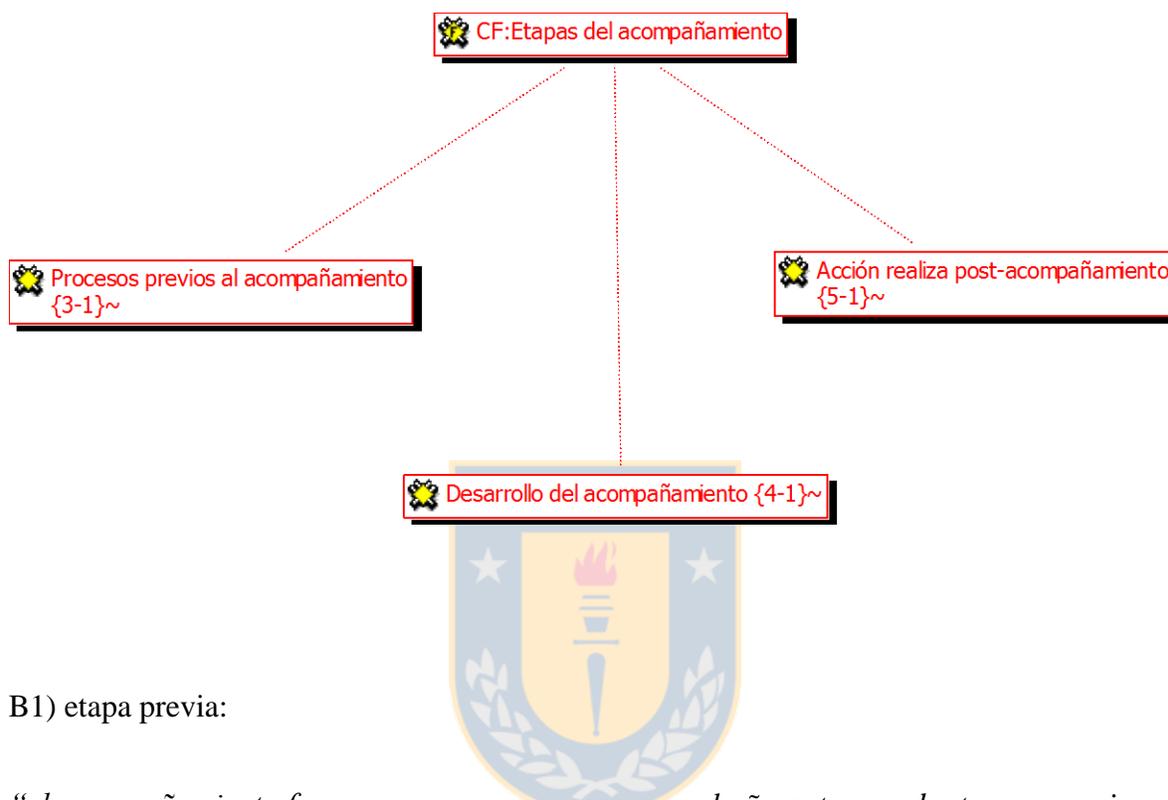
*“acompañamiento por parte del jefe técnico en aula y también está considerada el acompañamiento o supervisión por parte del director”*

*“si es un problema más con la evaluación conversar con la evaluadora, si es planificación conversar con la curriculista”*

Sin embargo, y a pesar que se distinguen cuatro agentes que puedan dirigir estos procesos, el o la encargada de la unidad técnica pedagógica, vicerrector académico o coordinador técnico son quienes lideran estos procesos y son reconocidos como tales por el cuerpo de profesores, ya que se enfoca a orientar y entender las situaciones de índole pedagógico.

Al reconocer los agentes que lideran los procesos, se pudo observar que estos ordenan y sistematizan sus procedimientos de acompañamiento al aula:

B) Procedimientos de acompañamiento al aula:



B1) etapa previa:

*“el acompañamiento fue un proceso que empezamos el año ante pasado, tuvo una primera etapa más intervención mía en el sentido de acompañar al profe ehh en el trabajo con los niños”*

*“se inició primero con acompañamiento de pares profesores por subciclo con una pauta que se consensuo previamente en consejo de profesores”*

*“les doy la tranquilidad también de que lo que lo único que hago yo es un registro casi un registro anecdótico una especie de bitácora “*

B2) etapa de observación directa:

*“el acompañamiento cuando yo voy al aula, voy con una pauta, una pauta es donde yo hago podría decir, una triangulación rápida que es una supervisión que yo inventé, que es una triangulación que yo voy al aula que el docente este con su planificación a la vista que los contenidos estén de acuerdo a lo que está trabajando con los alumnos y que a la vez esté en el libro de clases, la planificación y el trabajo de los alumnos”*

*“las supervisiones al aula, las otras son pedagógicas tienen que ver con la estructura de la clase, tiene que ver con didáctica, tienen que ver con que se ve dentro de la planificación debe ser concordante con lo que se está realizando en la clase”*

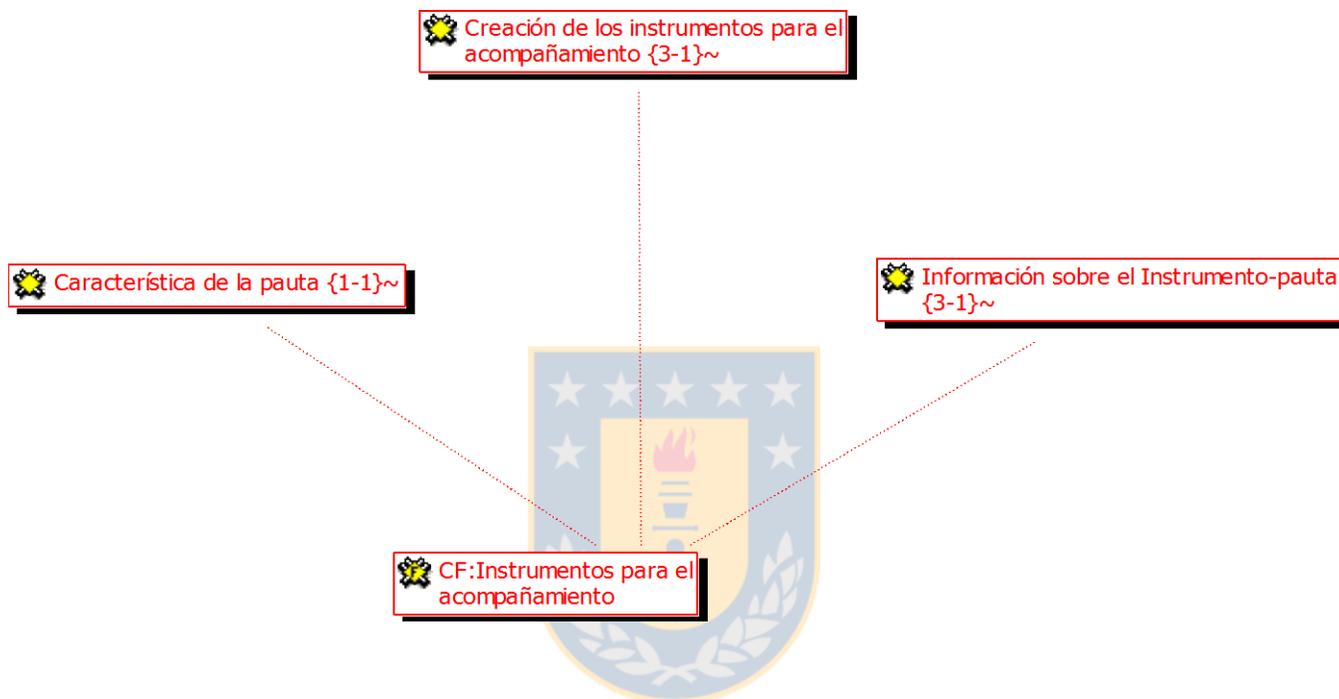
B3) etapa de entrevista:

*“la etapa posterior a la observación es justamente la entrevista pedagógica que se vincula directamente con la observación en un momento pero hay otro momento de la entrevista pedagógica que se vincula con la planificación entonces no siempre tiene que ver la observación de la clase también es para hacer el feedback de la planificación”*

Las etapas descritas ponen de manifiesto que el acompañamiento está centrado en el desarrollo de las capacidades de los docentes a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la promoción de la reflexión del profesor sobre su práctica pedagógica y de gestión curricular de la escuela. Además que los docentes de los centros educativos adquieran conocimientos, habilidades y competencias, desarrollen sus conocimientos, orientar y entender situaciones que entiendan y reflexione para que encuentre alternativas de soluciones a los problemas que afecten el desempeño (Balzán, 2008).

La etapa de desarrollo y posterior al acompañamiento considera un instrumento de evaluación de las prácticas pedagógicas o guía de acompañamiento al aula, estos instrumentos fueron creados en distintas etapas hasta llegar al instrumento definitivo, de acuerdo a los datos se identifican dos etapas en esta construcción:

C) Instrumentos que guían el acompañamiento:



C1) Socializar y construir indicadores con el cuerpo de profesores:

*“hicimos como dos o tres sesiones dentro del consejo de profe en un taller de reflexión pedagógica en el que se planteó un trabajo de grupo con una pregunta generadora respecto de qué era para cada una la clase óptima, que debía tener, que no debía faltar en esta buena clase respecto de distintos tópicos, el tipo de lenguaje que se utiliza, como se intenciona la construcción del aprendizaje emm, como se monitorea como se mueve en la sala de clases, los recursos que tiene para hacer la clase distintos tópicos en que los profes iban ee conversando y a partir de su experiencia determinando una suerte de indicadores,*

*posterior a eso se hacía una lectura del dominio C del MBE para ya redactar bien el indicador producto de toda esa reflexión salió una pauta de observación de clases construida con el colectivo y esta es la pauta que todo el mundo hoy día conoce y que es la pauta con la que yo voy a mirar la clase, a observar la clase”*

*“se hace como una rúbrica con distintos niveles de categorías y por un lado se ven todo lo que son los contenidos, la organización y normalización del curso donde está y el área de evaluación, luego se le comenta”*

*“tanto la pauta como la rúbrica fueron consensuadas en el consejo de profesores”*

El proceso de construcción del instrumento que se utiliza en el acompañamiento parte desde una óptica particular y singular que es la mirada del profesor respecto de una clase bien hecha, este proceso se lleva a cabo en reuniones calendarizadas y trabajas en equipo donde colabora todo el cuerpo de profesores del cual se desprenden los indicadores para el instrumento final.

C2) definir indicadores e instrumento final:

*“es una pauta que acompaña semestralmente todas las observaciones que se hicieron en ese semestre de modo que el profe pueda ver cómo fue progresando aquello que debía como fue rescatando todo lo bueno que tiene y eh mejorando en si la práctica pedagógica entonces, normalmente antes de la observación en el aula del acompañamiento les entrego la pauta les digo que la conserven que eso lo vamos a mirar hacia el final en la últimas entrevistas pedagógicas que tengamos, para ya definir precisamente como hemos estado trabajando emm y les  doy claridad de lo que yo hago en el momento de la observación”*

*“se estableció una pauta de acompañamiento y una rúbrica para registrar los indicadores de esa pauta”*

Estas etapas y la creación final del instrumento permite tener un registro de acompañamiento y supervisión “objetivo” para dar cuenta de las prácticas pedagógicas que fueron observadas, destacar los aspectos fuertes y estimular la mejora de las debilidades que se pueden haber observado, que además sirva para orientar a través de procesos técnicos y desarrollar destrezas que conducirían al logro de los objetivos educacionales, principalmente la claridad del profesor frente a su trabajo y progreso del mismo.

Otras formas de acompañamiento:

*“un día lunes en el mes un consejo técnico y el resto de los días lunes que también están los profesores se reúnen por ciclo y esa reunión por ciclo también acompañamos desde la U.T.P. a los distintos ciclos para articular lo que están viendo, que sea pertinente a los niveles etc.”*

*“hay dos tipos de supervisión una en la supervisión en la sala de clases que eso significa que esté el andamiaje con las asignaturas, que esté la sala con las distintas secciones que hemos determinado nosotros como colegio”*

*“existe el portafolio técnico donde el profesor debe registrar sus planificaciones y todas las actividades relevantes que realiza durante el año”*

*“hay otros acompañamientos que son los emergentes que tienen que ver con la necesidad del profe y que ocurren en la medida en que el profe se abre a la posibilidad”*

Sin embargo, y a pesar de tener procedimientos institucionalizados de acompañamiento y supervisión, además de instrumentos que guían estas acciones, se pudo determinar que en los centros educativos existen otras formas de acompañamiento que no se dan al interior del aula sino que en el colectivo de profesores, evaluaciones nacionales y la propia necesidad de los docentes de ser acompañados en su tarea, si bien estas formas de acompañamiento no están calendarizadas ni institucionalizadas, se manifiestan de manera frecuente al interior de los centros educativos lo que constituye un desafío y una nueva forma de acompañar y supervisar las prácticas pedagógicas.

## **Tema 2: Instancias de acompañamiento al profesor en el aula y entrega de opiniones, sugerencias, peticiones o recomendaciones a los docentes.**

Con el objetivo de conocer y describir las instancias de análisis y reflexión de los líderes pedagógicos, equipo de gestión y cuerpo de profesores, se definen en primer lugar las: “razones de las instancias”; “trabajo en las instancias de acompañamiento” y “valoración de las instancias”, ya que los datos analizados demuestran que al interior de los centros educativos el líder tiene una razón de fondo para generar estas instancias, las cuales explican su acción y realizan una valoración de las mismas que puede ser vistas desde distintas perspectivas según los involucrados.

### 1. La razón de las instancias de análisis y reflexión, entre:

*“para mirar la escuela, para mirar lo que estamos haciendo, como lo estamos haciendo”*

*“trabajar temas del tipo administrativo o técnico”*

Los Jefes de UTP por su posición y función al interior de las escuelas, manifiestan tener una visión general de la institución lo que les permitiría observar los temas y situaciones que afectan y tienen relación con la escuela, lo que fundamenta pragmáticamente la reflexión y análisis pedagógico, estas instancias apuntan directamente a la esencia misma de la gestión directiva de la educación, que tiene por competencia directa el proceso de toma de decisiones relacionadas con la determinación, diseño, dirección y desarrollo de lo que debe ser enseñado y aprendido.

## 2. La descripción de estas instancias de análisis y reflexión entre:

El equipo de gestión y jefe técnico:

*“mirar la escuela y organizar la escuela y ver las emergentes de la escuela y ver como lo vamos hacer y ver cómo vamos articular el trabajo en la que hoy en día hace las veces de orientadora con la que hoy día hace las veces de coordinadora de pre básica eso es un trabajo que hacemos semanalmente”*

*“además se van tratando allí todas las situaciones que dicen relación con el establecimiento el perfeccionamiento docente, hay ver si nos vamos por la línea de evaluación o didáctica, definir quién se va encargar de buscar la institución que entregue el perfeccionamiento los tiempos que todos los profesores puedan acceder, ver si se están logrando los objetivos que nos plateamos y con pruebas estandarizadas que va a realizar por semestre la unidad técnica”*

*“Planificar lo que va a ver la semana siguiente y revisar lo que estamos viendo dentro de la semana que ya hemos visto, lo que se nos paso, lo que debemos articular para la próxima semana, etc.”*

*“el modelo de planificación, ver que a los colegas les pueda ser más liviano el trabajo”*

El cuerpo de profesores y jefe técnico:

*“el consejo de profesores el principalmente el espacio donde reservamos momentos, no en todos los consejos, tenemos consejos de profesores todos los miércoles pero donde resguardamos cada cierto tiempo obtener un espacio para reflexión pedagógica”*

*“Se ha establecido que los consejos de profesores sean de un tipo administrativo uno de tipo técnico, otro de tipo trabajo por ciclo primer y segundo ciclo separado y una última jornada que es el cuarto miércoles de mes es trabajo de planificación docente donde ellos entre comillas usan libremente el tiempo, en realidad es que allí planifiquen”*

*“nosotros aprovechamos de conversar con los profesores, inquietudes que van surgiendo, nos la planteamos y vamos viendo la posibilidad de buscar apoyo, las redes para traer expertos especialistas en los temas que ellos nos indique generamos charlas y seminarios”*

Los espacios que se dan entre los equipos de gestión y los líderes pedagógicos apuntan a orientar el desarrollo de la práctica cotidiana en las escuelas, ordenar al mediano plazo las actividades de los centros y las aulas con la necesidad de “avanzar hacia una nueva cultura institucional orientada hacia el mejoramiento de la calidad” (SEIEM, 2009), además los líderes pedagógicos y el cuerpo de profesores manifiestan tener los espacios institucionales para reunirse los que se programan de acuerdo a la temática establecida previamente y el programa de trabajo establecido por el equipo de gestión y que debe llevarse a cabo en los encuentros programados.

### 3. Valoración de las instancias:

Valoración negativa desde el equipo de gestión y Jefe de UTP, con respecto al tiempo y espacios.

*“yo creo que necesitamos más tiempo mucho más tiempo ee, es más tiempo dedicado a ese trabajo, menos interrupciones y también con una mayor organización y articulación con los distintos ámbitos de la escuela con una mayor claridad en ese sentido”*

*“Bueno dos horas, una hora y media es poco para eso debemos sumar el consejo de profesores”*

*“No, nunca nunca son suficientes”*

*“no existen los tiempos reales en sistema”*

Valoración negativa desde el Jefe de UTP, respecto al cuerpo de profesores:

*“de mucha resistencia muchísima resistencia y de diría yo no sé si la palabra sea la exacta traducirla esta resistencia casi de mala onda energéticamente de mala onda”*

*“de repente a lo mejor existen, son malestares de los docentes de que falta el tiempo para hacer la planificaciones”*

La información pone de manifiesto que los líderes y el equipo de gestión declaran una valoración negativa de estas instancias por dos causas centrales: (1) la falta de tiempo y (2) ausencia de espacios tanto en las programaciones semestrales y/o anuales como los espacios físicos que deben tener los centros educativos. Sin embargo, creemos que esta valoración no debería limitar el trabajo del equipo, líder o cuerpo de profesores sino que debería construir estrategias que viabilicen un aprendizaje, por su parte el cuerpo de profesores valora en cierta medida negativamente estas instancias, principalmente porque ve afectado su ser emocional y amenazado su espacio laboral, además concuerdan con la falta de tiempos institucionales para su trabajo curricular y de preparación de la enseñanza.

Valoración positiva desde el Jefe de UTP, respecto al cuerpo de profesores:

*“de mucha cooperación, confianza, afecto, reconocimiento y apertura”*

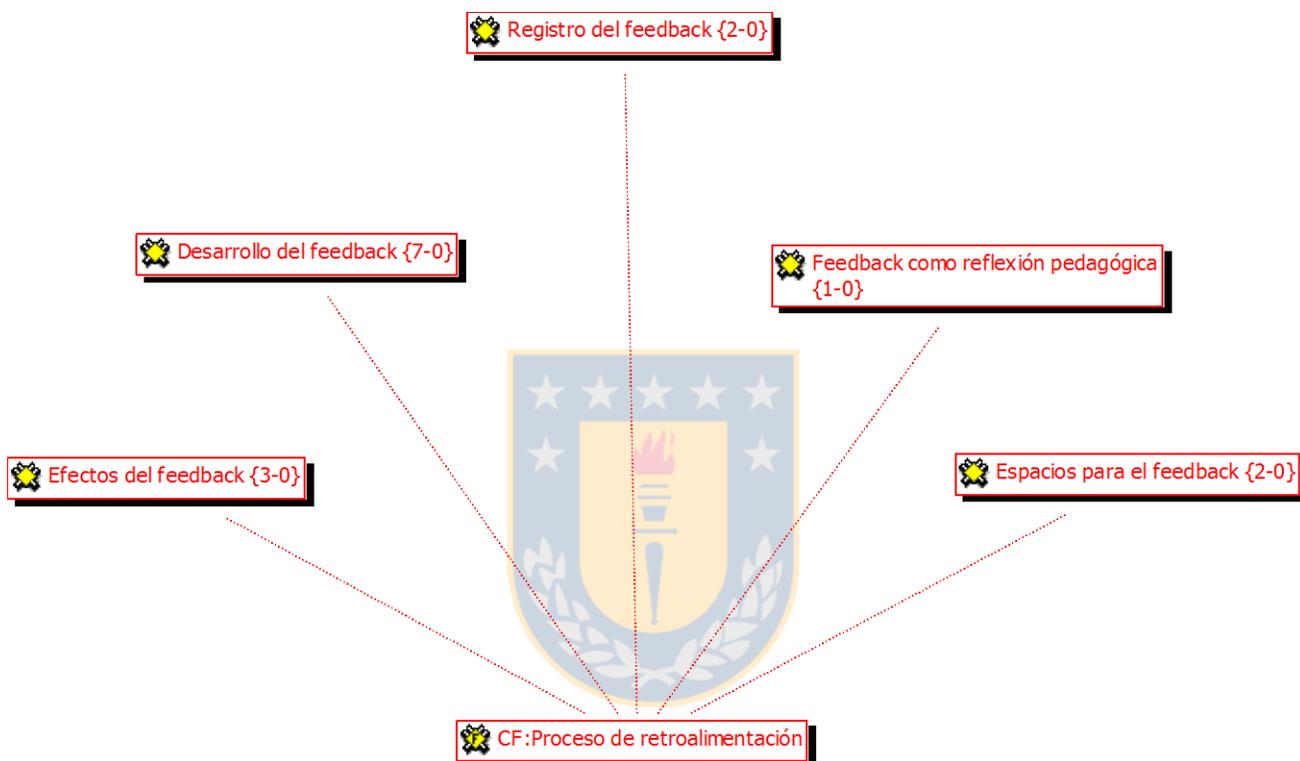
*“Una relación súper distendida nosotros tenemos como característica la intención de no, a ver, de no confrontar a los profesores de no tener ese tipo de relación o sea la relación es súper abierta es una relación de mucho respeto de mucha corrección fraterna y para ambos lados o sea los profesores saben que pueden, cosas que en la jefe técnico no está funcionando”*

*“Son positivas”*

Los Jefes de UTP señalan una valoración positiva de las instancias de análisis y reflexión, este es uno de los aspectos centrales de la función de supervisión y acompañamiento al integrar en la persona de profesor al ser humano al proceso de cambio y transformación.

El proceso de retroalimentación o feedback realizado por los líderes pedagógicos está centrado en tres categorías principales, que ellos describen como parte de sus funciones. La retroalimentación a los docentes puede ser entendida como un fenómeno

propio de la autonomía de la dinámica cognitivo-emocional de la persona, puesto que aumenta la posibilidad de que el sujeto le otorgue significado a los eventos enseñanza-aprendizaje (Díaz & Pérez, 2001). En este sentido, a partir de los datos recolectados y del análisis efectuado, las tres categorías anteriormente mencionadas se refieren a:



### 1. Objetivos y efectos de la retroalimentación:

*“vamos mirando esta práctica este hacer en la sala de clases porque esto, porque lo hicimos así, porque lo hiciste así de alguna manera hacerlo que piense sobre su propia práctica”*

*“disposición a la apertura, mirar la cosa de otra perspectiva”*

*“en todas he tenido la sensación de que ambas personas el profesor y yo quedamos tranquilos después de la entrevista”*

## 2. Procesos de retroalimentación:

*“se realiza a través de una devolución al docente conversando”*

*“Se trabaja conversando siempre y buscando, buscando siempre el consenso”*

*“hacemos análisis de prevención más que de soluciones, nosotros analizamos algunos cursos tratando de prevenir a lo que pueda existir trabajamos con profesores del curso y eee resolvemos algunas cosas juntos”*

*“se le invita a este espacio que es muy reducido pero acogedor, conversamos con el respecto del acompañamiento y las áreas parecen como logradas o fortalezas hacemos ver las debilidades con la idea se trabaje aquello y en la próxima visita estén corregidos esos detalles, en otras oportunidades como somos escuela chica como somos pocos profesores aprovechamos la instancia de recreo o pasillo entre horas para conversar, pero queda registrada la información en la ficha”*

Estos procesos de retroalimentación que se enmarcan dentro del ámbito de la evaluación, se inician desde dos perspectivas una son los objetivos que tiene esta acción y la otra es el efecto que debería provocar o el impacto que tiene sobre los profesores y las prácticas pedagógicas, esto facilitaría la implementación de una cultura orientada hacia la calidad (Chacón, 2005), los líderes pedagógicos y las personas que ejercen estas funciones al interior de los centros educativos cumplen con su función de gestionar esta tarea. Sin embargo, no se hace mención a los resultados concretos sobre una transformación o un cambio explícito en la actuación docente como consecuencia de la información que los líderes han aportado sobre el análisis de las prácticas pedagógicas.

## 3. Meta retroalimentación:

*“uno hace muchas cosas emite juicio cuando está en una entrevista pedagógica le está diciendo al otro y el juicio es una cuestión que hago yo y el otro se hace cargo o no de ese juicio asumo o no asume ese juicio y cuanto es que asume el juicio que asume mmm*

*en la medida que se da cuenta o no de lo que me estoy dando cuenta yo porque en mi juicio también puedo estar equivocada”*

*“estamos siendo medidos constantemente, cosas que a mí no me gusta trabajar para un número, porque para mí la educación debe ser mas integral yo no estoy en acuerdo como lo hacen algunos colegios que han evidenciado en un alza del puntaje SIMCE en desmedro de otros sectores de aprendizaje como artística, ya se tecnológica y de repente el sistema te lleva a eso porque como están los tiempos, la presión...entonces eemm hay que trabajar en base a lo que es contenido relevante lo mínimo de lo mínimo y dejar de octubre en adelante los contenidos que son importantes y no relevantes para el sistema”*

Un dato relevante que se evidencia, es la acción de meta retroalimentación (acción entre la retroalimentación y después de la misma) que realizan los líderes pedagógicos en su función de retroalimentador y supervisor de las prácticas pedagógicas. Esto quiere decir que, las personas responsables (líderes pedagógicos) tienen un alto grado de compromiso ante la situación, se ven involucradas y afectadas por el proceso y los resultados. Por esta razón son capaces de generar un análisis propio o en conjunto con el equipo técnico, de sus prácticas y como estas influyen en los profesores, su trabajo y en la persona que está detrás de quien educa.

### Tema 3: Instancias de autoevaluación del trabajo pedagógico de los docentes.

Para establecer una descripción y comprensión de las instancias de análisis y reflexión propias del cuerpo de profesores, de acuerdo al análisis de los datos estas se caracterizan por sus formas y características, que distan de las instancias del equipo directivo y la jefatura técnica, principalmente porque se distinguen:

#### 1. Tipos de instancias:



#### La formal:

*“hay una que es intencionada a través del decreto 170 que es la coordinación”*

*“un espacio institucional para trabajo pedagógico más que para la reflexión para que el profe tenga en la institución un espacio de trabajo y no tenga que llevarse toda la pega pa la casa sino que ahí y pueda con su par hacerse preguntas intercambiar experiencia”*

*“en los consejos del día miércoles, el tercero, donde está establecido que se reúnen por ciclo y hacen análisis por ejemplo la evaluación”*

*“en reuniones de departamento, nosotros tenemos planificados nuestros consejos de esa forma, un consejo administrativo, un consejo por departamento, un consejo técnico, otro consejo por departamento y el ultimo es de orientación”*

Informal:

*“en otras oportunidades como somos escuela chica como somos pocos profesores aprovechamos la instancia de recreo o pasillo entre horas para conversar”*

Como se puede observar los espacios institucionales están dados para el trabajo propio del cuerpo de profesores, sin embargo, estos sólo están enfocados hacia lo curricular y evaluativo principalmente, además de estar calendarizado mensualmente de acuerdo a las temáticas establecidas, esto facilita que profesores y líderes pedagógicos les resulte más fácil diagnosticar y resolver, los líderes pueden supervisar, evaluar, hacer seguimiento al trabajo docente.

Además los resultados demuestran que, tanto los centros educativos como los líderes pedagógicos tienen instancias de retroalimentación formales que predominan principalmente en los consejos de profesores, las cuales son generales y no apuntan a lo específico de las prácticas de los docentes. Se declara a su vez una instancia informal que tiene que ver con la influencia del espacio físico-estructural del centro educativo y que del punto de vista técnico-pedagógico no resulta idóneo realizarlo, si en el aspecto de la distinción y procedimientos formales establecidos.

2. Características de las instancias (positivas/negativas):

*“yo creo y yo pienso que son instancias muy incipientes eso si yo creo que nosotros debiéramos intencionar creo”*

*“Se han tenido estas reuniones, este año ha sido particular, no se han podido ir dando, pero yo diría que siempre pasa eso, tu puedes tener programadas dos mensual y logras*

*hacer una por uno u otro motivo ocurre y a veces los colegas lamentan que es así, hay muchas situaciones emergentes que lo impiden”*

*“queremos realmente darle el tiempo a los colegas que están deseosos de poder eemm tener esta articulación que no han podido tener, pero el tiempo está en el papel dado pero en la practica em muchas circunstancias no se da siempre”.*

### 3. Disposición de los profesores frente a la retroalimentación:

Positiva:

*“puedo decir que hay un grupo que acepta e implementa las sugerencias”*

*“tenemos una buena relación con todos y cada uno de los colegas, por cuanto la relación se da en los mismos términos en que siempre hemos tenido una relación de amistad, el cargo y las funciones implican que algunos momentos hay que conversar el tema con otras aristas con otras perspectivas y a veces al que esbozar algunas críticas y otras veces hay que como lo planteas tu, reconocer los logros y meritos de los colegas y ahí se hace en el marco de cordialidad”*

*“yo encuentro que ha sido más productivo cuando se trabaja por ciclo”*

Negativa:

*“profesionales que sencillamente eem no hacen las cosas que uno le sugiere y no es fácil decirle oye ya poh en que quedamos”*

*“son buenos profes pero tienen esta cosa que les juega chueco, esa cosa personal que a ellos mismos le juega chueco”*

*“los docentes no estamos tan acostumbrados a la crítica y a la autocrítica cuesta, yo diría que ese es un problema, no es un problema de esta escuela es por cultura, porque tú no estás acostumbrado a decirte las cosas de frente pero a nosotros hemos tenido instancia tratamos más que todo sea profesional pero igual se mezcla con la personal”*

Las instancias de retroalimentación generadas desde el liderazgo, se ven caracterizadas por tener dos dimensiones que se valoran en lo positivo y negativo, desde la visión del líder pedagógico, en este sentido los datos analizados muestran que existen estas dos valoraciones frente a la retroalimentación. La primera de ellas, es cuando el facilitador (líder) comparte con el docente su propia experiencia, y a la vez que se enriquecen ambos; la relación facilitador/docentes y facilitador/comunidad está basada en la confianza mutua, la tolerancia, la empatía del facilitador al proceso de aprendizaje sobre todo del adulto; responde a una lógica de aprendizaje y se da en el marco de una estrategia central que consiste en brindar soporte técnico y afectivo, (emocional -ético y efectivo) para impulsar el proceso de cambio en las prácticas de los principales actores de la comunidad educativa.

#### 4. Instancias de autoevaluación propias del cuerpo de profesores:

Razón técnica:

*“consideras los distintos dominios del MBE es mucho más y a nivel institucional también podríamos establecer ciertos indicadores respecto de las relaciones de cómo abordamos las situaciones conflictivas con nuestros compañeros de trabajo”*

*“la sostenedora es una persona que invierte siempre en educación y siempre está tratando de mejorar las condiciones de los profesores”*

*“el análisis personal de cómo estuvo su trabajo dentro al interior eso está”*

Características del proceso:

*“lo único que tenemos es esta pauta de autoevaluación que es específicamente de lo que yo específicamente como profe hago dentro de la sala de clases y lo miramos así porque era donde yo tenía mayor injerencia”*

*“Son críticos respecto de su trabajo en la conversación diaria uno puede observar aquello y siempre están sugiriendo o proponiendo”*

*“Bueno el ministerio nos sugiere que generemos espacios para que los profesores puedan trabajar el portafolio y tengan momento al interior del establecimiento para que se reúnan y debatan, pero la verdad es que las cargas horarias están tan acotadas que se nos hace un poco difícil”*

*“trabajo de ver como poder mejorar lo que estamos viendo, mira cuando una planificación por ejemplo a mi parece que le faltan algunas cosas, yo le digo profe ayúdame con esto por favor, te parece esto?,”*

*“nosotros de echo cuando tenemos nuestros consejos de finalización de año siempre hacemos una instancia de reflexión y de autoevaluación eso lo tenemos contemplado esta normado”*

La necesidad de formación de docentes competentes en estrategias y habilidades para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje; en la capacidad de evaluar ese proceso y de autoevaluarse como docente, y en su capacidad de adaptación a los nuevos retos que plantea la sociedad... para dar respuesta a estas necesidades se ha de contemplar al docente no como un mero transmisor de contenidos, sino como un profesional reflexivo que analiza su propia actuación docente con el fin de mejorarla (González & Pujolá, 2008). Es preciso así señalar que, a partir del análisis de los datos la autoevaluación que realiza el cuerpo de profesores y la responsabilidad inicial de esta tarea es la del líder pedagógico (Westhuizen van der, Mosoge, Swanepoel & Coetsee, 2005). Los procesos de autoevaluación que llevan a cabo cuentan en su mayoría con descriptores que le permitan a lo largo del proceso describir, y analizar su actuación docente para posteriormente poder reflexionar sobre la misma.

Meta autoevaluación:

*“estamos recién implementando esta yo creo a la vuelta del año entre todos vamos a tener que hacer una evaluación de esta evaluación y ver si requiere mejora, modificaciones, ampliaciones hacia otros aspectos del quehacer del profe en la escuela”*

*“somos 34 profesores aproximadamente, y donde hay más equipos de trabajo, equipos de centros de recursos, tenemos un equipo multidisciplinarios de psicólogos, fonoaudiólogos, eemm psicopedagogas, tenemos en el fondo tres psicólogos trabajando en la escuela, psicopedagoga hay dos, no tres, asistente social, entonces el número, personal es bastante amplio y los profesores se ven como muy ahogados”*

Esta categoría que se desprende del análisis de los líderes pedagógicos y de su propio trabajo de autoevaluación y como guía el proceso con los demás profesores, se categoriza como un proceso de meta autoevaluación, caracterizándose por dar cuenta del propio proceso que dirige, como lo dirige y para que, lo cual es un análisis propio o en conjunto con el equipo técnico, de sus prácticas y como éstas influyen en los profesores, su trabajo y en lo personal.



## 6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se plantean, a partir de las preguntas de investigación, pretenden responder a las interrogantes que guiaron el estudio además de describir y comprender los procedimientos e instancias de retroalimentación y autoevaluación utilizados en la supervisión del currículum en escuelas que atienden a población de vulnerabilidad social de la Provincia de Concepción.

Se puede concluir que, al interior de los centros educativos se encuentran cuatro agentes que implementan y llevan a cabo procedimientos de supervisión y acompañamiento pedagógico, éstos son: director(a) del establecimiento, jefe(a) unidad técnica pedagógica, encargado(a) de currículum y encargado(a) de evaluación. Los procedimientos llevados a cabo son principalmente la observación de clases, acompañamiento al aula, revisión de planificaciones y evaluaciones.

Sin embargo, y a pesar que se señalan cuatro agentes uno de ellos lidera el equipo técnico formulando los planes de acción y el trabajo al corto y mediano plazo, guía todo el trabajo curricular y evaluativo al interior del centro educativo y desarrolla principalmente la tarea de implementación de los procedimientos de supervisión, es reconocido y valorado positivamente, además, desarrolla una serie de funciones tanto de orden pedagógico como administrativo. Este liderazgo es reconocido principalmente por su labor pedagógica, su impacto en las prácticas pedagógicas de los docentes y los resultados de aprendizaje. Este líder pedagógico es el jefe(a) de la unidad técnico pedagógica.

Esta conceptualización concuerda con lo descrito en investigaciones, manuales y protocolos, en relación a la importancia que tienen los líderes enfocados en lo curricular y pedagógico tanto en el cuerpo de profesores y los resultados de aprendizaje (OCDE, 2008; López-Gorosave, Slater, & García-Garduño, 2010; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Cuevas & Díaz, 2005; Murillo, 2006; Arroyo, 2006; Anderson, 2010; Muijs, 2003; Marco para Buena Dirección [MBD], 2005 & MINEDUC, 2008), ya que estos líderes realizan procedimientos que aseguran buenos aprendizajes y resultados al mediano y largo plazo en las instituciones, caracterizándose como:

- Aquellos(as) agentes que se adecuan a las necesidades de las personas ya que identifican y entregan soluciones concretas en los ámbitos de la gestión curricular y convivencia escolar además se adecuan a las características de las escuelas, principalmente aquellos agentes que se habían incorporado durante el año al establecimiento.
- Son buenos(as) en la gestión del ámbito pedagógico del establecimiento y lideran procesos curriculares y evaluativos, en este sentido su labor se centra en aspectos técnicos revisan planificaciones, realizan evaluaciones, diseñan proyectos, etc.
- Realizan procedimientos concretos y prácticos para evaluar las prácticas, calendarizando sus visitas al aula, realizando entrevistas pedagógicas e instancias de retroalimentación.
- Realizan una autoevaluación de sus propias prácticas, ya que miran su propio trabajo y revisan sus acciones que sean consecuentes con las necesidades de la institución y profesores(as).
- Son rigurosos en la supervisión y acompañamiento del trabajo docente, utilizando pautas e instrumentos validados y conocidos por todos los profesores.
- Están dispuestos(as) al cambio sugerido a nivel de escuela y ministerial, se preocupan por actualizar sus conocimientos, realizando estudios de postgrado o cursos relacionados con su función e integran otras disciplinas al trabajo con los profesores como psicopedagogos y psicólogos.
- Poseen una mirada a largo plazo de la institución (visión de contexto, planificación, organización) en reuniones con la dirección para la revisión del proyecto educativo y los objetivos estratégicos de la institución.
- Poseen un dominio técnico de su trabajo tanto del currículum oficial, documentos oficiales y decretos de evaluación.
- Trabajan en equipo junto al directos, curricularista y evaluadores, comparten y delegan tareas tanto en la revisión de planificaciones, evaluaciones como de la supervisión y acompañamiento, trabajo colaborativo con otros profesionales.

¿Qué procedimientos utiliza el actor responsable en la supervisión del currículum realizado?

En el marco de dar respuesta a la pregunta, sobre qué procedimientos se utilizan en la supervisión del currículum los(as) líderes pedagógicos se puede concluir que mayoritariamente estos agentes de la educación supervisan el currículum mediante: la supervisión y entrega de documentos (planificación de clases) y la observación de clases realizadas por el docente (acompañamiento pedagógico). Si bien la primera acción tiene un carácter administrativo, la que tiene gran relevancia, respaldo teórico, práctico y pedagógico, y que sin duda influye en las prácticas pedagógicas de los profesores y los resultados de aprendizaje de los estudiantes es el “acompañamiento pedagógico”. En este sentido, estos agentes tienen procedimientos de supervisión y acompañamiento: tanto formales como informales, que están normados e institucionalizados; son conocidos por todo el cuerpo docente, utilizan instrumentos que guían el acompañamiento y generan instancias de análisis, reflexión y retroalimentación.

Los liderazgos pedagógicos cumplen una doble función administrativa y técnica-pedagógica en este contexto las razones de las instancias de análisis y reflexión apuntan a esta doble dimensión y mirar la escuela desde una perspectiva más amplia. Además, se concluye que estos espacios tienen una dualidad dependiendo de los temas y agentes involucrados que se convocan a la reflexión, es decir, equipo de gestión - jefe UTP que analizan desde una perspectiva de micro y mesosistema la institución educativa y cuerpo de profesores – jefe UTP donde se analizan los temas desde una mirada de microsistema enfocada en temas técnicos, pedagógicos y curriculares.

Además, se puede concluir que los acompañamientos que están institucionalizados en las escuelas están generando una cultura de evaluación en los centros educativos, en gran medida esto se explica por la aceptación y recepción que tienen los profesores a esta instancia. En primer lugar, porque reconocen en el jefe técnico (líder pedagógico) un agente válido para entregar las orientaciones pedagógicas, en segundo lugar es conocido por todos los procedimientos que se llevan a cabo y tercero, los instrumentos utilizados y con los cuales son medidos fueron elaborados y consensuados con todo el cuerpo de profesores.

Teóricamente el acompañamiento se relaciona con la interacción de alguien que apoya o guía a otro, aplica técnicas y estrategias para un desempeño óptimo educativo, apropiación de competencias, facilitar insumos a docentes, adecuar procesos (Cavalli, 2006, Ocampo, 2009, Batlle, 2010 & Pruzzo, 1999) para que los docentes establezcan relaciones sobre la enseñanza-aprendizaje con sus prácticas pedagógicas (Di Franco, Siderac & Di Franco, 2004, Jiménez & Feliciano, 2006, Cuadra, 2009).

Resulta concluyente y relevante la significancia práctica que los líderes pedagógicos entregan a los espacios de retroalimentación, y los efectos que pueden y podrían conseguir en las prácticas pedagógicas de los docentes. Se concluye en este aspecto que, la retroalimentación es utilizada como: un espacio de análisis preventivo de las situaciones que podrían suceder en el aula; una devolución respecto del acompañamiento al aula realizado; un momento de diálogo y conversación. Estudios sobre la retroalimentación y los efectos de esta concuerdan con que, estas instancias permiten reorientar y mejorar la práctica pedagógica, permiten observar y analizar el proceso educativo (Díaz & Pérez, 2001, Smitter, 2008, Murillo, 2007, Garrido & Fuentes, 2008 & Ahumada, Galdames, González & Herrera, 2009) y es vista como uno de los factores claves para conseguir una educación de calidad.

Además un momento post retroalimentación que realiza el propio Jefe de UTP “líder pedagógico” , donde éstos(as) se cuestionan y analizan los juicios que emiten a los docentes y como éstos lo receptionan, además de tener una visión del sistema educacional actual y las implicancias en las funciones de profesores y líderes, especialmente las demandas por resultados.

¿Cómo son las instancias para influir/facilitar la retroalimentación y autoevaluación de los docentes respecto de las clases observadas?

Como se señaló anteriormente, los líderes pedagógicos generan instancias de retroalimentación del acompañamiento al aula realizada a los docentes, en esta misma línea y respondiendo a la pregunta cómo son las instancias de autoevaluación trabajadas por los docentes de aula, se concluye que en la gran mayoría de las escuelas tienen los espacios formales para esta instancia de autoevaluación, precisamente en todos los casos se declaró que, esa instancia eran los consejos de profesores que están calendarizados desde el equipo de gestión y se trabaja principalmente en reuniones con todo el cuerpo de profesores y tienen como objetivos: el análisis de evaluaciones, planificaciones y administración.

Sin embargo, este proceso dista de lo que teóricamente se plantea, ya que la autoevaluación apunta a un proceso de evaluación formativa dirigido al mejoramiento continuo a través de la reflexión permanente sobre la propia actuación, generando autonomía y contribuyendo a la autorregulación del quehacer docente (Smither, 2008), y no apunta al proceso coevaluativo, tal como se lleva a cabo en estos centros educativos, reúne en un mismo escenario las opiniones externas que entregan diversos docentes con la reflexión interna que puede estar teniendo cada docente sobre su propio y personal desempeño.

También, los profesores poseen instancias propias e informales de autoevaluación al interior de los centros educativos, las cuales consisten en conversaciones, completación de pautas de autoevaluación, propias de cada escuela y el proceso nacional de evaluación docente estándar.

Otro elemento destacado influyente en la instancia de autoevaluación es la disposición positiva generalizada de los docentes hacia la autoevaluación de su desempeño, evidenciada en la petición explícita de sugerencias, comentarios y opiniones a los directivos del centro.

Si bien los procesos de autoevaluación están dirigidos a los profesores, los líderes pedagógicos también se dan los espacios para evaluar las prácticas que desarrollan estas acciones tienen como objetivo evaluar las acciones institucionales (proyecto educativo) y el quehacer pedagógico, la organización de todos los agentes que intervienen en la institución (profesores y otros profesionales) y las dificultades que puedan tener para el cumplimiento de objetivos locales y nacionales.

Unos de los aportes de esta investigación y que sugieren estudiar en profundidad el tema del acompañamiento, retroalimentación y autoevaluación en los centros educativos, ya sea por la fuerte demanda externa, los resultados de aprendizaje y principalmente el desarrollo de los profesionales de la educación, en este sentido los alcances y aportes al sistema educativo son:

En el contexto de los últimos resultados de la evaluación docente 2010 <http://www.psonline.cl/infodocente/> (como también el de años anteriores) se aprecia una vez más que las dimensiones con más bajo puntaje en todos los niveles de desempeño (destacado, competente, básico e insatisfactorio) son las dimensiones B, D y E:

Dim B: Análisis de las actividades de las clases.

Dim D: Reflexión a partir de los resultados de la evaluación.

Dim E: Reflexión pedagógica.

La presente investigación puede aportar, sin ser concluyente, que en aquellos centros educativos donde existan procesos de acompañamiento, retroalimentación y autoevaluación que estén institucionalizados y sean formales al mediano y largo plazo los docentes obtendrían puntuaciones significativamente altas en las dimensiones de la evaluación docente que a nivel nacional han sido bajas. Siendo más preciso en los alcances, desarrollar un programa en las áreas del estudio antes señaladas que apunten a fortalecer y entrenar en las dimensiones de la evaluación deficitarias, donde los líderes pedagógicos sean actores relevantes y los docentes compartan y trabajen activamente en los procesos de análisis y reflexión de sus prácticas.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, L., Galdames, S., González, A. & Herrera, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile. *Universitas Psychologica*, 8 (2), 353-369.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. Recuperado el 23 de septiembre de 2010 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Arrieta de Meza, B. & Meza, R. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27), 1-9.
- Arroyo, J. (2006). Gestión directiva del currículum. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación*, 9 (2), 1-17.
- Balzán, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica*. Trabajo Especial de Grado para optar al título de Magíster en Supervisión Educativa. Universidad de Maracaibo: Venezuela.
- Battle, F. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 5 (8), 102-110.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. & Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede?* UNICEF, Santiago.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (1).
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Anagrama. Barcelona.
- Bravo, M. & Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 121-144.
- Brigg, L (2000). *La Supervisión*. Editorial México. Mc. Graw Hill.

- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Junio, Santiago.
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2 (1), 53-82.
- Cambronero, M. (2002). *Algunos factores de la supervisión educativa que influyen en la calidad del proceso enseñanza aprendizaje en la Escuela Jacinto Ávila Araya, Palmares, Alajuela*. Informe de Seminario Proyecto de Graduación correspondiente al Plan de Estudios de Maestría en Administración de la Educación. Consultado el 28 de agosto de [http://www.uned.ac.cr/SEP/recursos/investigaciones/documents/maria\\_marta.pdf](http://www.uned.ac.cr/SEP/recursos/investigaciones/documents/maria_marta.pdf)
- Carnoy, M. (2008). *Mejorando la calidad y la calidad de la educación en América Latina*. Descargado desde: <http://www.ceppe.cl/recursos/presentaciones> el 17/09/2010.
- Carriego, C. (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (2), 3.
- Castañeda, D. & Fernández Ríos, M. (2007). Validación de una escala de niveles y condiciones de aprendizaje organizacional. *Universitas Psychologica*, 6(2), 245-254.
- Castro, J. (2007). Experiencias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes plásticas. *Revista Educación*, 31 (1), 109-121.
- Cavalli, M. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamérica de Educación*, 35 (4), 29-46.
- Cordero, G. Kunkle, M. & Robledo, M, (2001). Aproximación al concepto de Currículum Escolar. *Revista Digital de Educación y Nuevas tecnologías* 3 (19), versión electrónica <http://contexto-educativo.com.ar/2001/5/nota-07.htm> consultada el 17 de septiembre.
- Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación, *Colección de estudios CIEPLAN*, núm. 45.

- Cuadra, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 939-967.
- Cuevas, M. & Díaz, F. (2005). El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-18.
- Chacón, S. (2005). Acercamiento paradigmático de la autoevaluación como investigación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (1).
- Chacón, S. (2005). Caracterización de un proceso de autoevaluación. De lo técnico a lo investigativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (especial).
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de los Recursos Humanos*. Mc. Graw-Hill. México.
- De Federico, F. (2002). Un modelo de supervisión escolar democrático y centrado en lo pedagógico: la supervisión ampliada.
- Díaz, A. & Pérez, Ma. V. (2001). Retroalimentación y Dinámica Cognitiva – Emocional. *PSYKHE*, 10 (1), 147-153.
- Di Franco, G. Siderac, S. & Di Franco, N. (2004). *El currículum real y la formación docente, trabajo presentado en el XV Encuentro Estado de la Investigación Educativa*. “Formación docente e investigación educativa”. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, disponible en <http://www.uccor.edu.ar/paginas/encuentro1/difranco.D.pdf> consultado el 17 de septiembre 2010.
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción, *Performance improvement quarterly*, 6 (4), 50-72.
- Escudero, (2009). Fracaso Escolar y Exclusión Educativa. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 3-10.
- Finol, J. (2004). Semiótica y Epistemología: Diferencia, Significación y Conocimiento Enlace. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento* (2).

- Gajardo, M. (1999). *Reformas Educativas en América Latina: Balance de una Década*, en PREAL Documento N° 15, Santiago.
- Garay, S. & Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio. Situación de la dirección escolar en Chile. *Gestión educativa, realidad y política. Revista Iberoamericana de Educación*, 4 (4), 39-64.
- Garrido, O & Fuentes, P. (2008). La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008*, 1 (2), 125-136.
- González, M. & Pujolá, J. (2008). El uso del portafolio para la autoevaluación continua del profesorado. *Marco ELE 7*, 92-110.
- Herrera, M. (2001). La autoevaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del profesorado en enseñanza primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 105-122, disponible en <http://www.redalyc.org> [consultada el 14 de octubre de 2010].
- JUNJI (2005). *Política y sistema de supervisión*. Santiago: JUNJI.
- Lastarria, M. (2009). *Supervisión y monitoria educativa*. Lima: Centros de Servicios Educativos.
- Latorre, A. (2003). *La investigación – acción*. Barcelona: Graó.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28 (1), 27-42.
- López-Gorosave, G. Slater, C. & García-Garduño J. (2010). Prácticas de Dirección y Liderazgo en las Escuelas Primarias Públicas De México. Los Primeros Años en el Puesto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 32-49. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art2.pdf>. Consultado el 23-09-2010 consultada 23 de septiembre de 2010
- López, R. (2003). *Nuevo Manual del Supervisor, Director y Docente*. Caracas.
- Madgenzo, A. (2006). *LA BAJADA DEL CURRÍCULUM: Cómo se implementa el currículum oficial-ministerial en las instituciones educativas: desafíos y obstáculos*.

[http://mt.educarchile.cl/MT/amagendzo/archives/2006/04/la\\_bajada\\_del\\_curriculum\\_como.html](http://mt.educarchile.cl/MT/amagendzo/archives/2006/04/la_bajada_del_curriculum_como.html) (consultada el 18 de septiembre de 2010)

- Madgenzo, A. & Toledo, M. (2009). Currículum y Educación en Derechos Humanos: currículum historia y ciencias sociales del 2° año de enseñanza media. Subunidad “régimen militar y transición a la democracia. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 139-154.
- Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., García, R. & Godoy, C. (2008). Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar Calidad del Desempeño Docente. *PSYKHE*, 17 (2), 79-90.
- Ministerio de Educación (2009). *Planes y Programas de Estudio*, Santiago: Unidad de Currículum y evaluación- Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2008). *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*, Santiago.
- Ministerio de Educación (2005). *Marco para la Buena Dirección*, Santiago.
- Mogollón, A. (2006). Calidad y enfoques de la supervisión. *Revista Ciencias de la Educación*, 1 (23), 29-46.
- Mudarra, Ma. J. (2007). El sistema de autoevaluación de áreas profesionales: un instrumento de diagnóstico y orientación profesional. *Educación XXI*, 10, 195-213.
- Muijs, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2).
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: liderazgo transformacional al liderazgo distributivo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 11-24.
- Murillo, F. J. (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente: una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO. [2ª Ed. Revisada]
- Murillo, F. & Román, M. (2008). La Evaluación Educativa como Derecho Humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-6. Disponible: <http://www.rinace.net> [Consulta 10 de octubre 2010]

- Ocampo, E. (2009). *El acompañamiento personal del docente: expresión de autoridad que previene el conflicto*.
- OCDE (2008). *Education and training policy. Improving school leadership, 1: policy and practice*. Paris: OCDE
- Pruzzo, V. (1999). *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ramos, G. (2005). Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la filosofía de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (8), 1-8.
- Ritacco, M. (2011). El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (1), 157-167.
- Rohlehr, B. (2006). Características del currículo y la gestión curricular: un estudio. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago, Chile.
- Román, M. (2004). Enfrentar el cambio y la mejora en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. *Persona y Sociedad*, 18 (3), 145-172.
- Sacristán, G. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- Sáez, G. (2009). *Hacia un diseño de planificación didáctica para las escuelas insertas en contextos de alta vulnerabilidad social*. Tesis Doctoral no publicada, Escuela de Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Sánchez, J. (2002). *Integración curricular de las TIC. Conceptos e ideas*. Trabajo presentado en la Conferencia IE 2002, Vigo, España. Departamento de Ciencias de la Computación, Universidad de Chile.
- SEIEM (2009). Procedimientos y formas de trabajo de los equipos de supervisión. *Cuaderno Pedagógico N° 4*. México: SEIEM.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th Ed.). New York: McGraw Hill.

- Smitter, Y. (2008). Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez". *Investigación y Postgrado*, 23 (3), 281-298.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres.
- Tello, C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (6), 149-156.
- The Roeher Institute (2003). *Best and Promising Practices in Inclusive Education Policy and Practice*. Canadá: The Roeher Institute.
- Vélaz, C. (2009). Competencias del profesor – mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 209-229.
- Waters, T., Marzano, B. & McNultry, B. (2003). *Balance Leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver: Mc rel.
- Westhuizen van der, P., Mosoge, M., Swanepoel, L. & Coetsee, L. (2005). Organizational Culture and Academic Achievement in Secondary Schools. *Education and Urban Society*, 38 (1), 89-109.

# ANEXOS

## GUIÓN DE ENTREVISTA SOBRE PROCEDIMIENTOS PEDAGÓGICOS DE LOS JEFES DE UTP

Fecha: \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_

**Lugar** (ciudad y sitio específico):

\_\_\_\_\_

**Entrevistador(a):**

\_\_\_\_\_

**Entrevistado(a)** (nombre, edad, género, puesto, dirección):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **Objetivos específicos**

- Identificar y comprender los procedimientos que ejecutan los actores encargados de la supervisión del currículum realizado.
- Identificar las instancias de autoevaluación que declaran los actores relevantes para la supervisión del currículum realizado.

### **Etapas**

1. Introducción presentación del objetivo de la entrevista. Creación de ambiente de confianza.
2. Entrevista propiamente tal

## Temas orientadores de la entrevista

### **Tema 1: Procedimientos de supervisión del currículum realizado que ejecutan los actores encargados de la supervisión**

- a. Describa en particular su trabajo técnico-pedagógico
- b. ¿En este colegio hay una supervisión y/o acompañamiento como componente del trabajo técnico-pedagógico? ¿De qué manera se realiza el acompañamiento o supervisión?
- c. ¿Qué procedimientos se llevan a cabo con respecto al trabajo de supervisión técnico-pedagógica?
- d. ¿Qué instancias de supervisión formales técnico pedagógico existen en el semestre?
- e. Además de lo anterior ¿existen otros procedimientos de supervisión del currículum realizado que ejecuten otros miembros del equipo técnico-pedagógico?

### **Tema 2: Instancias de acompañamiento al profesor en el aula y entrega de opiniones, sugerencias, peticiones o recomendaciones a los docentes.**

- h. ¿Existen instancias de análisis y reflexión entre los integrantes del cuerpo de profesores o entre el equipo de gestión?
- i. ¿Considera suficientes esos espacios que existen?
- j. ¿Cómo se da la relación entre usted y/o el equipo técnico-pedagógico con los profesores en esas instancias? ¿Podría describir esas instancias?
- k. ¿Cómo se realiza el feedback (retroalimentación) o entrega de opiniones, sugerencias, peticiones o recomendaciones al trabajo pedagógico de los profesores?

### **Tema 3: Instancias de autoevaluación del trabajo pedagógico de los docentes.**

- k. ¿Existen instancias de análisis y reflexión propias del cuerpo de profesores?

- l. ¿Cómo se da ese intercambio entre los propios profesores?
- m. ¿Cómo es la disposición de los profesores al recibir la retroalimentación?
- n. ¿Existe autoevaluación de los profesores respecto de su trabajo pedagógico?
- o. ¿Considera que tienen espacios suficientes y adecuados? ¿se pueden hacer mejoras en este aspecto? ¿Qué opina usted?

*Agradecimientos y despedida*



## **Consentimiento Informado para Participantes de la Investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento informado es explicar la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Guillermo Rodríguez Molina, Profesor de Educación Básica. El objetivo del estudio Describir, analizar y comprender los procedimientos e instancias de retroalimentación y autoevaluación utilizados en la supervisión del currículum realizado en escuelas que atienden a población de vulnerabilidad social.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en un proceso de observación directa y una entrevista semiestructurada. Se observara durante una jornada de trabajo las acciones que lleva a cabo el o la jefa(e) de la unidad técnica pedagógica y adicionalmente una entrevista para complementar y agregar más información al estudio.

La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Una vez transcritas las respuestas, las grabaciones se destruirán. Desde ya agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado (a) del objetivo de este estudio. Me han indicado también que tendré que participar en la filmación de una jornada de trabajo y entrevista. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento.

---

Director(a) Escuela

---

Jefe(a) UTP Escuela

*Concepción, Abril de 2011.-*