



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

HERRAMIENTAS PARA EL **LIDERAZGO ESCOLAR** EN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

EDITORES:

**MARCELA PEÑA RUZ
LUIS FELIPE DE LA VEGA RODRÍGUEZ**



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

HERRAMIENTAS PARA EL **LIDERAZGO ESCOLAR**

EN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

EDITORES:

**MARCELA PEÑA RUZ
LUIS FELIPE DE LA VEGA RODRÍGUEZ**

Primera edición: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

Marcela Peña Ruz / Luis Felipe De la Vega Rodríguez (Editores)

Herramientas para el liderazgo en Educación Media Técnico Profesional.

260 pp. 21,6 x 28 cm.

© Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile

© Marcela Peña Ruz / Luis Felipe De la Vega Rodríguez (Editores), 2021.

Edición de textos: Elena Águila

Diseño y diagramación: Pablo Valenzuela Bascuñán

ISBN: 978-956-402-757-9

ISBN: 978-956-402-758-6

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, por ningún medio, sin el permiso previo, por escrito, de la editorial. Los contenidos previos del presente estudio son responsabilidad de los autores.

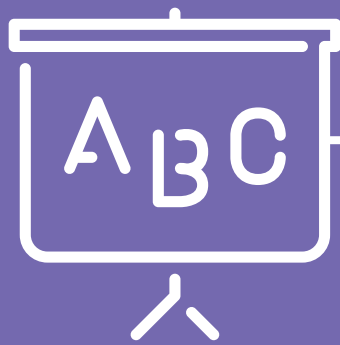
Prohibida su comercialización.

Edición Digital e Impresa.

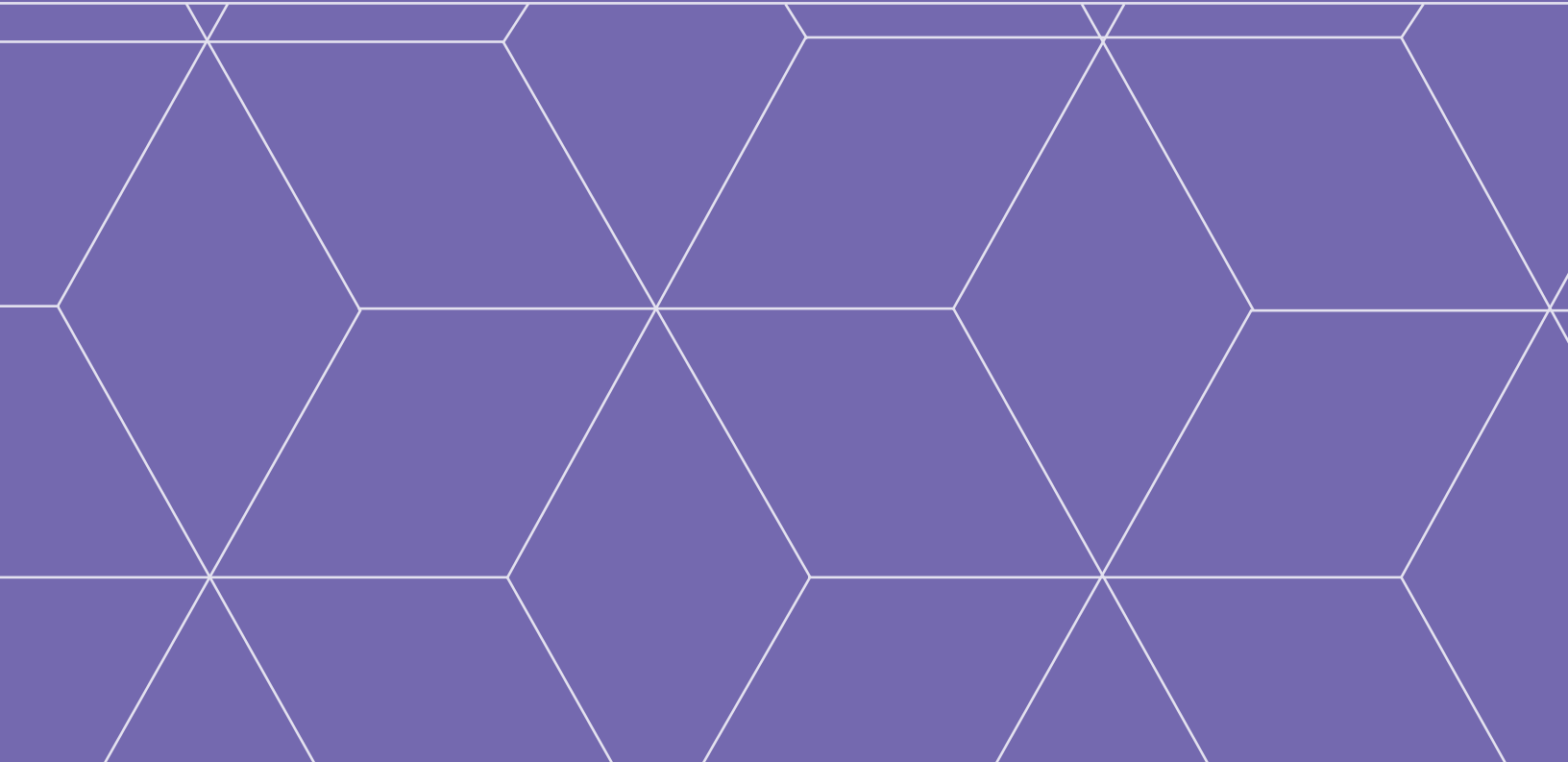


ÍNDICE

Palabras preliminares	07
Pablo González M. Subdirector de Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio Universidad de Chile.	
Presentación	11
ORIENTACIONES PARA EL USO COHERENTE Y ARTICULADO DE LAS HERRAMIENTAS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN	
Herramienta N°1 Liderazgo pedagógico en tiempos de crisis	21
Mónica Espina F. Jorge Figueroa F.	
Herramienta N° 2. Planes de Mejoramiento Escolar (PME) y la gestión de la Educación Media Técnico Profesional	47
Charles Albornoz A.	
Herramienta N° 3. Diseño de una estrategia de integración curricular de la Formación General y la Formación Diferenciada en la Educación Media Técnico Profesional	71
Pablo González M.	
Herramienta N° 4. Estrategias para el acompañamiento docente con foco en Enseñanza Media Técnico Profesional	93
Marcela Peña R.	
Herramienta 5. Uso de datos para la gestión en Enseñanza Media Técnico Profesional	123
Luis Felipe de la Vega R.	
Herramienta N°6. Participación en las definiciones del Plan de Mejoramiento Educativo (PME).07	143
Jorge Figueroa F.	
ANEXO: Liderazgo y desarrollo de competencias socioemocionales para el logro de los objetivos institucionales	163
Gabriela Márquez S. Ximena Morales M.	



PALABRAS PRELIMINARES



PALABRAS PRELIMINARES

Pablo González Martínez

Subdirector de Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio. Universidad de Chile.

Este libro surge de la necesidad y la motivación que tienen sus editores/as y autores/as de compartir con los equipos de liderazgo y de gestión escolar de liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) una serie de aprendizajes, saberes y conocimientos alcanzados a partir de su experiencia y reflexión crítica respecto de diferentes dimensiones de la práctica educativa, de la vida de las comunidades y del propio sistema escolar chileno.

En el texto se presenta un conjunto variado e integrado de herramientas de liderazgo y gestión pedagógica que fueron diseñadas en el transcurso de la implementación del proyecto denominado *Apoyo a los procesos de implementación, monitoreo y evaluación de los Planes de Mejora Educativa de Establecimientos Técnico Profesionales*, desarrollado además en el contexto de la pandemia del año 2020. Esta iniciativa fue desarrollada por la Facultad de Filosofía de Universidad de Chile, a través del Centro de Estudios Saberes Docentes, desarrolló junto a la Secretaría Ejecutiva de Educación Media Técnico Profesional del Ministerio de Educación de Chile.

El Plan de Mejoramiento Educativo (PME) se constituye en una herramienta clave para la planificación estratégica de los liceos de EMTP. En tanto instrumento de planificación, el PME abre una serie de posibilidades a las y los líderes escolares, a equipos de gestión y de docentes, para conocer y comprender sistemática y profundamente las realidades y complejidades de cada centro escolar y de los contextos en los que este se inserta. Mediante la realización de procesos de diagnóstico, como primer paso de la planificación, es posible contar con información significativa y relevante para la definición de prioridades y líneas de acción que permitan la transformación de prácticas y la superación de obstáculos al aprendizaje y al bienestar de sus estudiantes.

De igual forma, el PME permite definir una serie de políticas y programas de acción de carácter institucional que abordan de manera integral y sistémica las necesidades de las comunidades escolares, mediante la organización de los recursos y los medios disponibles a objeto de alcanzar los propósitos formativos declarados en el Proyecto Educativo Institucional. El PME permite contar con una visión panorámica de la realidad del establecimiento, sin que ello signifique descuidar la particularidad de cada área o dimensión de la vida en el contexto escolar de estudiantes, docentes, asistentes de la educación, madres, padres y apoderados.

El PME contribuye también a dar la centralidad que se merece a los aprendizajes de todas y todos los estudiantes de un liceo de EMTP. Además, la gestión de las y los docentes de la formación diferenciada y de la formación general está en directa dependencia con lo que ocurre en el ámbito de la convivencia escolar. Mientras, el clima y la cultura escolar predominantes serán decisivos para alcanzar las metas de aprendizaje trazadas por la comunidad. La una y la

otra, por cierto, dependerán de las condiciones y procesos que generen la acción del liderazgo escolar y que posibiliten los recursos con los que se cuenta para la formación.

De igual modo, el PME invita a las comunidades profesionales a mirarse a sí mismas desde una perspectiva reflexiva y crítica, con el fin de reconocer y valorar aquellas capacidades profesionales y técnicas con las que cuenta y las requiere desarrollar para lograr sus objetivos y metas institucionales. Las herramientas contenidas en este libro, apuntan precisamente a contribuir, al incremento de dichas capacidades. Es de esperar que las lectoras y los lectores encuentren en ellas aquello que podría significar un aporte a su propio desarrollo y aprendizaje profesional.



PRESENTACIÓN



PRESENTACIÓN

La gestión y el liderazgo escolar están permanentemente mediados y tensionados por dos factores que pueden convertirse en elementos facilitadores u obstaculizadores de los planes y proyectos que los equipos directivos y docentes diseñan e implementan.

Estos dos factores son el contexto y la contingencia. Una herramienta, un plan, un proyecto de mejora educativa que no da adecuada cuenta, al momento de su diseño o implementación, de alguno de estos factores o de ambos, es muy probable que no alcance a cumplir sus objetivos y metas de manera cabal.

El contexto está compuesto por aquellos elementos permanentes que configuran la realidad del liceo y son de naturaleza material e inmaterial. Son elementos constitutivos del contexto: el entorno geográfico-urbano en el que está emplazado el local del establecimiento, el barrio, la comuna, la conectividad e integración con la ciudad; la realidad económica, social y cultural de las poblaciones que habitan dichos territorios; el sistema escolar, el currículum escolar, la historia institucional, la infraestructura y el equipamiento propios, también constituyen contexto.

En cambio, la contingencia se relaciona con fenómenos más bien coyunturales o episódicos que emergen las más de las veces de manera imprevista y que, por lo general, pueden llegar a poner en juego el éxito de la planificación de la institución. La contingencia está compuesta también por fenómenos físicos y no físicos. Entre los primeros encontramos fenómenos naturales, tales como situaciones meteorológicas o climáticas que tienen un impacto en el funcionamiento del liceo. Entre los segundos, destacan situaciones políticas y sociales. En particular, la contingencia en el liceo está marcada por situaciones emergentes, tales como los accidentes escolares, episodios de violencia entre estudiantes, irrupciones de apoderados/as en horas de clases, ausentismo laboral, conflictos gremiales, entre otras.

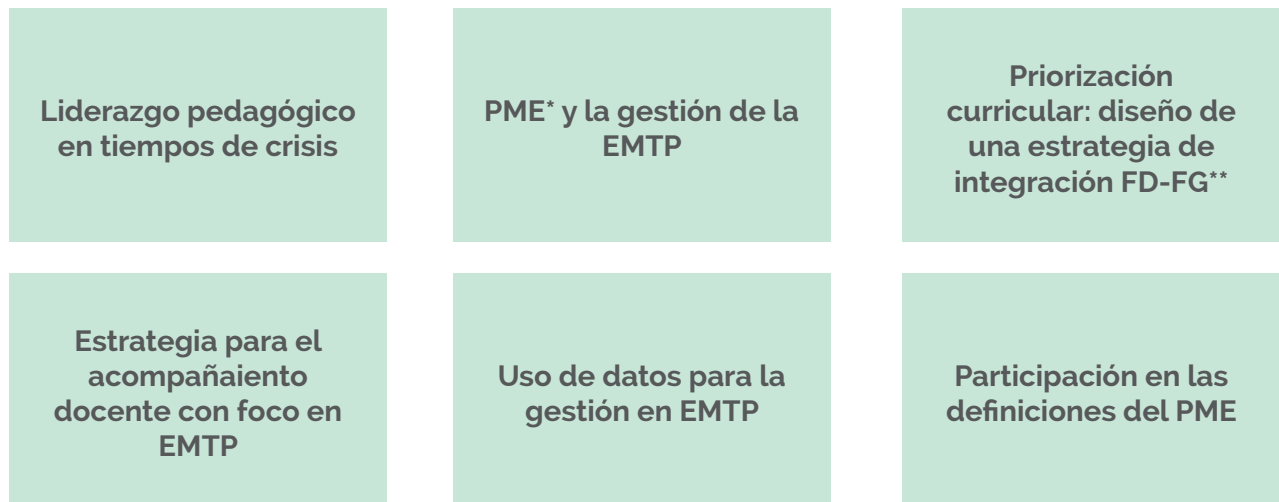
El presente documento fue elaborado en el año 2020, período especialmente marcado por los factores recién mencionados. La emergencia sanitaria vivida por el coronavirus ha afectado de manera profunda y estructural la manera y las características de los procesos educativos y la gestión y liderazgo de las instituciones educativas. Por esta razón, es necesario más que nunca favorecer el desarrollo profesional, de manera de desarrollar la visión, conocimientos, habilidades y actitudes que permitan que los establecimientos educacionales se acerquen al cumplimiento de sus principales propósitos.

Este libro contiene una serie de orientaciones y sugerencias que permitirán una implementación coherente y articulada de las seis herramientas de liderazgo y gestión pedagógica que han sido diseñadas en el marco de la implementación del proyecto de *Apoyo a los procesos de implementación, monitoreo y evaluación de los Planes de Mejora Educativa de Establecimientos Técnico Profesionales* que la Universidad de Chile, a través del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Saberes Docentes, desarrolla durante el año 2020 junto con la Secretaría Ejecutiva de Educación Media Técnico Profesional del Ministerio de Educación.

Las herramientas han sido diseñadas con el fin de poner a disposición de los equipos directivos y de gestión de los liceos participantes del proyecto algunos instrumentos que contienen la sistematización de los principales tópicos del proceso de acompañamiento a los establecimientos Técnico Profesionales, con foco en el desarrollo de capacidades en los equipos de liderazgo de los centros educativos y en el fortalecimiento de la Educación Media Técnico

Profesional (EMTP). Cabe mencionar que las herramientas serán parte tanto de las sesiones de acompañamiento, como de las jornadas de formación que el proyecto contempla.

El set de herramientas que se presenta está compuesto por:



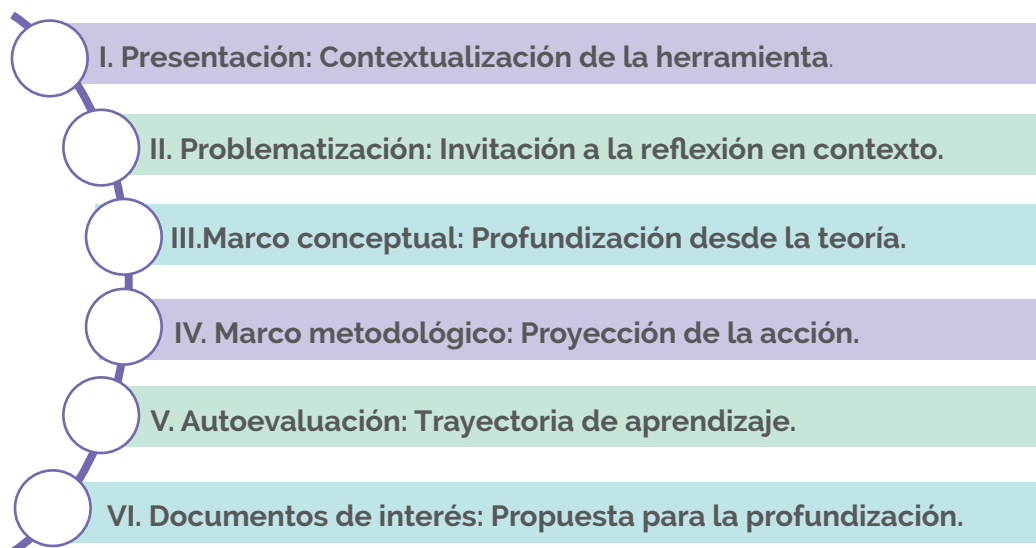
*PME: Plan de Mejoramiento Educativo

**FD-FG: Formación Diferenciada Técnico-Profesional / Formación General

Además de las seis herramientas se incluye un anexo metodológico que aborda el *Liderazgo y desarrollo de competencias socioemocionales, para el logro de los objetivos institucionales* como un tema fundamental en el contexto educativo en constante cambio. En el anexo se aporta una serie de reflexiones para desarrollar al interior de las comunidades educativas.

Las herramientas proponen una ruta de aprendizaje y reflexión organizada a través de seis apartados que conducen el aprendizaje en distintos niveles. En primera instancia se proyecta la reflexión personal sobre el propio quehacer para, en un segundo momento, generar espacios de diálogo institucional que permitan, a su vez, un aprendizaje institucional.

Los momentos que se proponen se pueden observar en la siguiente gráfica:



La organización descrita responde al Modelo Formativo del Centro Saberes Educativos (2020). Este corresponde a una propuesta para organizar los procesos formativos que se organiza en cuatro procesos articulados que permiten la realización de una indagación profesional en contexto, la generación de conocimiento, y el desarrollo de evaluación y retroalimentación permanentes. Los procesos formativos se organizan en un ciclo que contiene la siguiente secuencia: a) problematización, b) profundización; c) diseño de acciones en la práctica y d) desarrollo de acciones¹.

En esta sección, se hará una presentación general de aspectos necesarios para avanzar en el conocimiento y uso de estas herramientas.

ORIENTACIONES PARA EL USO COHERENTE Y ARTICULADO DE LAS HERRAMIENTAS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN

Es en consideración a los criterios ya mencionados, que las herramientas que componen este set relevan la importancia de las condiciones contextuales y las situaciones contingentes que pueden estar afectando, y que sin duda lo harán en el breve plazo, la marcha cotidiana de los liceos del proyecto.

A continuación se presentan orientaciones para el uso de las herramientas mencionadas, proponiendo criterios para ser considerados al momento de su aplicación/adaptación.

CRITERIO 1: COMPRENSIÓN SISTÉMICA DEL DISEÑO Y USO DE LAS HERRAMIENTAS

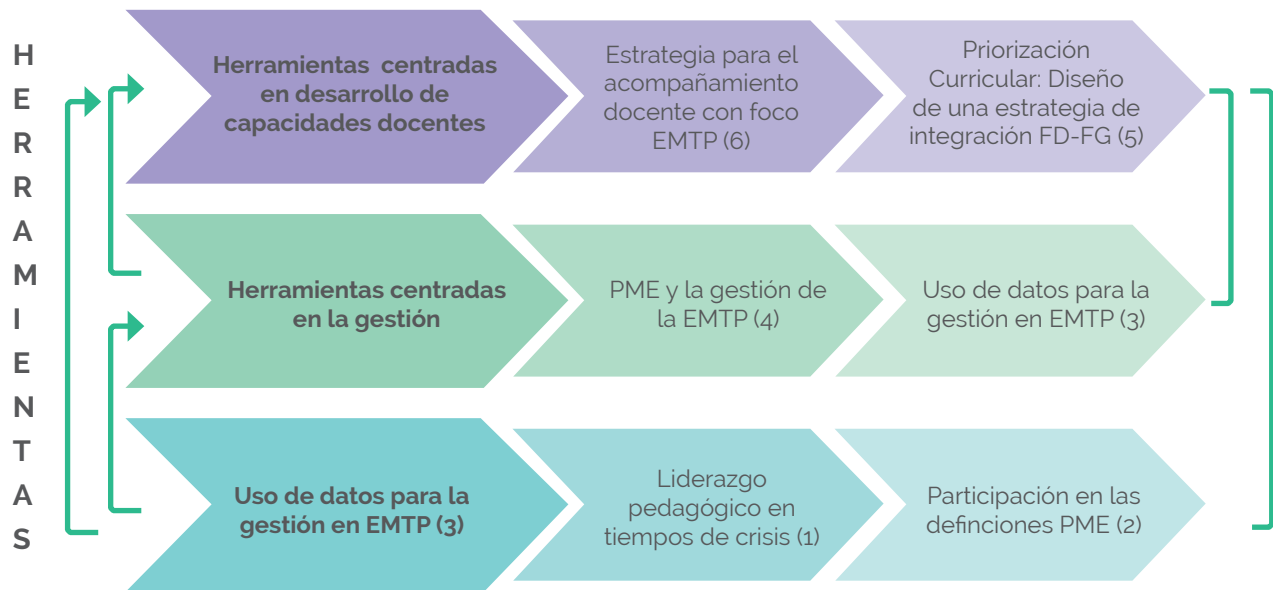
Este criterio nos invita a comprender que cada herramienta es parte de un todo mayor, a saber, el set de herramientas. Del mismo modo, este criterio persigue proponer que la aplicación de una herramienta depende de la implementación de los restantes instrumentos del set. Cuando se habla de sistema se hace referencia a que, como sostuvo Aristóteles hace siglos atrás, "el todo es más que la sola sumatoria de las partes", y que la parte existe y tiene sus singularidades en función de su vínculo con el todo o con el sistema.

El Plan de Mejoramiento Educativo (PME) con el que trabajamos en el liceo, en su fase estratégica y anual, está diseñado precisamente bajo esta lógica: lo que ocurra en convivencia escolar impactará y a la vez explicará lo que se logre en la implementación del currículum y viceversa. En la misma dirección, los indicadores de eficiencia interna generan o pueden generar mejoras en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes cuando, por ejemplo, una alta tasa de asistencia promedio a clases abre la posibilidad de asegurar la continuidad del trabajo del/la docente con los grupos de estudiantes a su cargo.

El uso e implementación exitosa de cada una de las herramientas del set dependerá en gran medida de la implementación de los restantes instrumentos. En el siguiente esquema se presenta una idea gráfica de esta comprensión sistémica del set de herramientas.

¹ Para ver más detalle del Modelo Formativo, se puede revisar XXX

Esquema 1: comprensión y abordaje sistémico de la implementación de las herramientas de liderazgo y gestión.



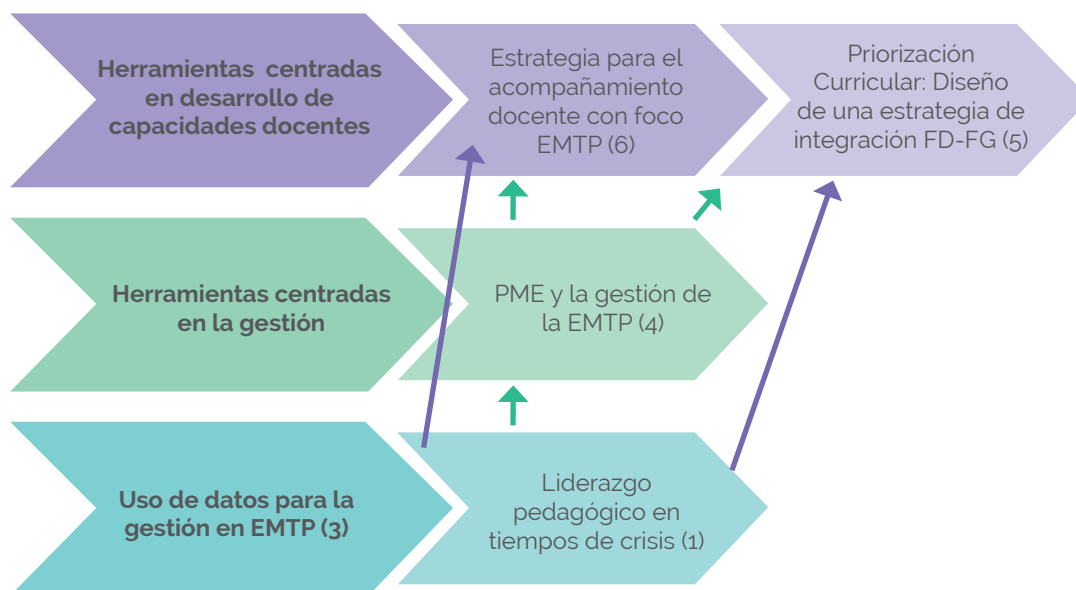
CRITERIO 2: SECUENCIA ARTICULADA DEL USO DE LAS HERRAMIENTAS

Este segundo criterio se desprende de manera natural del primero. Cuando se habla de secuencia articulada del uso de las herramientas se está pensando en una implementación **no lineal** en fracciones de tiempo separadas unas de otras.

En otras palabras, se propone que el uso de las herramientas supere la lógica de línea de tiempo, en la que por lo general se opta por implementar primero una herramienta, excluyendo o postergando la utilización de las otras.

En concreto, este criterio nos invita a gestionar el uso de las herramientas aplicando una lógica sistémica de la gestión escolar en la que, por ejemplo, las herramientas centradas en el desarrollo de capacidades docentes como lo son la "Estrategia para el acompañamiento docente con foco EMTP" y la herramienta "Diseño de una estrategia de integración FD-FG" dependen en gran medida de la implementación de una de las herramientas centradas en el liderazgo y son parte constitutiva de ella, esto es, la herramienta "Liderazgo pedagógico en tiempos de crisis".

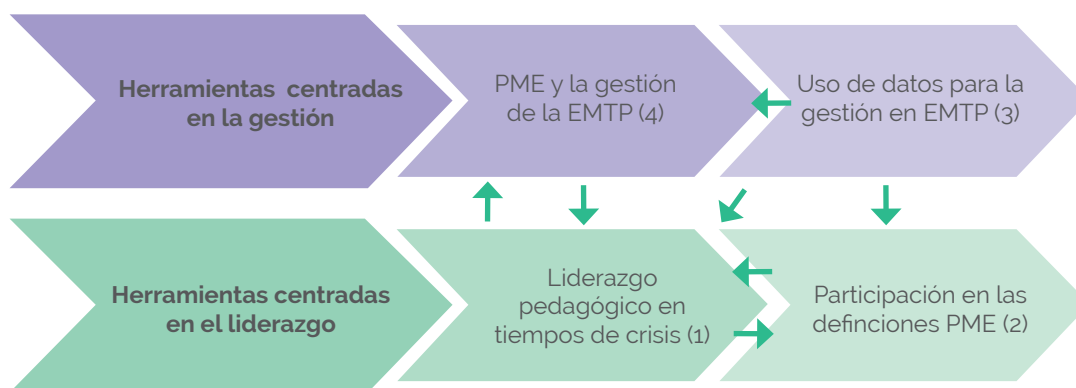
Esquema 2: Relación de dependencia recíproca entre las herramientas de liderazgo y gestión, y las herramientas de desarrollo de capacidades.



El esquema 2 presenta, como ya se señaló, una secuencia articulada y no lineal del uso de las herramientas. La articulación entre estas herramientas permite el despliegue sistémico de las mismas y abre la posibilidad de la generación de sinergias entre las implementaciones y los equipos a su cargo. Es así como si se considera la herramienta 4, de su adecuada implementación dependerá el éxito del uso de las herramientas 5 y 6. Por ejemplo, imprimir los sellos de la formación TP al quehacer docente en la formación diferenciada, se logrará institucionalmente si y solo si se gestiona la ya referida herramienta 4.

Del mismo modo, todas ellas dependen de la implementación correcta de la herramienta 1, puesto que, a propósito del contexto y la contingencia, sabemos que será muy complejo avanzar en estas dimensiones, si antes no hemos sido capaces de relativizar o controlar los efectos adversos de la crisis sanitaria que afecta a nuestras comunidades.

Esquema 3: Relación de dependencia recíproca entre las herramientas de liderazgo y las herramientas de gestión.



En la misma dirección apunta lo que se propone en el esquema 3. Si se observan las figuras de la herramienta 3 se verá cómo el uso de ella, en simultáneo con el uso de las otras herramientas impacta precisamente en la implementación de cada una de ellas. La herramienta 3 provee a la gestión y al liderazgo del liceo de información significativa y válida que permite tomar decisiones institucionales y pedagógicas basadas en fundamentos, en evidencias y no inspiradas en la intuición o el azar.

Muchas veces, movilizados/as especialmente por la contingencia, tomamos decisiones muy complejas arriesgando cometer errores que pueden afectar a alguien de nuestras comunidades. La herramienta 3 nos permite disminuir dichos riesgos, entendiendo que inevitablemente la toma de decisiones siempre implica algún tipo de riesgo.

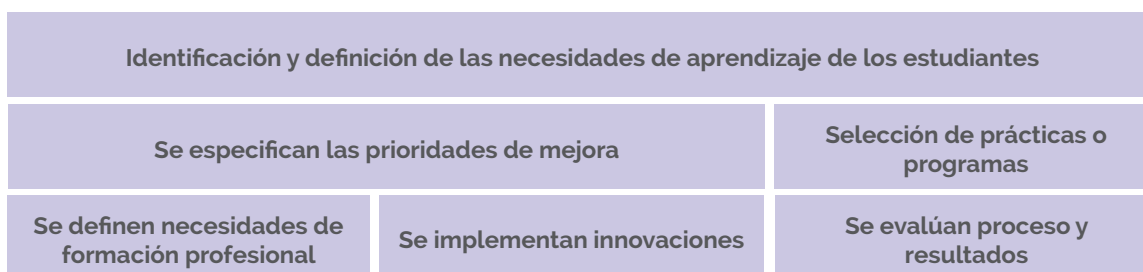
En esta misma línea, evaluar la implementación del PME y gestionarlo con foco en la EMTP exigen contar con una serie de informes que se construyen a partir del ordenamiento y procesamiento de los numerosos datos con los que contamos en el liceo y que no siempre logramos integrar en un análisis relacional y lógico. En ese sentido, la herramienta 3 puede contribuir significativamente a afinar nuestra mirada y nuestra comprensión de lo que ocurre en el establecimiento y en la implementación del PME.

Algo similar ocurre en la relación de influjo recíproco que existe entre la herramienta 1 y la herramienta 2. Superar la crisis y las dificultades por las que atravesaremos en los próximos meses requiere del concurso, del compromiso y de la participación del máximo de actores de nuestras comunidades. De ahí que es posible sostener que la herramienta 1 depende de la implementación de la herramienta 2, nuevamente en una secuencia articulada y no únicamente lineal.

CRITERIO 3: APRENDIZAJE Y TRABAJO COLABORATIVO

Un tercer y último criterio, sobre el que se sostienen los dos criterios anteriores, dice relación con el trabajo y el aprendizaje colaborativo como eje articulador del desarrollo de capacidades profesionales docentes en el contexto escuela/liceo. Este trabajo se configura a partir del establecimiento sistemático de diálogos basados en la colaboración entre docentes, los que han de incluir debates y conversaciones profesionales centradas en la identificación de problemas pedagógicos surgidos a raíz de la mirada crítica que se tenga de la práctica docente y en la elaboración de soluciones pedagógicas para abordar la superación de dichos problemas. Lo anterior requiere elaborar un conjunto de preguntas que permitan desentrañar el problema identificado, considerando que el fenómeno pedagógico es, por su naturaleza multifactorial y por su subjetividad, un asunto particularmente complejo.

El esquema que se presenta a continuación propone una secuencia de diálogos pedagógicos basados en la colaboración.



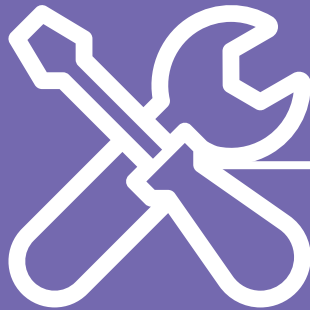
Fuente: elaboración propia, basado en Krichesky y Murillo (2011)².

² Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). *Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 9, Número 1. pp.

Ahora bien, es necesario destacar que cuando se habla de trabajo y aprendizaje colaborativo, se debe hacer una distinción respecto de la tradicional dinámica de organización para el trabajo colectivo que aún predomina en los centros escolares. Tradicionalmente, los equipos de trabajo docente, así como grupos de estudiantes que en apariencia abordan tareas colectivas, funcionan bajo una dinámica de trabajo cooperativo y no efectivamente colaborativo. Se suele dar un mismo uso a ambos conceptos, cuando en realidad la cooperación se refiere al abordaje de una tarea puntual o de una actividad permanente a través de la división del trabajo y la coordinación de este trabajo, el que ocurre las más de las veces de modo paralelo, sin que por lo general existan puntos de encuentro entre un sujeto y otro en una determinada ruta de aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo hace referencia a la solución colectiva de un problema mediante la participación de todas las personas involucradas en la toma de decisiones. El aprendizaje colaborativo responsabiliza simultáneamente a cada individuo y al colectivo del proceso de solución del problema y de los resultados globales de dicho proceso.

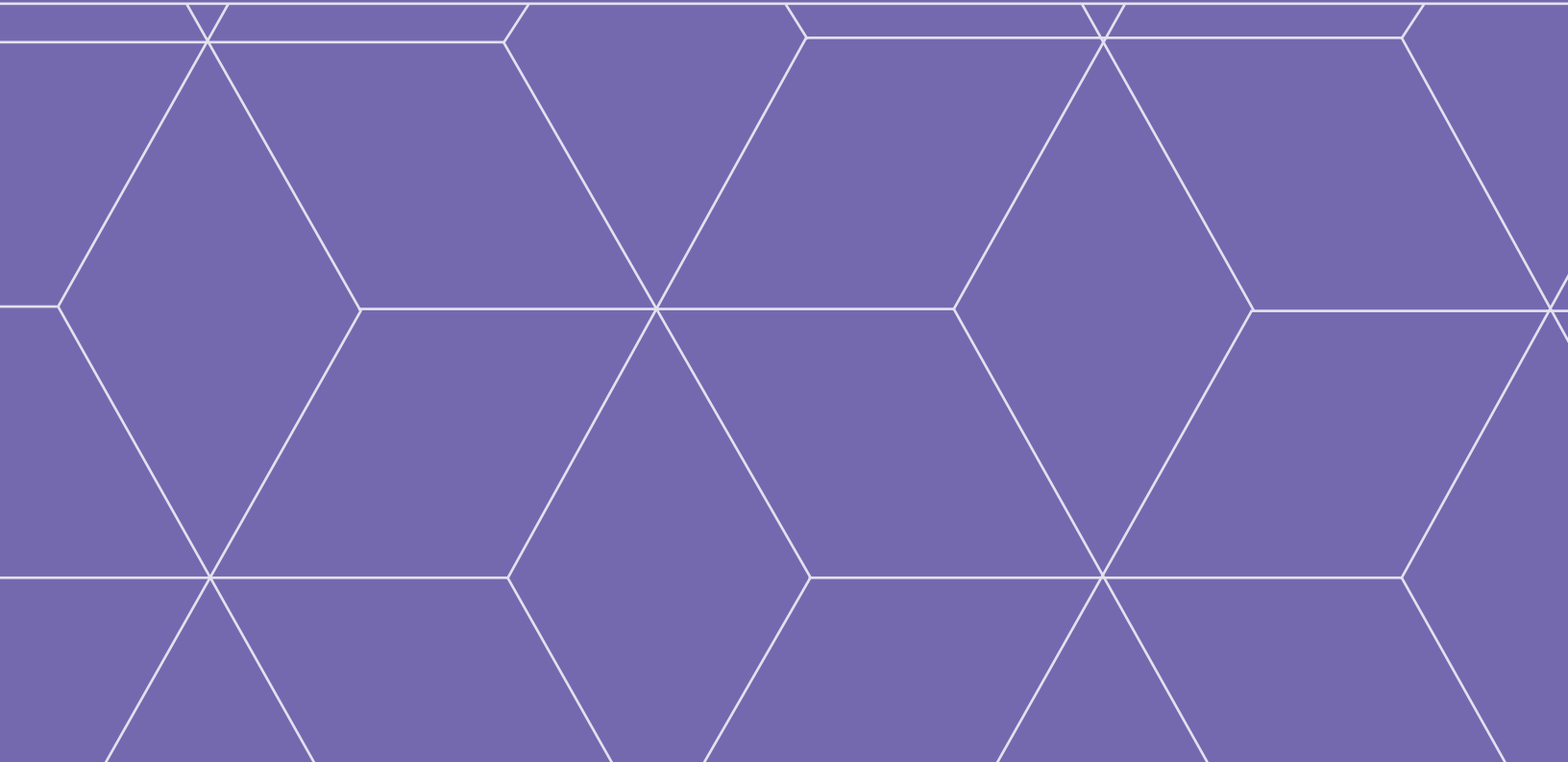
A continuación se presentan las herramientas mencionadas.



HERRAMIENTA N°1

**LIDERAZGO
PEDAGÓGICO EN
TIEMPOS DE CRISIS**

Mónica Espina / Jorge Figueroa



HERRAMIENTA N°1 LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN TIEMPOS DE CRISIS.

Mónica Espina /Jorge Figueroa

PRESENTACIÓN

La herramienta **Liderazgo pedagógico en tiempos de crisis** tiene por finalidad presentar una propuesta de trabajo para fortalecer el liderazgo pedagógico en un escenario de complejidad que obliga a las instituciones educativas a definir una ruta pedagógica que permita a los/as estudiantes acceder a un desarrollo formativo en condiciones distintas a las esperadas y que, a su vez, facilite que los/as docentes generen espacios formativos y estrategias diversas para reconocer, desplegar y reforzar sus competencias profesionales.

De esta forma, esta herramienta es una invitación a desarrollar una estrategia institucional para abordar colaborativamente el desarrollo profesional docente como una clave sustancial para el fortalecimiento institucional, de acuerdo a su proyecto educativo y a sus sellos formativos, enfatizando la formación técnico profesional y el abordaje de competencias socioemocionales que permitan sostener y robustecer el vínculo educativo de los distintos actores educativos.

Le invitamos a ser parte de esta experiencia de aprendizaje a través de la ruta propuesta y a revisar el material complementario para profundizar su aprendizaje.

PROBLEMATIZACION

LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN TIEMPOS DE CRISIS. FOCOS Y SENTIDOS

La Educación Media Técnico Profesional (EMTP) en Chile cuenta con una participación cercana a los 180 mil estudiantes³, la mayoría de ellos/as provenientes de las familias de menor ingreso económico del país. ¿Por qué los/as estudiantes secundarios/as toman esta opción formativa? ¿Cuáles son las variables que inciden en ello? La investigación muestra que la variable socioeconómica resulta bastante incidente en esta toma de decisiones (Arias, Farías, González-Velosa y Rucci, 2015). Esto ya representa para el Liceo y, por ende, para su liderazgo directivo y pedagógico un desafío distintivo: asegurar una trayectoria formativa técnico profesional de calidad articulada al mundo laboral y, junto con ello, desplegar al máximo las competencias que le permitan a los/as estudiantes proyectarse en la continuidad de estudios superiores, sumado a todos los requerimientos que la sociedad le hace de por sí a las instituciones educativas.

Entonces, situarnos hoy en el espacio educativo de un establecimiento de EMTP en un escenario de crisis e incertidumbre social, solo es posible teniendo en cuenta el rol que ocupa éste en la comunidad, en la formación de los/as jóvenes, en la contención socioemocional de ellos/as, de sus familias e incluso de los/as docentes y los/as trabajadores/as de la educación en general.

Por tanto, en un escenario en donde el liderazgo directivo transita permanentemente en la tensión entre la contingencia cotidiana, la emergencia del día a día y la proyección, la mirada de proceso en la búsqueda de lograr mejorar e instalar prácticas que permitan a sus estudiantes progresar respecto de sus aprendizajes y proyectar su trayectoria formativa, corresponde preguntarnos:

- **¿Qué rol juega hoy el liderazgo directivo en una crisis que trasciende al liceo e involucra todos los ámbitos de la sociedad? ¿Cómo podemos convertir la actual situación en una posibilidad para relevar el sentido y la esencia del liceo y, junto con ello, los nuevos desafíos, identificando oportunidades y esperanzas para el cambio y la transformación educativa?**
- **¿Cómo orientamos y motivamos al equipo docente para seguir haciendo escuela fuera de la estructura física, sin tratar de replicar lo *irreplicable*, sino que centrándonos en el sentido más profundo de "hacer escuela" y pedagogía?**
- **¿De qué forma aseguramos mantener el contacto con los/as estudiantes y sus familias? ¿Cómo recogemos sus necesidades y sostenemos un vínculo educativo y de contención socioemocional que nos asegure su bienestar y continuidad en la comunidad?**

3 Esto representa cerca del 43% de la matrícula de 3° y 4° Medio del país (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

- **Durante este período, ¿qué ha ocurrido en nuestro liceo además de reaccionar y responder a la urgencia? ¿Hemos definido prioridades en función de un objetivo/un sentido compartido de nuestro quehacer en esta crisis? ¿Cómo el escenario actual nos hace cuestionar nuestro propio quehacer y nos invita a resituar nuestra apuesta formativa?**
- **¿De qué forma el quehacer pedagógico del liceo se sostiene como el corazón del vínculo con los estudiantes?**

¿Existen sellos de la Formación TP que debemos resguardar en este proceso? ¿Estos sellos TP nos permiten sostener una propuesta formativa ajustada al nuevo escenario?

En un contexto de crisis, en el cual la normalidad se torna anormalidad, incertidumbre, desequilibrio y muchas veces caos, la escuela y el liceo son llamadas a replantearse para movilizar su estructura e impulsar la necesaria "re- construcción" de la comunidad. Ahí cobran fuerza estas preguntas sobre el sentido y el foco de nuestro quehacer, en especial sobre nuestra capacidad de aprovechar la dificultad para transformarla en oportunidad de aprendizaje, crecimiento y desarrollo de toda la comunidad.

De esta forma, adquiere especial relevancia en las instituciones educativas contar con una planificación estratégica y/o un plan de desarrollo que considere, entre otros aspectos, una propuesta pedagógica concreta y específica que explicita el tipo de actividades que realizarán los estudiantes, las capacidades que se desea formar y los recursos disponibles para conseguirlo. Resultan claves, en este contexto, los espacios de reflexión pedagógica, la gestión de conocimiento y el trabajo colaborativo docente como movilizadores del quehacer, los que, de forma articulada, pueden convertirse en verdaderas palancas de desarrollo y mejoramiento educativo.

Por tanto, este escenario trae consigo el desafío de un liderazgo pedagógico estratégico con capacidad de adaptación, proyección y contención de las incertezas e inseguridades que el contexto puede generar en el equipo de docentes y profesionales del liceo. Así, es fundamental invitar a un trabajo que promueva el desarrollo profesional a partir de:

- Un sentido de propósito común que oriente el trabajo del equipo, definiendo conjuntamente las prioridades y estrategias pertinentes a los distintos actores educativos: ¿qué es lo esencial en nuestro liceo hoy?, ¿de qué forma lo esencial refuerza nuestra esencia de institución educativa?**
- Canales de comunicación definidos, permanentes y calendarizados.**
- Un trabajo organizado de forma participativa, generando confianzas que fomenten el involucramiento de todas las personas en la toma de decisiones institucionales.**

Para ello, se requiere desplegar un liderazgo pedagógico que refuerce la importancia del *trabajo colectivo* favoreciendo una práctica profesional que se nutra del aprendizaje entre pares, el análisis y la retroalimentación pedagógica, desde una mirada crítica y constructiva que facilite la identificación de espacios de mejora y de desarrollo profesional e institucional.

Esto puede ser una oportunidad para instaurar o fortalecer el desarrollo sistemático de *espacios de intercambio profesional* que estimulen la capacidad innovadora del profesorado en función de las necesidades y expectativas de los/as estudiantes y apoderadas/os, y del crecimiento institucional.

MARCO CONCEPTUAL

LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN TIEMPOS DE CRISIS: UNA OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La literatura educativa nacional e internacional y también las políticas educativas del último tiempo reconocen como clave el rol de los equipos directivos en las escuelas y liceos, tanto en la generación de condiciones y posibilidades para el despliegue del desarrollo profesional de sus docentes, como también – y en vínculo con lo anterior- para la obtención de mejores aprendizajes en los/as estudiantes (Sammons, Day y Gu, 2014; Weintein y Muñoz, 2019).

Por tanto, en momentos complejos, el rol de liderazgo directivo en la institución escolar implica un desafío de relevancia mayúscula, por una parte, en la articulación y contención emocional de docentes, asistentes de la educación, estudiantes y familias y junto con ello en la definición de una ruta que permita sostener un itinerario formativo de contingencia hasta que sea posible recuperar cierto sentido de normalidad de una comunidad educativa que ha sido directa o indirectamente afectada.

¿Cómo generar una estrategia que permita el desarrollo pedagógico en condiciones distintas a las que estamos acostumbrados/as? Esta es la pregunta que parte importante de los equipos directivos y docentes se hacen en el año 2020 dada la emergencia sanitaria, buscando, creando, experimentando en espacios de enseñanza y aprendizaje virtuales en los que no siempre nos sentimos seguros/as respecto de nuestro desempeño y del logro de los aprendizajes que esperamos en los/as estudiantes. Espacios que, además, no nos permiten llegar a todos/as nuestros/as estudiantes por igual, lo que nos obliga a buscar mecanismos que no refuercen la desigualdad ya existente en el sistema escolar.

Por ello, dentro de esta complejidad, el desarrollo colaborativo de competencias profesionales docentes puede representar una gran oportunidad desde la generación de confianzas que permitan disponerse a un desarrollo profesional que esté situado en el marco del proyecto educativo y de la búsqueda de un camino conjunto para la construcción y/o fortalecimiento de una propuesta pedagógica acorde a los desafíos y sellos de la formación técnico profesional. Así, el liderazgo pedagógico en este marco puede ser la herramienta que proyecta el quehacer docente y lo desafía a no limitarse a las condiciones existentes y a las metas establecidas (Bolívar, 2009).

Potenciar el trabajo colaborativo implica no solo definir espacios de encuentro sino que estos espacios estén liderados pedagógicamente y cuenten con condiciones para que profesoras y profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11). Aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común y velando porque no solo la actuación individual sino que la de todo el colectivo se fortalezca. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los/as demás integrantes del grupo (Mineduc, 2019).

Lo anterior puede cobrar sentido y fuerza en el contexto actual, en el que la tensión de sostener un proceso pedagógico en tiempos de crisis nos lleva a buscar distintas estrategias, con ensayos, errores y aciertos. En este contexto, abrir la conversación con otros/as, a la luz de un objetivo común, permite reconocer aprendizajes, nutrir lo que estamos haciendo, acordar acciones conjuntas, retroalimentarnos y acompañarnos desde la confianza profesional.

En línea con lo anterior, el propio Ministerio de Educación considera la siguiente definición de *desarrollo profesional docente*:

[un] proceso formativo, establecido como un derecho, cuyo ejercicio enriquece las capacidades docentes y directivas, logra una comprensión más compleja de la profesión, el desarrollo o actualización de las habilidades para pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y profesores en cada una de las etapas y aspectos de la vida profesional (Mineduc, 2018, p. 10).

Al respecto, nuestro país cuenta desde hace algunos años con un Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo inspirado en un conjunto de principios que son claves (Mineduc, 2017) y que se desarrollan en las dimensiones del Marco para la Buena Enseñanza. En la práctica e implementación de este Modelo se requiere de una gestión escolar que le da al liderazgo directivo un papel preponderante en el desarrollo pedagógico y logro de aprendizajes de los/as estudiantes, propuesta ordenada y sistematizada en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.

A continuación se sintetizan los principios definidos en el Modelo de Formación.

Principios del Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo



Fuente: Elaboración propia, en base a Mineduc, 2017

- 1.- Profesionalización docente.** La profesionalización docente implica, por parte del docente, la demostración de capacidades y toma de decisiones oportunas y pertinentes, la capacidad de construir de manera individual o en colaboración con otros/as profesionales de la educación y de reflexionar sobre sus propias acciones, buscando oportunidades de cambio y de mejora.
- 2.- Autonomía profesional.** La autonomía es un sello característico de la profesión docente, en tanto el/la docente debe "organizar las actividades pedagógicas de acuerdo con las características de sus estudiantes y la articulación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, conforme a las normativas curriculares, al respectivo proyecto educativo institucional, a las orientaciones legales del sistema educacional y a los programas específicos de mejoramiento e innovación"⁴. Así también, la organización de las actividades pedagógicas debe ajustarse a los sellos propios de cada liceo y a las

⁴ Las citas textuales de este punto y los siguientes de esta sección corresponden a Mineduc-CPEIP, 2017; Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo_Formacion_Continua.pdf

especialidades que desarrolla desde su oferta formativa. En el espacio educativo TP cobra relevancia la autonomía profesional y las actividades pedagógicas pertinentes a los desafíos de las especialidades, de los espacios laborales a los que se vinculan, y la actualización constante y el necesario desarrollo de competencias transversales que permitan a los/as estudiantes su proyección y desarrollo en contextos laborales.

- 3.- **Responsabilidad y ética profesional.** Este principio releva “el compromiso personal y social y la responsabilidad del docente frente a la formación y aprendizajes de sus estudiantes, de todos sus estudiantes”. Esto implica poner en el centro de la profesión el derecho a la educación y el aprendizaje de todos y todas, resaltando valores como la inclusión, la diversidad social y cultural, y el sentido de comunidad, lo que adquiere especial importancia en liceos con especialidades TP, donde se concentra la población estudiantil con mayores niveles de vulnerabilidad socioeconómica.
- 4.- **Desarrollo continuo.** Este principio orienta el desarrollo profesional docente hacia la formación continua, en todo tiempo y lugar, de manera individual y colectiva, “abordando la actualización de los conocimientos de las disciplinas que enseñan y de los métodos de enseñanza, de acuerdo con el contexto escolar en que [los/as docentes] se desempeñan y el desarrollo de competencias personales e interpersonales para el ejercicio de la docencia”.
- 5.- **Innovación, investigación y reflexión pedagógica.** Este principio apunta a relevar la creatividad y la capacidad de innovación e investigación como propias de la profesión docente y la práctica pedagógica, en el propio contexto y a partir de procesos de reflexión individual y colectiva para hacer frente a las problemáticas existentes a partir de la exploración de nuevas ideas y prácticas que se transforman en innovaciones educativas.
- 6.- **Colaboración.** Este principio promueve el trabajo colaborativo con el objetivo de avanzar hacia comunidades de aprendizaje lideradas por sus directivos para facilitar el diálogo, la reflexión colectiva y la generación de ambientes que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional.
- 7.- **Equidad.** El principio de equidad supone poner al centro del quehacer profesional a los/as estudiantes más desventajados/as por sus contextos, trayectorias e historias, de modo de ofrecer mejores oportunidades educativas que les permitan progresar y alcanzar los aprendizajes definidos.
- 8.- **Participación y el compromiso con la comunidad.** Este principio implica avanzar hacia la participación de los/as profesionales de la educación en las distintas instancias de la comunidad educativa y su comunicación con los distintos actores que la integran, en un clima de confianza y respeto de los derechos de todas las personas. Se orienta, así, a resignificar el quehacer profesional docente desde una visión renovada e integral, donde se articulan relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los/as estudiantes. Se promueve la participación del/la docente en la gestión educativa y su compromiso con los objetivos del PEI, de manera de fortalecer una cultura institucional democrática. En el espacio educativo TP la participación y vinculación con la comunidad local debe también considerar los actores productivos que se vinculan con sus sellos formativos y especialidades TP, como también los espacios e instituciones de educación superior que proyecten la trayectoria formativa de los estudiantes.

El foco del desarrollo profesional debe estar acorde a las necesidades y a los propios recursos profesionales de cada establecimiento educacional. Se trata de un "aprendizaje situado", por tanto, vinculado a las orientaciones de su proyecto educativo y a los desafíos de sus planes de mejoramiento. El desarrollo profesional es un sistema que se instala a partir de una práctica sistemática y continua que promueve el análisis y la reflexión en torno a las necesidades formativas de los profesores (Carrasco y González, 2017).

Instalar una práctica institucional, contextualizada, pertinente al liceo y a sus docentes implica avanzar desde una formación en servicio atenta a demandas centralizadas, satisfechas por agentes externos y más bien esporádicas, a un **desarrollo profesional continuo** que mira necesidades de los/as docentes y de las escuelas en su especificidad local y territorial.

En relación a esto, Carmen Montecinos presenta un listado de estrategias para el desarrollo profesional que propician el aprendizaje colectivo (Montecinos, 2003). Algunas de estas son:

- **Inmersión en la indagación e investigación:** participación en el tipo de actividades de aprendizaje que los/as docentes deben crear para sus estudiantes, es decir, investigaciones basadas en la indagación.
- **Implementación del currículo:** aprender, usar, y refinar la aplicación de un conjunto particular de materiales didácticos que den cuenta del propósito formativo y que se adecuen al contexto, a los/as estudiantes, sus características, necesidades y expectativas.
- **Desarrollo curricular y adaptaciones:** creación de nuevos materiales didácticos o estrategias y/o adaptación de material existente adecuándolo a las necesidades de sus estudiantes.
- **Talleres, cursos, y seminarios:** utilización de situaciones estructuradas, fuera del aula, que se focalizan en forma intensiva en un tema y que permiten aprender de otras personas con mayor experticia en ese tema.
- **Investigación-acción:** examen crítico de la propia práctica profesional y del aprendizaje de sus estudiantes a través de un proyecto de intervención acompañado de investigación.
- **Estudio de casos:** análisis de videos o descripciones de situaciones de enseñanza y aprendizaje, focalizado en los problemas identificados, cómo estos pueden superarse y los resultados de aprendizaje.
- **Grupos de estudio:** participación en interacciones estructuradas, regulares y colaborativas con relación a un tema, con oportunidades para revisar nueva información, reflexionar sobre la propia práctica y analizar los resultados que se están obteniendo en el aula.
- **Revisión de trabajos de estudiantes, sus pensamientos y resultados de evaluaciones:** estudio cuidadoso del trabajo de los/as estudiantes, lo que producen, para así comprender sus formas de pensar, sus estrategias de aprendizaje e identificar sus necesidades de aprendizaje. Estos conocimientos permiten elaborar estrategias y materiales didácticos que satisfacen las necesidades de los/as estudiantes.
- **Entrenamiento y mentor:** trabajar uno-a-uno con un/a colega con igual o más experiencia para mejorar la docencia a través de una variedad de actividades como observación de clases y retroalimentación, resolución de problemas y planificación conjunta.

- **Redes de apoyo profesional:** conectarse con otros/as profesionales de la educación para explorar temas de interés, definir propósitos y metas compartidas, compartir información y estrategias e identificar y resolver problemas comunes. Estas redes pueden aumentarse al participar en grupos de discusión en internet o el correo electrónico.

De esta forma, abordar un proceso institucional de desarrollo de competencias profesionales en las y los docentes, implica definir conjuntamente el propósito y las metas formativas del liceo para luego identificar la forma y desarrollo pedagógico que cada profesional despliega para contribuir en este desafío. A partir de ello, es necesario relevar y sistematizar aprendizajes, acordar estrategias de trabajo compartido, espacios de análisis, reflexión y toma de decisiones conjuntas que hagan del proceso un continuo de trabajo y una práctica que logre permear el quehacer profesional de la institución.

Por último, nuestro contexto y, más aún, el espacio de formación TP, no solo nos desafía a generar los espacios de trabajo, las confianzas entre los actores, el fortalecimiento de competencias pedagógicas, sino que junto con ello ir ampliando la reflexión respecto de las implicancias del quehacer formativo, las proyecciones y trayectorias formativas que esperamos impulsar y contribuir en los/as estudiantes, en una sociedad y en un espacio laboral demandante de nuevos/as profesionales que demuestren competencias de distinto orden y que en su práctica cotidiana se dispongan a continuar de forma permanente con su propio desarrollo. Así resulta relevante situar nuestro ejercicio pedagógico desde la promoción y desarrollo de competencias que abordan a lo menos tres niveles, de acuerdo a lo que indica Anderson (2010):

Maneras de pensar	Maneras de vivir el mundo	Maneras de trabajar
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico • Toma de decisiones • Resolución de problemas • Creatividad e imaginación • Adaptación y flexibilidad • Alfabetización digital, tecnologías de la información y la comunicación (herramientas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanía global • Conocimiento, motivación. • Responsabilidad cívica • Conocimiento cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Colaboración • Liderazgo en entornos diversos y cambiantes

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad (2016). *Calidad educativa en Educación Media Técnico Profesional desde la perspectiva de los actores clave del sistema*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Calidad_EMTP.pdf
- Arias, E., Fariás, M., González-Velosa, C., y Rucci, G. (2015). Educación técnico profesional en Chile. Recuperado de: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6881/Educacion_tecnico_profesional_Chile.PDF
- Anderson, J. (2010). *ICT transforming education: A regional guide*. Unesco Bangkok. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189216>
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4.
- Carrasco, A. y González, P. (2017). *Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El Liderazgo del director/a*. Nota Técnica N°6-2017. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/Nota-te%CC%81cnica-N%C2%B06-L1.pdf>
- Mineduc (2018). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo_Formacion_Continua.pdf
- Mineduc (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional en la escuela*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2266>
- Mineduc-CPEIP (2017). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo_Formacion_Continua.pdf
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2, (1), 105-128. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>
- Sammons, P.; Day, C.; Gu, Q. (2014). Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership: An example of a longitudinal study in England *Journal of Educational Administration*. DOI: 10.1108/JEA-10-2013-0121
- Weinsten, J. y Muñoz, G. (Editores) (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN MOMENTOS DE CRISIS: UNA OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La situación de catástrofe que ha vivido en 2020 nuestro país y todo el mundo a consecuencia de la propagación del corona virus ha afectado de manera particular el funcionamiento del liceo. Ello a partir de la necesidad de resguardar las medidas de prevención y cuidado que implica la suspensión de clases presenciales pero, al mismo tiempo, el desafío de mantener procesos de aprendizaje que permitan seguir acompañando el desarrollo y los aprendizajes de nuestros/as estudiantes.

Ello implica necesariamente la urgencia u “oportunidad” de situarnos hoy, desde nuestro rol de liderazgo, en el espacio educativo de un Liceo Técnico Profesional que debe funcionar en un escenario de incertidumbre social.

En este contexto, esta es una invitación a visualizar este momento como una oportunidad para abordar de forma participativa y estratégica el *desarrollo profesional docente* de forma situada. El desafío de desplegar estrategias pedagógicas que les permitan a los estudiantes continuar con su aprendizaje es a la vez un espacio y un tiempo para generar confianzas en la comunidad y convocar al equipo a revisar la propuesta pedagógica del Liceo Técnico Profesional y con ello identificar las competencias profesionales que permitan llevar a cabo esta propuesta, como también los nudos críticos que se deben abordar de forma colaborativa.

A continuación, se presenta una propuesta metodológica que implica distintos momentos trabajo del equipo directivo y de este con los/as docentes de modo de definir un proceso que ordene el levantamiento de información, la identificación y priorización de necesidades y con ello la elaboración conjunta de un plan de *desarrollo profesional en tiempos de crisis*, acorde al proyecto pedagógico del liceo, relevando sus sellos formativos y en especial su formación técnico profesional.

Primer momento: análisis de las prácticas pedagógicas en situaciones de crisis a partir de nuestra propuesta formativa y pedagógica

El eje de la conversación debe estar en el propósito que nos mueve, por tanto, en esta actividad es clave traer al presente los sellos formativos y la propuesta pedagógica de nuestro Proyecto Educativo Institucional. Se puede preparar una síntesis breve, en una lámina de un PowerPoint, de las reflexiones que surjan en el equipo directivo a motivo de las preguntas que se presentan a continuación y así ordenar primero la conversación del equipo directivo y luego la de este con el equipo docente a partir de esos sentidos esenciales. Es a partir de estos sentidos que cobran relevancia los desafíos que nos plantea la situación de catástrofe y desarrollo pedagógico no presencial.

Ordenaremos este primer momento en un ejercicio en función de algunos de los criterios y descriptores indicados por el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) para luego ampliar y/o profundizar la reflexión a elementos que emerjan de acuerdo a la pertinencia con el contexto actual y sus desafíos, en especial respecto a las competencias docentes que se han puesto en juego con mayor fuerza al buscar alternativas y posibilidades de vínculo con los/as estudiantes y convocarlos/as a sostener un proceso de aprendizaje.

1. Se sugiere iniciar el trabajo con el equipo docente enfatizando los principios del modelo de desarrollo profesional docente, haciendo referencia a su vinculación y sentido con el momento actual y el contexto del Liceo Técnico Profesional y la relevancia que este cobra para situar la propuesta formativa y su implementación en el actual escenario.

PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA LA REFLEXIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO Y EL TRABAJO CON EL EQUIPO DOCENTE

- **¿Cuáles son los sellos formativos de nuestro Proyecto Educativo? ¿Qué nos distingue como institución? ¿De qué forma nos hemos propuesto como institución educativa avanzar en la concreción de estos sellos formativos? ¿Qué caracteriza nuestra propuesta pedagógica?**
- **La apuesta Técnico Profesional del Liceo ¿es parte de la definición de estos sellos formativos?**
- **¿Cuáles son las cualidades profesionales del equipo docente que nos permiten hoy, en un contexto de pandemia, avanzar en la concreción de los desafíos formativos? ¿Qué condiciones institucionales debemos asegurar desde la gestión escolar para avanzar en el desarrollo pedagógico del equipo?**

2. Se invita al equipo a realizar de forma individual un ejercicio que tiene como propósito recoger información que permita analizar los desafíos, fortalezas y debilidades del quehacer docente en el contexto actual y, a partir de ello, levantar de forma participativa una propuesta de trabajo para el fortalecimiento y desarrollo profesional docente acorde con las apuestas formativas del liceo, ideando conjuntamente acciones que permitan generar condiciones institucionales para abordar de forma colaborativa los principales nudos críticos de las prácticas pedagógicas, de modo de avanzar en la concreción de los sellos formativos del liceo en un escenario distinto.
3. La propuesta para el trabajo individual es que de acuerdo al momento en que se realice este trabajo, el equipo defina los tiempos para su implementación, ya sea de forma presencial en horas de colaboración, en una reunión técnica o a través de algún formato online.

Se solicitará a cada docente que, de acuerdo a los desafíos que para cada uno ha significado este tiempo de crisis sanitaria, realice una reflexión en relación a sus prácticas docentes en este periodo y modalidad, y complete el siguiente formulario, lo que permitirá sistematizar la información y volver a trabajarla en un nuevo espacio colectivo.

El formulario/matriz propuesta está basado en dominios y criterios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE).

I. MATRIZ DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

1. De acuerdo a los dominios y criterios definidos por el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), les invitamos a revisar y analizar sus prácticas pedagógicas, identificando en cada uno de los dominios aquellos criterios que se consideran claves en nuestras prácticas pedagógicas para abordar los desafíos que nos presenta el contexto actual, enfatizando sobre aquellos que son esenciales para establecer el vínculo pedagógico con los/as estudiantes y con ello el despliegue de la apuesta formativa del Liceo técnico profesional.

Algunas preguntas para orientar y guiar la reflexión y análisis:

- De las transformaciones y desafíos que ha tenido nuestra práctica docente en este tiempo de crisis sanitaria ¿cuáles son las principales competencias profesionales docentes puestas en juego?, ¿a qué dominios y criterios las podemos asociar?
 - ¿Cuáles son los dominios y criterios que resultan claves de abordar profesionalmente en el contexto actual?
 - ¿Cuáles son los dominios y criterios que nos permiten mejorar e instalar prácticas pedagógicas e institucionales que apuntan directamente a que los/as estudiantes sientan el liceo como un espacio de contención y desarrollo socioemocional que les permite progresar respecto de sus aprendizajes y proyectar su trayectoria formativa?
 - ¿Cuáles son los dominios y criterios esenciales para el desarrollo de nuestra propuesta formativa y pedagógica institucional?
2. Si Ud. es docente de diferentes ciclos educativos es importante, indicar distinciones en relación a su práctica en estos ciclos.
 3. Por otra parte, si Ud. es docente de Formación Diferenciada Técnico Profesional es importante que considere en los respectivos dominios la vinculación de sus prácticas pedagógicas con la realidad del sector productivo de la especialidad, especialmente en relación al desarrollo de situaciones de aprendizaje vinculadas a la realidad laboral.

DOMINIOS	CRITERIOS	SELECCIÓN DE CRITERIOS CLAVES PARA SU PRÁCTICA DOCENTE ⁵
Preparación de la enseñanza.	<p>A1. Domina los contenidos de las disciplinas/ especialidades/módulos que enseña y las Bases Curriculares vigentes.</p> <p>A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p>A3. Domina la didáctica de las disciplinas/ especialidad/ Módulo que enseña.</p> <p>A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con las bases curriculares y las particularidades de sus estudiantes.</p> <p>A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina/ especialidad/ módulo que enseña y las bases curriculares, y permite a todos los/as estudiantes demostrar lo aprendido.</p>	
Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	<p>B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p>B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos/as sus estudiantes.</p> <p>B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p>B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p>	
Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes.	<p>C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p>C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los/as estudiantes.</p> <p>C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los/as estudiantes.</p> <p>C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</p> <p>C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.</p> <p>C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los/as estudiantes.</p>	

⁵ considerando: contexto actual la contención y el desarrollo socioemocional de los estudiantes y su disposición al aprendizaje.

Responsabilidades profesionales	D1. Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica. D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas. D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus estudiantes. D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres, las madres y los/as apoderados/as. D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.	
--	---	--

II. MATRIZ DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

En la siguiente Matriz se invita a reflexionar sobre los principios que sustentan el desarrollo profesional docente y las posibilidades de que ello se despliegue en el contexto del liceo, identificando sus principales fortalezas pedagógicas, como también sus debilidades y/o nudos críticos que considera relevantes de trabajar colaborativamente a través de un plan de desarrollo institucional que se sitúa en el Proyecto Pedagógico del Liceo EMTP.

PRINCIPIOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL	FORTALEZAS	DIFICULTADES/ NUDOS CRÍTICOS
Profesionalización docente		
Autonomía profesional		
Responsabilidad y ética profesional		
Desarrollo continuo		

Innovación, investigación y reflexión pedagógica		
Colaboración		
Equidad		
Participación y compromiso con la comunidad		

III. A MODO DE SÍNTESIS, UNA VEZ REALIZADO EL EJERCICIO ANTERIOR, LE INVITAMOS A ORDENAR LA REFLEXIÓN EN FUNCIÓN DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

- a) Teniendo como referencia la prioridad del período puesta en la contención y desarrollo socioemocional de los estudiantes, y en la búsqueda de estrategias para continuar el proceso de aprendizaje, ¿cuáles son sus principales competencias profesionales claves para abordar el contexto actual?

- b) Identifique los principales aspectos de la práctica pedagógica en los que identifica dificultad, profundizando en aquellos que considera una prioridad para su trabajo de acuerdo a las apuestas formativas del Liceo.



- c) De acuerdo a su reflexión personal, defina las principales sugerencias para abordar una propuesta de trabajo institucional de desarrollo profesional docente.



Segundo momento: construyendo una Propuesta Institucional para el Desarrollo Profesional Docente en tiempos de crisis

I. Diagnóstico compartido

1. Con la información recogida de la autoevaluación de lo/as docentes, se recomienda al Equipo Directivo realizar una síntesis que releve:
 - a) Las principales competencias profesionales del equipo docente que son posibles de identificar a la luz de las prácticas pedagógicas.

Además, es recomendable situar y complementar este diagnóstico con información institucional que permita graficar estas competencias en prácticas pedagógicas específicas que son relevantes para el proyecto pedagógico del Liceo, específicamente estableciendo relaciones con los sellos formativos y las competencias relevadas en ellos.

- b) Los principales nudos críticos, competencias profesionales y prácticas pedagógicas que se encuentran más descendidas/débiles que requieren ser trabajadas para reforzar el proyecto pedagógico del Liceo y su correspondiente propuesta formativa.

De acuerdo a las características y estructura del liceo, esta síntesis puede ser general, como también estableciendo distinciones por niveles y ciclos de enseñanza.

2. Presentar la síntesis al Equipo Docente, recoger elementos que retroalimenten el ejercicio y lo complementen de modo de culminar con un levantamiento diagnóstico compartido.

II. Elaboración participativa de la Propuesta Institucional para el Desarrollo Profesional Docente

En esta fase corresponde generar de forma participativa una Propuesta Institucional para el Desarrollo Profesional Docente que tenga como fundamento y contexto el Proyecto Educativo Institucional, sus sellos formativos y propuesta pedagógica, a partir de la cual se definen metas y estrategias de trabajo compartidas que buscan apoyar el fortalecimiento de la práctica docente, especialmente en aspectos considerados claves en el actual contexto nacional que busque impactar en el bienestar socioemocional y en el desarrollo de aprendizaje de los/as estudiantes.

Para este ejercicio institucional se propone tener en consideración los siguientes elementos:



PLAN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PERÍODO: 2020- 2021

COMPETENCIA PROFESIONAL DOCENTE	META ESPERADA EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES/ ESPECIFICAR NIVELES EDUCATIVOS	APRENDIZAJE/ ES DE LOS/AS ESTUDIANTES EN EL O LOS QUE SE ESPERA IMPACTAR	ESTRATEGIAS QUE SE IMPLEMENTARÁN A NIVEL INSTITUCIONAL	VINCULACIÓN CON OTROS INSTRUMENTOS DE GESTIÓN EDUCATIVA (PEI, PME, REGLAMENTO INTERNO, REGLAMENTO DE EVALUACIÓN, ETC).

AUTOEVALUACIÓN

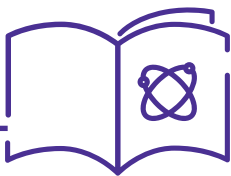
La evaluación de nuestro aprendizaje es un ejercicio permanente durante el desarrollo de este proceso de formación y acompañamiento. Es por ello que les presentamos una instancia para considerar en el transcurso de este módulo con el fin de mirar con perspectiva formativa el producto desarrollado en el marco metodológico.

Rúbrica para autoevaluación de la Propuesta Institucional para el Desarrollo Profesional Docente diseñada en el marco metodológico

DIMENSIONES	NIVELES DE LOGRO			
	Necesita reforzar	Suficiente	Bueno	Destacado
Pertinencia con el PEI, sus sellos formativos, las fortalezas y nudos críticos de las prácticas docentes, definiendo metas que buscan un impacto en el mejoramiento de aprendizajes de los/as estudiantes.	La propuesta diseñada no se relaciona con los sellos formativos del PEI y aborda solo algunos nudos críticos relevados de la práctica docente.	La propuesta diseñada recoge los sellos formativos del PEI, como también las principales fortalezas y nudos críticos identificados de la práctica docente.	La propuesta de Plan de Desarrollo Profesional diseñada recoge los principios del PEI y sus Sellos Formativos, las fortalezas y nudos críticos identificados de la práctica docente, como también las necesidades y/o expectativas priorizadas por los/as docentes	La propuesta de Plan de Desarrollo Profesional diseñada recoge los principios del PEI y sus Sellos Formativos, las fortalezas y nudos críticos identificados de la práctica docente, como también las necesidades y/o expectativas priorizadas por los/as docentes, definiendo metas que tienen implicancias en el mejoramiento de aprendizajes de los/as estudiantes de forma integral.

<p>Coherencia con los resultados, metas u objetivos que se esperan gestionar para el desarrollo de aprendizajes de acuerdo a los instrumentos de gestión y planificación institucional, contemplando el contexto actual.</p>	<p>La propuesta de plan elaborada está orientada solo hacia el logro del desarrollo/ fortalecimiento de competencias docentes.</p>	<p>La propuesta de plan elaborada está orientada hacia el logro del desarrollo/ fortalecimiento de competencias docentes y con ello busca impactar en el mejoramiento de aprendizajes en los/as estudiantes.</p>	<p>La propuesta de plan elaborada está orientada hacia el logro del desarrollo/ fortalecimiento de competencias docentes y con ello busca impactar en el mejoramiento de aprendizajes en los/as estudiantes, enfatizando aquellos que se relacionan con la formación diferenciada TP y establece desafíos priorizados de acuerdo al contexto actual.</p>	<p>La propuesta de plan establece objetivos y metas para el desarrollo profesional docente que buscan impacto en el aprendizaje de los/as estudiantes, con foco en la Formación diferenciada TP, de acuerdo al Proyecto Educativo, los objetivos estratégicos y acciones definidas en el PME y su respectiva adecuación al contexto actual definición de las prioridades correspondientes</p>
<p>Aplicabilidad. El plan es elaborado en el contexto del establecimiento, es decir, se diagnostica o se conoce la brecha entre las condiciones existentes y las que se deben gestionar para su implementación.</p>	<p>El plan elaborado no considera una lectura del contexto (recursos, tiempo, capacidades de gestión) que permita llevar a cabo su implementación.</p>	<p>El plan elaborado considera las condiciones institucionales para su implementación (recursos, tiempo, capacidades de gestión), pero identifica variables externas/ determinantes que no son posibles de manejar desde el Liceo.</p>	<p>La mayoría de las estrategias incorporadas en el plan se proyectan considerando el contexto (recursos y capacidades de gestión) del establecimiento y variables externas posibles de abordar desde el Liceo.</p>	<p>El plan elaborado y sus metas consideran las condiciones institucionales (recursos, capacidades, tiempos, gestión institucional) y las condiciones emergentes y variables externas posibles de abordar, posibilitando su aplicabilidad.</p>

<p>Foco en Educación Media Técnico Profesional. El Plan diseñando incorpora aspectos específicos de la Formación Diferenciada TP.</p>	<p>El plan diseñado no considera elementos, características y prácticas pedagógicas específicas para el fortalecimiento de la Educación Media Técnico Profesional.</p>	<p>El plan diseñado incorpora aspectos específicos de la Formación Diferenciada Técnico Profesional, incorporando estrategias para el fortalecimiento de prácticas docentes que buscan impactar en el aprendizaje integral y la trayectoria formativa de los/as estudiantes técnico profesionales.</p>	<p>El plan diseñado incorpora aspectos específicos de la Formación Diferenciada Técnico Profesional, con estrategias para el fortalecimiento de prácticas docentes que buscan impactar en el aprendizaje de los/as estudiantes de las especialidades y se articulan con aprendizajes transversales de la formación general.</p>	<p>El plan diseñado incorpora aspectos específicos de la Formación Diferenciada Técnico Profesional, con estrategias para el fortalecimiento de prácticas docentes que buscan impactar en el aprendizaje de los/as estudiantes de las especialidades y se articulan con aprendizajes transversales de la formación general.</p> <p>Estas estrategias se encuentran vinculadas a acciones específicas del PME.</p>
---	--	--	---	---



DOCUMENTOS DE INTERÉS

Título: Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela

Autor: S. Anderson

Resumen: Este artículo presenta los avances en el conocimiento acumulado respecto del liderazgo educativo a nivel de establecimientos educacionales. Se señala y describe la relevancia del liderazgo directivo en el desarrollo de cambios y mejoras educativas, las sendas de influencia y las categorías de prácticas del liderazgo efectivo.

Año: 2010

Link: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>

Título: Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar

Autor: Ministerio de Educación-CPEIP

Resumen: Este documento ministerial presenta antecedentes de su construcción así como una breve revisión del desarrollo del liderazgo, la gestión y las prácticas directivas y, muy centralmente, el conjunto de prácticas más relevantes agrupadas en cinco dimensiones y también los recursos personales requeridos para llevar a cabo eficazmente esas prácticas.

Año: 2015

Link: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBD-LE_2015.pdf

Título: Marco para la Buena Enseñanza

Autor: Ministerio de Educación - CPEIP

Resumen: Instrumento elaborado por el Ministerio de Educación, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de este, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares.

Año: 2008

Link: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Título: Calidad educativa en educación media técnico profesional desde la perspectiva de los actores clave del sistema.

Autor: Agencia de Calidad de la Educación

Resumen: Documento basado en un estudio llevado a cabo por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) que intenta relevar los distintos atributos que componen el concepto de calidad educativa en educación media técnico profesional a partir de la percepción de los actores clave que forman parte de este sistema.

Año: 2016

Link: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Calidad_EMTP.pdf

ANEXOS

REORGANIZANDO NUESTRO QUEHACER EDUCATIVO: “¿Por qué, desde ahora, ya nada será lo mismo?”

INSTRUMENTO DE GESTION EDUCATIVA	PREGUNTAS CLAVES	APORTES A DESARROLLAR
EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	<p>El PEI da cuenta de la propuesta formativa Técnico Profesional que el Liceo le hace a sus jóvenes estudiantes;</p> <p>¿Qué vínculos podemos hacer entre la propuesta formativa de nuestro Liceo y los elementos de este contexto de cambio?</p> <p>¿Qué aprendizajes podemos visibilizar?</p>	
EL PLAN CURRICULAR 2020	<p>¿Cuáles son los principales aprendizajes esperados para este año académico?</p> <p>¿Cuáles son los aprendizajes claves que deben ser priorizados?</p> <p>¿Cuáles son necesarios para el desarrollo de los aprendizajes planificados del semestre?</p>	
LA CONVIVENCIA ESCOLAR	<p>¿Es posible asumir esta reflexión como Comunidad de Aprendizaje?</p> <p>¿Cuáles son los espacios que permiten darle continuidad a la reflexión sobre una mejor educación y el fortalecimiento del Proyecto Educativo?</p> <p>¿Cómo el Liceo y su Comunidad pueden liderar esta reflexión?</p>	



HERRAMIENTA N°2

**PLANES DE MEJORAMIENTO
ESCOLAR (PME) Y LA
GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO
PROFESIONAL**

Charles Albornoz A.



HERRAMIENTA N° 2. PLANES DE MEJORAMIENTO ESCOLAR (PME) Y LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

Charles Albornoz A.

PRESENTACIÓN

La herramienta **Planes de Mejoramiento Escolar (PME) y la gestión de la Educación Media Técnico Profesional (EMTP)** tiene por finalidad contribuir a desarrollar progresivamente una visión crítica para la elaboración de rutas de mejoramiento sólidas y fundamentadas tanto en la realidad de los establecimientos educacionales como en la realidad de la educación técnico-profesional en Chile.

El foco de la propuesta se articula a partir de una mirada profunda sobre la EMTP para así ampliar la perspectiva sobre los supuestos y fundamentos que son necesarios dominar para diseñar, implementar, monitorear y evaluar los planes de mejora educativa para esta modalidad. Ello supone un trabajo en el cual se integran los conocimientos y experiencias personales en el ámbito de la gestión institucional, junto con el manejo de conceptos claves contenidos en documentos de orientación para la gestión y herramientas de planificación estratégica, en particular el PME, los Estándares Indicativos de Desempeño y las teorías de acción.

Les invitamos a ser parte de esta experiencia de aprendizaje a través de la ruta propuesta y a revisar el material complementario para profundizar su aprendizaje.

PROBLEMATIZACIÓN

ESTUDIEMOS NUESTRA COMUNIDAD ESCOLAR DESDE SUS PRINCIPALES PROBLEMAS Y NECESIDADES

PLANES DE MEJORAMIENTO ESCOLAR (PME) Y LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

La herramienta *Planes de Mejoramiento Escolar (PME) y la gestión de la Educación Media Técnico Profesional* tiene como objetivo promover una visión crítica para la elaboración de rutas de mejoramiento sólidas y fundamentadas en esta modalidad de enseñanza. Para esto, entendemos que la definición de problemas es la primera fase de la búsqueda de una solución. Tradicionalmente, sin embargo, no se ha dado una gran importancia a este aspecto, tendiendo los directivos a concentrar rápidamente su atención en la búsqueda y valoración de las alternativas de solución, en lugar de concentrarse en el problema planteado.

La herramienta nos permite identificar preliminarmente los principales desafíos necesarios para ser abordados en nuestra gestión escolar, considerando problemas y necesidades que nos resulten prioritarios. Para ello, en primer lugar abordan técnicas de reconocimiento y sistematización de las principales ideas. Luego, los principales desafíos identificados son perfilados teórica y prácticamente por medio del conocimiento de los principales desafíos de la EMTP en Chile. Posteriormente, se estudian dos herramientas estratégicas a utilizar para darle sistematicidad y coherencia a las problemáticas descritas; el Plan de Mejoramiento Educativo y la Teoría de Acción. Al finalizar y luego de la definición de una visión compartida del establecimiento, se define una secuencia de acciones que moverán a la escuela desde un estado actual a un estado deseado.

Se presenta a continuación un taller que guía la reflexión de la comunidad educativa, relevando la definición de problemas, sus causas y efectos y la posterior reflexión de supuestos, acciones y expectativas relacionadas con la estrategia de mejoramiento definida por su establecimiento.

El nuevo escenario institucional instala nuevos desafíos para el diseño de los **procesos de mejora**. Estos **desafíos** se caracterizan por ser **multidimensionales** en el ámbito de una comunidad escolar. Todos ellos representan **problemas y necesidades** comunes al contexto de la Educación Técnico Profesional en Chile pero que, a su vez, se sitúan desde la **realidad** particular de cada comunidad escolar.

A partir de lo anterior, responda la siguiente pregunta identificando los **desafíos** (3) más relevantes para su **comunidad escolar** y justifique brevemente su decisión.

- ¿Cuáles son, considerando nuestra experiencia y percepciones, los desafíos prioritarios que debe asumir nuestro establecimiento?

Desafío 1.

Desafío 2.

Desafío 3.

BREVE JUSTIFICACIÓN

Todas las decisiones que tome durante el proceso de mejora, estas deben ser respaldadas por información fidedigna. Los desafíos antes mencionados, expresados por usted en términos de problemas y/o necesidades, responden, por un lado, a situaciones observables en su realidad escolar y, por otro lado, a diversas causales, las cuales muchas veces involucran a distintos miembros de la comunidad escolar.

- **Considere los problemas identificados, seleccione uno de ellos y diseñe su propio "árbol de problemas".**

Un árbol de problemas es una técnica que se emplea para identificar una situación negativa (problema central), la cual se intenta solucionar analizando relaciones de tipo causa-efecto. Para ello, se debe formular el problema central de modo tal que permita diferentes alternativas de solución, en lugar de una solución única. (Fuente: UNESCO)

EFFECTOS	INDICADORES	DATOS
¿Qué indicadores evidencian la existencia del problema? ¿Qué datos e información relevante lo respaldan?		
PROBLEMA	PROBLEMA	HECHO NEGATIVO DEMOSTRABLE
¿Qué situación denota inconveniencia, insatisfacción o un hecho negativo? ¿Qué impide el logro de mis metas?		
CAUSAS	CAUSA	DATOS
¿Qué factores explican la existencia del problema definido? ¿Qué datos e información relevante lo respaldan?		

Las actividades anteriores han tenido el propósito de aproximarnos a aquellos problemas y necesidades prioritarios en el marco de un proceso de mejora. Este es un ejercicio de jerarquización básico para discriminar entre aquellos problemas que consideremos principales y los que podemos considerar como secundarios en nuestra comunidad educativa.

Cabe mencionar que podemos identificar más de un problema que consideremos prioritario o también identificar problemas que se relacionen. No obstante, lo importante de estos ejercicios es poder reconocer cada problema como único en sus causas y efectos para, así, abordarlo sin aquellos distractores que nos impidan trazar una ruta de mejora clara hacia su solución.

Utilice el “árbol de problemas” que ha elaborado en la actividad anterior y responda las siguientes preguntas.

- De acuerdo con las reflexiones que habitualmente realiza con su equipo y las decisiones que de ellas se obtienen: ¿cuál sería la mejor estrategia para abordar el problema priorizado?

¿Qué supuestos o creencias tiene implícitamente su estrategia?	¿Qué acciones se desprenden de los supuestos?	¿Qué consecuencias o expectativas se consideran?

MARCO CONCEPTUAL

PROBLEMAS Y NECESIDADES DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL EN CHILE: CONSTRUYENDO UN MARCO CONCEPTUAL PARA EL MEJORAMIENTO EDUCATIVO

▪ ¿Qué nos dice la investigación sobre la educación técnico profesional?

Como señalamos anteriormente, la educación técnico profesional en Chile presenta múltiples desafíos comunes a esta modalidad educativa. Diversas investigaciones ministeriales y académicas han estudiado la EMTP y entregado valiosos datos que nos permiten elaborar un **cuadro para el diagnóstico y análisis** de cada realidad educativa.

El siguiente cuadro recoge los principales aspectos y da cuenta del carácter multidimensional de una aproximación crítica a la educación técnico profesional en el marco de un proceso de mejora. Este cuadro ha sido elaborado considerando los hallazgos centrales del documento "Estudio sobre la calidad educativa en educación media técnico profesional desde la perspectiva de los actores clave del sistema Agencia de Calidad de la Educación" (2016), en el cual se identifica una serie de **atributos de calidad**, de los cuales desprendemos cuatro categorías:

- Necesidades formativas de los y las profesionales.
- Necesidades formativas de los y las estudiantes.
- Necesidades formativas para un acompañamiento efectivo de los equipos de gestión.
- Necesidades para una gestión escolar de calidad.

Necesidades formativas de los/as profesionales	Necesidades formativas de los/as estudiantes	Necesidades para un acompañamiento efectivo de los equipos de gestión	Necesidades para una gestión escolar de calidad
Desarrollo de conocimientos y habilidades pedagógicas para docentes de especialidad técnica.	Responder a las expectativas de continuar estudios superiores.	Fortalecimiento de los departamentos técnico-pedagógicos para acompañar los procesos pedagógicos.	Contar con infraestructura, insumos y tecnologías de calidad y actualizadas al mundo laboral actual de cada especialidad.
Formación profesional para el desarrollo de competencias actitudinales en sus estudiantes (habilidades comunicativas y sociales).	Abordar integralmente los índices socioeconómicos y de vulnerabilidades de los estudiantes TP.	Liderar procesos de valorización social entre la formación humanista-científica y la técnico profesional en las escuelas polivalentes.	Aseguramiento de prácticas profesionales significativas y continuas a lo largo de su trayectoria formativa.
Adaptación del currículum y programas de estudio a las necesidades formativas de la modalidad y sus especialidades.	Orientación vocacional y laboral para una toma de decisión consciente y acompañada.	Formalización de procedimientos institucionales para una adecuada implementación de la formación diferenciada en las distintas especialidades.	Desarrollo de un correcto proceso de acompañamiento, retroalimentación tanto en el espacio escolar como en el centro de práctica.

Actualización de los contenidos a los procesos y tecnologías de los centros de práctica.	Acompañamiento psicosocial y afectivo para abordar problemas de conducta y deserción escolar.	Desarrollo de una propuesta formativa basada en el desarrollo y evaluación de competencias.	Establecimiento de lazos de confianza con las empresas para el desarrollo de alianzas estratégicas.
--	---	---	---

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2016)

Herramientas para la planificación de una ruta de mejoramiento educativo

El cuadro precedente expone, desde la evidencia, la multiplicidad de necesidades que la gestión educativa de la EMTP debe considerar. Ciertamente, la multiplicidad de necesidades es propia de toda comunidad escolar, porque ellas no solo hacen referencia a los aspectos más urgentes del día a día, sino que responden al conjunto de creencias, interacciones y relaciones propias de cada comunidad educativa, es decir, son propias de la cultura escolar de cada comunidad educativa. El reconocimiento de la cultura escolar de su establecimiento es fundamental para abordar la "realidad institucional" e identificar aquellos problemas, prácticas y acciones más relevantes para lograr un mejoramiento educativo. Para ello, la **Teoría de acción** que pasaremos a revisar es una estrategia conceptual y práctica muy efectiva si se utiliza en sinergia con la perspectiva y contenidos que ofrecen los **Planes de Mejoramiento Educativo**.

Los **Planes de Mejoramiento Educativo** pueden transformarse en una verdadera **herramienta de planificación** para trazar una trayectoria de mejoramiento en los liceos de EMTP. La propuesta debe incidir positivamente tanto en la base de toda comunidad educativa, su núcleo pedagógico, como a nivel general de la institución educativa y, para ello, se requiere del desarrollo e implementación de una comprensión de la mejora escolar, de un relato, es decir de una buena **teoría de acción**. Ésta deberá asumir una nueva lógica de cambio educativo, en que la transformación deliberada de la práctica educativa es el punto de partida (Rincón Gallardo, 2019).

Una teoría de acción es una estrategia que contiene los cambios de mejora esperados por cada institución educativa. Su elaboración implica una comprensión y un relato que guía las acciones de los profesionales en educación a través de las complejidades y vicisitudes periódicas que compiten con el trabajo principal del núcleo pedagógico. Asimismo, es una herramienta de contraste entre sus presupuestos y la realidad concreta de una institución, entendida desde su organización comunitaria y las complejas dinámicas que se entablan.

Bajo esta definición, el Plan de Mejoramiento Educativo es la representación de la teoría de acción, es decir, la articulación, mediante una planificación concreta, de los cambios que debieran ocurrir en la realidad institucional para que se alcancen los propósitos u objetivos establecidos en la teoría de acción. Esta planificación orienta las acciones y las dirige hacia los objetivos.

Teniendo en cuenta que los procesos de mejoramiento tienen como objeto el núcleo y la cultura pedagógicos de una comunidad, las estrategias de mejoramiento debieran ser vistas –según Elmore (2010)- como teorías de acción. Esta se considera una estrategia que se organiza en una visión y un relato que ayuda a que las personas puedan ser guiadas y mantenerse en el camino diseñado, más allá de las contingencias y de los problemas que surgen. Tiene que ser abierta, es decir, tiene que estar sujeta a una revisión permanente y un análisis cada vez más específico de las relaciones causales.

Elmore indica tres componentes claves que debieran estar presentes en la definición de una teoría de acción, los que se representan en el siguiente esquema:

UNA MISIÓN	UN PRINCIPIO	UN DESAFÍO
Establece principios pertinentes e identificables entre las iniciativas de trabajo disponibles.	Provee una línea conectora con el núcleo pedagógico y que responde a la pregunta, ¿cuáles son las actividades clave que deben ocurrir para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje	Articularse con la estrategia global, lo que se traduce en acciones y relaciones clave que deben ser coherentes entre sí, para que una buena idea inicial produzca efectos en términos de prácticas o desempeño.

Estos componentes poseen una coherencia lógica necesaria para la elaboración de una teoría de acción. Asimismo, una teoría de acción requiere de especificidad para dar cuenta de las acciones concretas necesarias para el logro de las expectativas de la institución educativa.

Entonces un Plan de Mejoramiento es la representación de una Teoría de Acción, cuando...

Una teoría de la acción es una estrategia que contiene los cambios de mejora esperados por cada institución educativa	El Plan de Mejoramiento Educativo es la representación de la teoría de acción	La teoría de acción se transforma en un plan de acción al volcarse sus presupuestos en el Plan de Mejoramiento Educativo.	Una buena teoría para la acción sobre la cual sustentar cualquier plan de mejoramiento educativo
SU ELABORACIÓN	ES DECIR	ENTONCES	DEBE PARTIR
implica una comprensión y un relato que guía las acciones de los profesionales	la articulación mediante una planificación concreta de los cambios que debieran ocurrir	el PME debe identificar una trayectoria de implementación de las estrategias de mejora	del reconocimiento ampliamente documentado de la influencia que tiene lo que ocurre en el aula y la escuela/liceo en general
ASIMISMO	PARA ALCANZAR	ASÍ COMO	PARA EL
es una herramienta de contraste entre sus presupuestos y la realidad concreta de una institución	los propósitos u objetivos establecidos en la teoría de acción	las acciones, la ruta de trabajo y los hitos a seguir para alcanzar los principales propósitos y metas esperados	desarrollo de todos los aprendizajes

La calidad de un plan de mejoramiento está asociada, por tanto, al **equilibrio o balance que puedan tener las acciones previstas y la naturaleza del cambio que se quiere lograr**, reconociendo que muchas veces "menos es más" y, por tanto, la institución debe reconocer sus limitaciones y posibilidades, pero tender siempre a conseguir este balance, de otra forma solo gastará recursos en acciones con bajo o nulo provecho.

PROYECTANDO NUESTRAS OPORTUNIDADES DE MEJORA

Una teoría de acción es un instrumento muy útil para visualizar la ruta de mejoramiento. Para ello el esquema de toda teoría de acción, es decir, **el mejoramiento desde un estado actual a un estado deseado transitando por un conjunto de acciones necesarias para lograr nuestras metas**, permite visualizar las relaciones causales entre distintas acciones previamente deliberadas y consensuadas. Una teoría de acción no es un elemento inalterable y su potencial de efectividad está en que puede ser constantemente evaluada y modificada según vayan mutando las necesidades identificadas y las acciones a seguir.

Para apoyar la labor de los equipos de liderazgo que son responsables de la calidad de la estrategia de mejoramiento y de sus resultados, se ofrece a continuación una reflexión llevada a esquema sobre las dimensiones de eficacia que Richard Elmore (2010) y otros autores (Fullan y Quinn, 2015; Rincón Gallardo y Fleish, 2016, entre otros) identifican a partir de la lógica del **"Núcleo Pedagógico"**. Este esquema debería ayudar a profundizar la reflexión sobre el tipo y naturaleza de las acciones que se espera ejecutar en los PME. Esta reflexión no debiese agotarse en el mero análisis de consistencia y coherencia, que es más bien una constatación de contenido, sino que debería preguntarse por el alcance de las acciones y el carácter que se les da a los actores dentro de las actividades.

Alcance	<p>Está relacionado con la envergadura, cobertura y continuidad de las acciones para asegurar el cambio esperado, por tanto, la acción o acciones programadas deben responder a preguntas tales como:</p> <p>¿A cuántos involucrará la estrategia?</p> <p>¿Por cuánto tiempo?</p> <p>¿Cuáles serán los focos de trabajo y su profundidad?</p> <p>¿Se atravesarán etapas?, etc.</p> <p>Todo lo anterior en pos de conseguir los objetivos de transformación deseados, lo cual puede implicar varios años y esto evidentemente excede la lógica anual de los actuales planes, pero la organización debe tener claro que el mejoramiento no se decreta: es un proceso.</p>
Carácter	<p>Está relacionado con el tipo de conducta o desarrollo que se espera adquiera la situación problema durante y una vez concluida la estrategia. Es decir, si se espera adquirir conocimiento, porque se está en el convencimiento que de ello depende el cambio, bastará con acciones informativas y de capacitación. Si el cambio es más profundo la participación pasiva de los actores en quienes debe producirse el cambio es totalmente inefectiva.</p>

Si se tienen presentes estos criterios y se aplican a las diversas dimensiones de eficacia educativa que se desprenden del análisis del núcleo pedagógico, entonces se podrá tener una evaluación del potencial de mejoramiento que pueda tener un plan. Hay menor potencial cuando el alcance y carácter de las acciones no se condice con el objetivo de mejoramiento que se persigue, de tal forma que mientras más complejo es el cambio, más compleja e integral debe ser la estrategia de mejoramiento asociada.

La integralidad de la estrategia no consiste necesariamente en tener acciones para cada dimensión, sino más bien en vincular acciones entre las distintas dimensiones hacia un objetivo común, sobre todo cuando este es un objetivo de complejo tratamiento.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Calidad educativa en Educación Media Técnico profesional desde la perspectiva de los actores clave del sistema*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Calidad_EMTP.pdf
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Salesianos Ediciones. Recuperado de http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf
- Fullan, M. (2011). *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*. Seminar Series (204). Melbourne: Center for Strategic Education. <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396088160.pdf>.
- Fullan, M., y Quinn, J. (2015). *Praise for Coherence*. Corwin Press.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Calidad educativa en Educación Media Técnico profesional desde la perspectiva de los actores clave del sistema*.
- Rincón-Gallardo, S., Fleisch, B. (2016) Bringing effective instructional practice to scale: An introduction. *J Educ Change* 17, 379–383 . <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9288-2>
- Rincón – Gallardo, S (2019) *Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como cambio social*. Grano de Sal <http://granodesal.com/9786079861117-2>
- Sepúlveda V., L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Páginas de Educación*, 9(2), 49-84. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200003&lng=es&tlng=es.
- Sepúlveda V., L. y Valdebenito Infante, M. J. (2019). ¿Estudiar para trabajar? Transición educativa-laboral de los egresados de la Educación Técnico Profesional en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(3). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1661>

MARCO METODOLÓGICO

TEORÍA DE ACCIÓN Y PME: PLANIFICACIÓN DE UNA RUTA DE MEJORAMIENTO

La gestión institucional requiere de una planificación que entregue claridad y coherencia a los procesos de mejora escolar. El PME es el instrumento clave para la implementación de estrategias a mediano y largo plazo en base al trazado de un plan de acción sustentado en la elaboración de teorías de acción.

Asimismo, este plan de acción debe sustentarse en la realidad cotidiana de mi institución educativa Técnico-Profesional, es decir, en lo que hemos denominado en las secciones anteriores como **cultura escolar**. Los problemas y necesidades de cualquier institución, y en particular de la modalidad técnico profesional, deben sustentarse en evidencias recogidas de la cultura escolar, sin embargo ella, al basarse en creencias y prácticas cotidianas, no es reconocible fácilmente.

Entonces la pregunta que surge es: **¿cómo planificar una ruta de mejoramiento coherente con los principales problemas y necesidades de mi comunidad escolar?** Una primera clave de respuesta se encuentra en la teoría de acción. Tener una teoría de acción definida en sus supuestos, acciones y proyecciones de cambio despeja el camino hacia la mejora de los aprendizajes de nuestros/as estudiantes.

La segunda clave, que será el objeto de reflexión de esta sección, se encuentra en el **PME** e integra dos elementos fundamentales para obtener una mirada sistémica de la cultura escolar y, así trazar teorías de acción coherentes y sólidas con los desafíos de mejora. Estos elementos son el **Proyecto Educativo Institucional** (visión, misión y sellos institucionales) y los Estándares Indicativos del **modelo de gestión**.

Vinculando nuestro PEI con el modelo de gestión

Con el fin de que la comunidad educativa pueda tener una mirada sistémica en su proceso de planificación, se le invita a pensar de qué manera se verán reflejados sus sellos en cada una de las dimensiones del modelo de gestión.

La estructura en que se sustenta el modelo de gestión es la misma que está a la base de los estándares indicativos de desempeño y es la siguiente:

Liderazgo	Gestión pedagógica	Formación y convivencia	Gestión de recursos
Gestión del sostenedor	Gestión curricular	Formación	Gestión de personal
Gestión directiva	Enseñanza y aprendizaje en el aula	Convivencia	Gestión de recursos financieros
Planificación y gestión de resultados	Apoyo al desarrollo de los/as estudiantes	Participación y vida democrática	Gestión de recursos educativos

Considerando la EMTP se asocian a cada dimensión las siguientes líneas de acción:

Liderazgo	Gestión directiva Planificación y gestión de resultados
Gestión pedagógica	Evaluación y monitoreo permanente de aprendizajes de los/as estudiantes en las asignaturas de formación general, específicamente lenguaje y matemática en 1° y 2° medio. Fomentar la implementación curricular en la Formación Diferenciada Técnico Profesional.
Formación y convivencia	Acompañamiento a la trayectoria educativa de los estudiantes. Fortalecer la Orientación Vocacional como herramienta pedagógica clave para el desarrollo formativo de la Educación Media. Implementar estrategias que fortalezcan los Objetivos de Aprendizaje genéricos de la Educación Media
Gestión de recursos	Infraestructura

Al modelo de gestión se incorpora la dimensión de **Formación Diferenciada Técnico Profesional**, considerando las siguientes líneas de acción:

Formación diferenciada técnico profesional	Articulación Formación General / Formación Diferenciada. Pertinencia de la(s) especialidad(es) y malla curricular de acuerdo con las necesidades del sector productivo (mirada prospectiva, territorial y de país). Participa de las redes de articulación (entre liceos y otros actores funcionales a la mejora de la calidad de la oferta EMTP). Gestión de Prácticas profesionales y seguimiento de egresados. Estrategias de formación en Alternancia. Vínculo con el sector productivo y las instituciones de educación técnica superior. Implementación de procesos de actualización técnica y pedagógica de los docentes. Certificación de competencias laborales y técnicas para estudiantes y docentes.
---	---

A continuación, considerando las reflexiones previas y los planteamientos relacionados con la EMTP, elabore una **teoría de acción** para cada una de las dimensiones del modelo de gestión. El objetivo es que pueda desarrollar **una mirada sistémica sobre el proceso de mejora**. Para ello, la problemática volcada a una teoría de acción debe ser coherente para todas las dimensiones.

Puede utilizar la problemática identificada en su "árbol de problema" para, así, usar esta herramienta estratégica para abordar una problemática considerada prioritaria, aunque también puede elegir otra problemática que haya identificado durante el desarrollo de este documento.

ELABOREMOS NUESTRA TEORÍA DE ACCIÓN

Elabore una **teoría de acción** para **una** de las dimensiones del modelo de gestión, considerando las reflexiones previas y los planteamientos relacionados con la EMTP.

El **objetivo** es que pueda desarrollar una **mirada sistémica sobre el proceso de mejora**. Para ello, la problemática que aborde en la teoría de acción debe ser coherente con todas las dimensiones.

Para desarrollar un esquema de Teoría de Acción fundamentado es necesario tener definido un **estado actual** y un **estado deseado**. El tránsito entre ambos estados se sustenta en la **visión compartida** que tiene la comunidad educativa para todas las dimensiones del modelo de gestión.

Las premisas de toda Teoría de Acción son el cambio y la mejora educativa. Para ello las instituciones deben tener una visión definida.

Primer paso:

Identifique **una visión compartida** común a todas las dimensiones del modelo de gestión. Esta visión debe ser coherente con el ideal de educación que se aspira a entregar y recibir.

Segundo paso:

Seleccione **una dimensión** del modelo de gestión y describa el **estado actual** de esa dimensión en su establecimiento educativo, considerando la visión compartida identificada en el primer paso. El estado actual se puede expresar como un problema o necesidad a resolver.

Considere:

- A) La dimensión seleccionada en su árbol de problemas.
- B) Un problema relacionado al núcleo pedagógico.

Dimensión	Descripción del estado actual

Tercer paso:

Describa el **estado deseado** como un objetivo general o meta de proyecto a alcanzar. Procure que la descripción del estado deseado establezca un tránsito coherente con el estado actual descrito en el segundo paso y la visión compartida identificada en el primer paso.

El estado deseado debe contener tres elementos:

1. Un enunciado sobre el estado actual a mejorar
2. El participante o participantes específicos del proceso
3. Una finalidad específica ("para qué" de nuestras acciones)

Dimensión	Descripción del estado actual deseado

Cuarto paso:

"LA BRECHA ENTRE EL ESTADO ACTUAL Y EL ESTADO DESEADO DISMINUIRÁ SI DESARROLAMOS LAS SIGUIENTES ACCIONES"

Proponga cuatro acciones que ayuden a superar el estado actual y que, al mismo tiempo, contribuyan a la construcción de una visión compartida sobre el ideal de educación que impulsa a su comunidad.

Primera acción

Nombre de la acción	Descripción <ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué problema estamos resolviendo?2. ¿Qué conocimientos debemos adquirir?3. ¿Qué habilidades estamos trabajando?4. ¿Cuáles son las prácticas que deseamos mejorar?5. ¿A cuántas personas involucrarán nuestras acciones?6. ¿Por cuánto tiempo?7. ¿Cuáles serán los focos de trabajo y su profundidad?8. ¿Tenemos contempladas etapas de trabajo?

Segunda acción

Nombre de la acción	Descripción <ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué problema estamos resolviendo?2. ¿Qué conocimientos debemos adquirir?3. ¿Qué habilidades estamos trabajando?4. ¿Cuáles son las prácticas que deseamos mejorar?5. ¿A cuántas personas involucrarán nuestras acciones?6. ¿Por cuánto tiempo?7. ¿Cuáles serán los focos de trabajo y su profundidad?8. ¿Tenemos contempladas etapas de trabajo?

Tercera acción

Nombre de la acción	Descripción <ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué problema estamos resolviendo?2. ¿Qué conocimientos debemos adquirir?3. ¿Qué habilidades estamos trabajando?4. ¿Cuáles son las prácticas que deseamos mejorar?5. ¿A cuántas personas involucrarán nuestras acciones?6. ¿Por cuánto tiempo?7. ¿Cuáles serán los focos de trabajo y su profundidad?8. ¿Tenemos contempladas etapas de trabajo?

Cuarta acción

Nombre de la acción	Descripción <ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué problema estamos resolviendo?2. ¿Qué conocimientos debemos adquirir?3. ¿Qué habilidades estamos trabajando?4. ¿Cuáles son las prácticas que deseamos mejorar?5. ¿A cuántas personas involucrarán nuestras acciones?6. ¿Por cuánto tiempo?7. ¿Cuáles serán los focos de trabajo y su profundidad?8. ¿Tenemos contempladas etapas de trabajo?

AUTOEVALUACIÓN

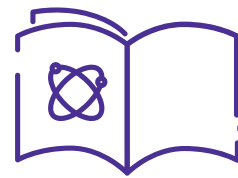
La evaluación de nuestro aprendizaje es un ejercicio permanente durante el desarrollo de este proceso de formación y acompañamiento. Es por ello que les presentamos una instancia para considerar en el transcurso de este módulo con el fin de mirar con perspectiva formativa el producto desarrollado en el marco metodológico.

Rúbrica para autoevaluación de la herramienta Planes de Mejoramiento Escolar y la Gestión de la Educación Media Técnico Profesional

A continuación se presentan cinco dimensiones con especificaciones del nivel de logro que permiten autoevaluar los subproductos elaborados en el marco metodológico.

DIMENSIONES	NIVELES DE LOGRO			
	Necesita reforzar	Suficiente	Bueno	Destacado
Focalización: Reconocimiento de los problemas prioritarios que debe asumir el establecimiento en el diseño de las rutas de mejoramiento.	La definición de problemas no se basa en datos concretos, no considera los focos de la Educación Media Técnica Profesional y no considera el enfoque de mejora.	La definición de problemas se basa en escasos datos concretos, considera parcialmente los focos de la Educación Media Técnico Profesional y considera parcialmente el enfoque de mejora para su definición y delimitaciones.	La definición de problemas se basa en solo algunos datos concretos, considera parcialmente los focos de la Educación Media Técnico Profesional e incluye el enfoque de mejora para su definición y delimitaciones.	La definición de problemas se basa en datos concretos, considera los focos de la Educación Media Técnico Profesional e incluye el enfoque de mejora para su definición y delimitaciones.
Coherencia árbol de problemas en la definición de problemas y las relaciones establecidas con sus causas y efectos.	El árbol de problema propuesto no presenta coherencia vertical, esto es, sus causas no explican el problema y los efectos no son el resultado de este. Los problemas no se redactan en forma negativa y en su conjunto no expresan coherentemente un problema y/o el problema no es de la dimensión a la cual se asocia.	El árbol de problema propuesto presenta coherencia vertical solo en algunos aspectos, esto es, sus causas no necesariamente explican el problema y los efectos no son necesariamente el resultado de este. Los problemas se redactan en forma poco clara y en su conjunto expresan un problema de la dimensión a la cual se asocia.	El árbol de problema propuesto presenta coherencia vertical, esto es, sus causas explican el problema y los efectos son el resultado de este. Los problemas se redactan en forma poco clara y en su conjunto expresan un problema de la dimensión a la cual se asocia.	El árbol de problema propuesto presenta coherencia vertical, esto es, sus causas explican el problema y los efectos son el resultado de este. Los problemas se redactan en forma negativa o evidencian la ausencia de algo positivo y en su conjunto expresan coherentemente un problema de la dimensión a la cual se asocia.

Claridad en la descripción de las teorías y en sus componentes para definir las acciones.	La teoría se describe de forma poco clara, no permitiendo su entendimiento.	La teoría se describe con cierta dificultad en su entendimiento, obviando algunas características de importancia que ayudan a la comprensión de la situación actual, la situación deseada y las acciones definidas.	La teoría se describe con claridad, permitiendo el entendimiento casi total de la situación actual, la situación deseada y las acciones definidas.	La teoría se describe de forma que permite un entendimiento total de la situación actual, situación deseada y de todas las acciones definidas.
Aplicabilidad de las teorías de acción en el contexto del establecimiento, es decir, a partir de la situación actual y la situación deseada se definen las acciones que nos permiten disminuir la brecha existente.	Todas las teorías se proyectan sin considerar el contexto (condiciones, recursos y capacidades de gestión) del establecimiento/comuna, proyectando su imposibilidad de desarrollo a corto o mediano plazo.	La mayoría de las teorías se proyectan sin considerar el contexto (condiciones, recursos y capacidades de gestión) del establecimiento/comuna, proyectando dificultades en la posibilidad de desarrollo a corto o mediano plazo.	La mayoría de las teorías se proyectan considerando el contexto (condiciones, recursos y capacidades de gestión) del establecimiento proyectando condiciones de posibilidad de desarrollo a corto o mediano plazo.	Todas las teorías están proyectadas considerando condiciones, recursos y capacidades de gestión del establecimiento proyectando su posibilidad de implementación y éxito a largo plazo.
Foco en Educación Media Técnico Profesional, vale decir, que se refleje en las teorías de acción desarrolladas elementos específicos de la EMTP.	Las teorías y su descripción obvian todos los aspectos que posibilitan extraer o deducir el fortalecimiento de la Educación Media Técnico Profesional.	Las teorías y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir un fortalecimiento en algunos aspectos de la Educación Media Técnico Profesional.	Las teorías y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir un fortalecimiento de la Educación Media Técnico Profesional.	Las teorías y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir un fortalecimiento sistémico de la Educación Media Técnico Profesional.



DOCUMENTOS DE INTERÉS

Título: La teoría de la acción en acción

Resumen: Esta nota técnica es una invitación a conocer los fundamentos de las Teorías de Acción, con ejemplos de aplicación reales que permitirán comprender y poner en práctica lo aprendido en los propios contextos que Uds., como líderes, enfrentan en sus centros escolares.

Autoras: Cristina Aziz y Francisca Petrovich

Año: 2019

Link: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/la-teoria-de-la-accion-en-accion/>

Título: Gestión del cambio, creencias y teoría de la acción para la mejora escolar

Resumen: Aprender constantemente y gestionar cambios, depende, en gran medida, de entender y transformar una cultura que implica, entre otras cosas, creencias preexistentes enraizadas en el quehacer institucional (Gather, 2004; Fullan, 2006; Schein, 2010). La gestión de cambios en un sistema educativo requiere, entonces, considerar ciertas características y respetar determinadas reglas, entre las cuales está el reconocer el terreno o contexto en el que es necesario moverse para producir el cambio esperado (Elmore, 2004).

Autora: Cristina Aziz

Año: 2018

https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/07/NT3_L6_C.A._Gestion-del-cambio-creencias-y-teoria-de-la-accion_17-07-18.pdf

Título: Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica

Resumen: En estos tiempos de reestructuración y reconversión del sistema escolar heredado de la modernidad, los centros educativos se ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales. De este modo, se pretende favorecer, en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, la emergencia de dinámicas autónomas de cambio que puedan devolver el protagonismo a los agentes y, por ello mismo, pudieran tener un mayor grado de permanencia.

Autor: Antonio Bolívar

Año: 2001

https://www.researchgate.net/publication/28068579_Los_centros_educativos_como_organizaciones_que_aprenden_Una_mirada_critica

ANEXOS

EVALUACIÓN FASE ESTRATÉGICA PME 2020

El objetivo del presente anexo es orientar una evaluación de diseño de los componentes estratégicos de un Plan de Mejoramiento Educativo considerando las orientaciones 2020, en base a criterios emanados y sugeridos por el Ministerio de Educación.

Los componentes para evaluar son los Objetivos y Metas Estratégicas, proyectadas a cuatro años, y las estrategias que se desprenden de los Objetivos Estratégicos, proyectadas a un año.

Para cada componente se definen criterios de diseño, los que podrán aplicarse a través de la rúbrica de evaluación propuesta.

Para culminar la evaluación de diseño de la fase estratégica, se presentan preguntas para el análisis de los contenidos proyectados en relación con aspectos relevantes de la teoría de acción.

EVALUACIÓN OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

▪ CRITERIOS PARA EVALUAR

- Vinculación con los Sellos Educativos, principios formativos y competencias descritos en el PEI que la comunidad educativa desea potenciar, y con los desafíos identificados en la etapa de Autoevaluación Institucional.
- Relación con las dimensiones y el área de resultados contenida en el PME, en función de las conclusiones que surgieron del análisis de cada una de ellas.
- Capacidad de orientar el sentido del período anual.

Criterio: Vinculación con definiciones centrales.

1	2	3	4
El Objetivo Estratégico aborda aspectos diferentes u opuestos al Sello Educativo, principios formativos, competencias y desafíos de la EMTP, visibilizados y formulados en la etapa de elaboración del PME.	El Objetivo Estratégico aborda aspectos relacionados de manera indirecta con el Sello Educativo, principios formativos, competencias y desafíos de la EMTP , visibilizados en la etapa de elaboración del PME.	El Objetivo Estratégico aborda aspectos relacionados de manera directa con el Sello, los principios formativos, competencias y desafíos de la EMTP , visibilizados en la etapa de elaboración del PME.	El Objetivo Estratégico aborda aspectos priorizados y relacionados de manera directa con el Sello, principios formativos, competencias y desafíos de la EMTP , visibilizados en la etapa de elaboración del PME.

Criterio: Relación con Dimensiones de Gestión

1	2	3	4
El Objetivo Estratégico se elaboró a partir de ideas surgidas de manera espontánea.	El Objetivo Estratégico se elabora a partir de ideas que surgen de análisis realizados en reuniones, sin mucha base ni sistematicidad.	El Objetivo Estratégico se elabora a partir de decisiones tomadas en relación con análisis sistemático de datos recopilados y con los desafíos de la EMTP .	El Objetivo Estratégico se elabora a partir de decisiones tomadas haciendo un análisis sistemático de datos recopilados, en relación con los desafíos de la EMTP y con el desarrollo de los Estándares de la Calidad de la Educación.

Criterio: Orientación al Periodo Anual

1	2	3	4
El Objetivo Estratégico aborda aspectos a desarrollar de manera inmediata (se desprenden acciones que se pueden desarrollar en un corto periodo de tiempo).	El Objetivo Estratégico aborda aspectos a desarrollar de manera paulatina (se desprenden acciones que se pueden desarrollar a mediano plazo).	El Objetivo Estratégico aborda aspectos a desarrollar de manera proyectiva (se desprenden acciones que se deben desarrollar en el plazo estipulado).	El Objetivo Estratégico aborda aspectos a desarrollar de manera proyectiva y jerarquizada (se desprenden acciones que se deben desarrollar en un plazo y orden, por nivel de complejidad y organización).

EVALUACIÓN DE METAS ESTRATÉGICAS

▪ CRITERIOS PARA EVALUAR:

- Vinculación con cada objetivo estratégico en términos de su contenido.
- Potencial de medición transparente y objetiva del nivel de logro del objetivo estratégico al final del ciclo de cuatro años.
- Entregar información cuantitativa, al final del ciclo, respecto del logro de cada objetivo estratégico.

Para el caso de las metas, los criterios dos y tres están presente en una sola rúbrica.

Criterio: Vinculación con el Objetivo Estratégico

1	2	3	4
La Meta Estratégica aborda aspectos que no tiene relación con el Objetivo Estratégico asociado.	La Meta Estratégica aborda aspectos que tienen relación indirecta con el Objetivo Estratégico asociado.	La Meta Estratégica aborda aspectos que tienen relación directa con el Objetivo Estratégico.	La Meta Estratégica aborda aspectos priorizados que tienen relación directa con el Objetivo Estratégico.

Criterio: Información para monitoreo y evaluación de logro

1	2	3	4
El cálculo de la Meta Estratégica no permite determinar el logro del Objetivo Estratégico asociado.	El cálculo de la Meta Estratégica permite especular conclusiones de logro del Objetivo Estratégico asociado.	El cálculo de la Meta Estratégica permite determinar avances y logros en relación con el Objetivo Estratégico asociado.	El cálculo de la Meta Estratégica permite determinar y concluir avances y logros en relación con el Objetivo Estratégico asociado, para proyectar un nuevo ciclo de mejoramiento.

EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS ANUALES.

▪ CRITERIOS PARA EVALUAR

- **Coherencia** con los elementos del objetivo estratégico y asociación con los planes que están presentes en la gestión técnico-pedagógica.
- **Proporcionalidad:** el desarrollo de las estrategias debe estar distribuido de manera equilibrada en el ciclo de mejora.
- **Factibilidad:** la posibilidad concreta de implementarlas durante el ciclo. Para esto, es necesario que la comunidad educativa conozca cuáles son sus capacidades y condiciones.

Criterio: Coherencia

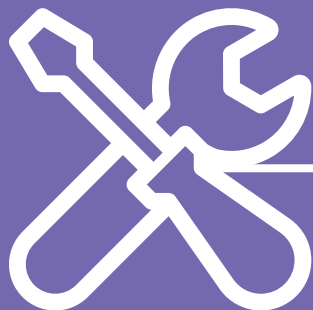
1	2	3	4
Las Estrategias diseñadas, en su conjunto, se orientan hacia aspectos diferentes u opuestos, del Objetivo Estratégico (OE) al que están asociadas. Tampoco tienen relación con los desafíos de la EMTP.	Las Estrategias diseñadas, en su conjunto, se orientan hacia aspectos similares del OE, sin embargo, no lo hace hacia los desafíos de la EMTP.	Las Estrategias diseñadas, en su conjunto, se relacionan de manera directa con el OE, y abordan aspectos de los desafíos de la EMTP.	Las Estrategias diseñadas, en su conjunto, se relacionan de manera directa y organizada con el OE (se organizan según criterios de factibilidad, disponibilidad de recursos, complejidad en el logro del objetivo, etc.), y abordan aspecto priorizados en los desafíos de la EMTP.

Criterio: Proporcionalidad

1	2	3	4
La distribución de estrategias o de tareas asociadas a cada una se hizo deliberadamente de manera poco equitativa, dejando periodos de tiempo con trabajo desproporcionado.	La distribución de las estrategias o de tareas asociadas a cada una se hizo al azar dejando periodos de tiempo con trabajo desproporcionado.	La distribución de las estrategias o de las tareas asociadas a cada una se hizo de acuerdo con la carga de trabajo proyectada para cada funcionario.	La distribución de las estrategias o de las tareas asociadas a cada una se realizó de acuerdo con carga horaria, tiempos pedagógicos, etc.

Criterio: Factibilidad

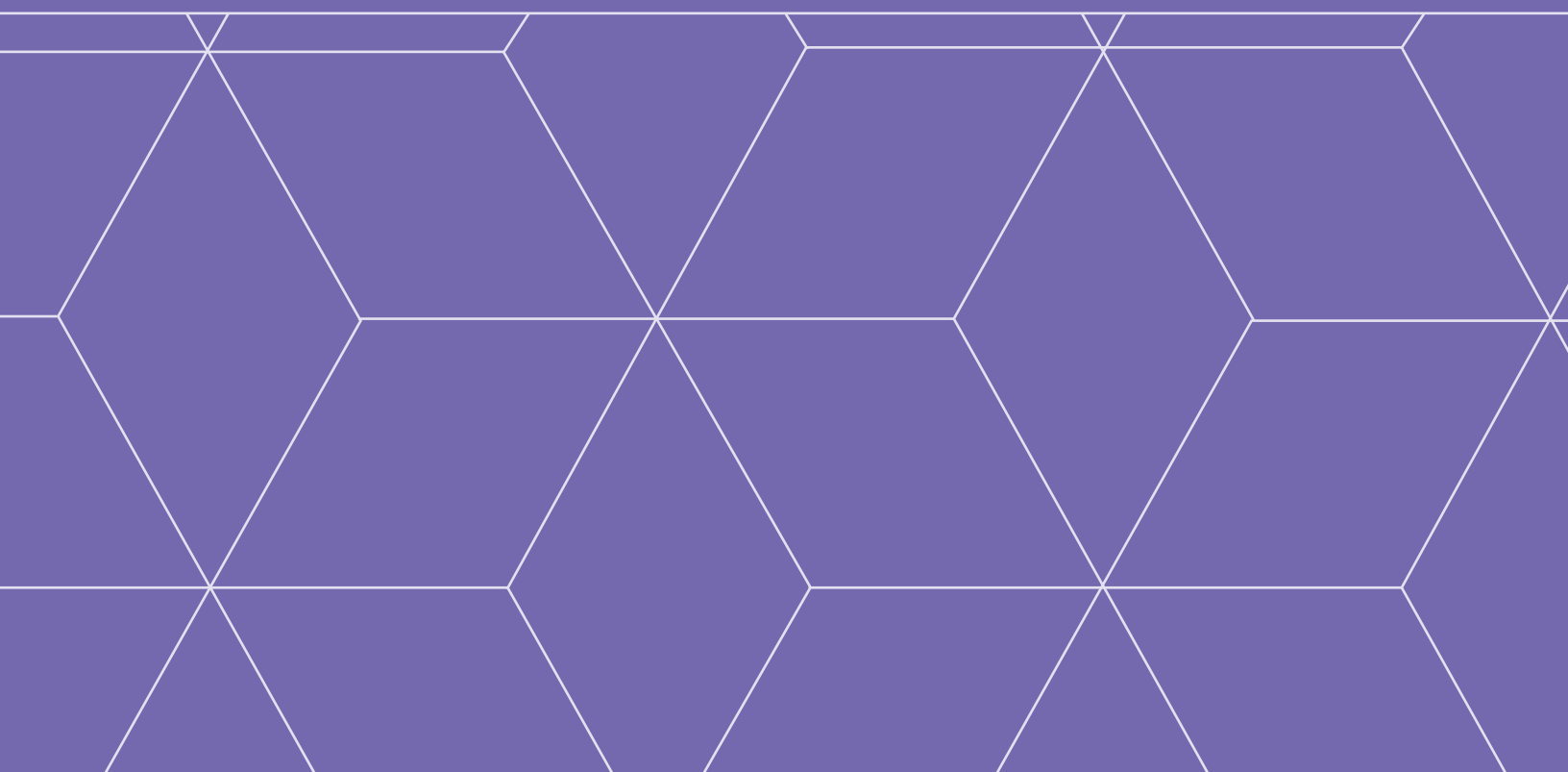
1	2	3	4
La elaboración de las estrategias no se basó en el análisis de recursos y capacidades disponibles para su ejecución.	La elaboración de las estrategias se basó en información no procesada ni analizada, de recursos y capacidades disponibles para su ejecución.	La elaboración de las estrategias se basó en el análisis de recursos y capacidades disponibles para su ejecución.	La elaboración de las estrategias se basó en el sistema de información de recursos y capacidades disponibles en el establecimiento.



HERRAMIENTA N°3

DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LA FORMACIÓN GENERAL Y LA FORMACIÓN DIFERENCIADA EN LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

Pablo González Martínez



HERRAMIENTA N° 3. DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LA FORMACIÓN GENERAL Y LA FORMACIÓN DIFERENCIADA EN LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

Pablo González Martínez.

PRESENTACIÓN

En el marco de la política de "Priorización Curricular", y teniendo en cuenta específicamente las orientaciones del documento del Ministerio de Educación "Currículum transitorio Covid-19. Formación Diferenciada Técnico-profesional", la herramienta **Diseño de una estrategia de integración entre Formación General (FG) y Formación Diferenciada (FD) en la Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP)** tiene por finalidad poner a disposición de los equipos directivos, de gestión y equipos docentes una *propuesta* para el diseño, implementación y evaluación de una experiencia piloto en este ámbito de la gestión de un establecimiento que imparte EMTP, comprendiendo dicha experiencia como una modalidad que podría adoptar la experimentación pedagógica en el contexto escolar, con el fin de amplificar luego, la integración de la FG y la FD al conjunto de la implementación del currículum en 3° y 4° medio.

Le invitamos a ser parte de esta experiencia de aprendizaje a través de la ruta propuesta y a revisar el material complementario para profundizar su aprendizaje.

PROBLEMATIZACIÓN

MEJORAR LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN GENERAL Y LA FORMACIÓN TÉCNICA EN PARTICULAR PLANTEAN LA NECESIDAD DE ARTICULAR E INTEGRAR CURRICULARMENTE LA FG CON LA FD EN LA EMTP

El denominado "Currículum Transitorio", que ha de ser implementado en el transcurso de la segunda mitad del año 2020 y durante todo el año 2021, es una herramienta de apoyo curricular para los establecimientos educacionales con el fin de permitirles "enfrentar y minimizar las consecuencias adversas que han emergido por la situación mundial de pandemia por Coronavirus. Tres principios básicos definidos por el Ministerio de Educación han dirigido la presente propuesta curricular: seguridad, flexibilidad, y equidad".

Se ha de considerar con especial atención que este Currículum Transitorio, así como prioriza los objetivos de cada una de las asignaturas y sectores de enseñanza del currículum vigente, constituye una *propuesta* de cómo abordar las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes, entendiendo que esta priorización debe tener especialmente en cuenta la autonomía y las condiciones singulares de cada establecimiento y sus contextos, por lo que cada liceo TP tiene la posibilidad de diseñar sus propias y particulares propuestas de priorización. De todos modos, cabe destacar que el currículum oficial sigue mandando las actividades formativas de los establecimientos.

La propuesta de priorización se organiza por sectores y en base a los Objetivos de Aprendizajes Específicos de las especialidades y de las menciones en aquellos casos que corresponda. En general se han priorizado aquellos objetivos que forman parte de las competencias técnicas requeridas por el proceso clave asociado a la especialidad, ya sea si se trata del desarrollo de servicios o la obtención de productos.

La propuesta de priorización considera incluidos todos los Objetivos de Aprendizajes Genéricos (competencias genéricas) que por su carácter común y general para el mundo laboral se desarrollan en forma integrada y transversal a los Objetivos de Aprendizajes Específicos de las especialidades.

Se recomienda trabajar cada objetivo de aprendizaje asociado con un número acotado de objetivos de aprendizajes genéricos para generar la oportunidad de intencionar efectivamente el desarrollo de esta competencia. La cantidad no debería exceder de tres, dependiendo de la naturaleza y alcance del objetivo de aprendizaje técnico, para asegurar su logro y evaluación. (Currículum Transitorio Formación Diferenciada Técnico – Profesional, Mineduc, 2020, p.9)

Junto a las anteriores orientaciones del *Currículum Transitorio TP*, esta herramienta considera los postulados de las *Bases Curriculares de la EMTP* del año 2016 que sostienen que la

Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Educación Media (EMTP) constituye un ámbito de preparación inicial para una vida de trabajo y, más allá, un ámbito de formación integral para la vida adulta. Esta preparación se construye articulando el dominio de las competencias propias de una especialidad con el aprendizaje tanto de los objetivos transversales como de los objetivos y contenidos de la Formación General de la Educación Media. Es la totalidad de la experiencia de Educación Media, es decir, la formación general en conjunto con la formación diferenciada, la que posibilita alcanzar las competencias que permiten desempeñarse y desarrollarse en

el medio. A la vez, es el conjunto de tal experiencia el que proporciona las habilidades para continuar realizando estudios sistemáticos, ya sea que estos se efectúen en el ámbito de la capacitación laboral o en la educación superior técnica o académica. (Bases Curriculares EMTP, p.12).

Sin embargo, distintas voces en el campo nacional, directivos escolares, agencias gubernamentales, centros de estudios e investigadores, coinciden en su diagnóstico respecto a que un "nudo crítico" de la gestión institucional y de la labor de los/as docentes de los establecimientos de la EMTP se relaciona con la falta generalizada de integración entre la FG y la FD, la que se expresa, por ejemplo, en la ausencia de una mirada y un abordaje integrado respecto de los perfiles de egreso de las/os estudiantes de la modalidad desde las asignaturas de la FG y los módulos de la FD (Sepúlveda, Valdebenito y Jacovkis, 2018).

Dos causas (entre muchas otras que tal vez puedan existir) que podrían explicar la existencia de este nudo crítico son:

<p>La falta de diálogo interno entre la FG y la FD</p>	<p>Las prácticas institucionales suelen generar un distanciamiento de las actividades docentes de la FG y la FD, el que se traduce en un casi total desconocimiento de lo que cada tipo de formación hace en lo cotidiano y busca alcanzar con las y los estudiantes (Sepúlveda, Valdebenito y Jacovkis, 2018).</p>
---	---

<p>Las carencias de la formación pedagógica inicial y continua</p>	<p>Predominan en las prácticas de las y los docentes metodologías tradicionales de enseñanza centradas en el cumplimiento cerrado del programa de trabajo de cada asignatura/módulo (Cid, et. al., 2017).</p>
---	---

Además, es necesario tener presente que este nudo crítico genera una serie de efectos negativos en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes y en los resultados generales de la gestión de numerosos establecimientos de EMTP. Dentro de estos podrían mencionarse:

<p>Bajo nivel de logro en los aprendizajes del currículum</p>	<p>La Agencia de la Calidad en 2016 reconocía que los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes matriculados en establecimientos HC, si se les compara con los resultados alcanzados por sus pares de liceos EMTP, son ampliamente más altos en asignaturas como Ciencias Sociales, Matemática o Lenguaje: las y los estudiantes de liceos HC alcanzan en promedio cerca de 30 puntos más en las pruebas de Lectura o Ciencias Sociales y 50 puntos más en Matemática (Agencia de la Calidad, 2016).</p>
--	--

<p>Déficit en la preparación para el mundo del trabajo y de la Educación Superior</p>	<p>El pensamiento crítico, reflexivo, la creatividad y la capacidad para resolver problemas, así como la capacidad de comunicarse con sus entornos, las habilidades y actitudes para trabajar en equipo y para actuar responsablemente consigo mismos, con la sociedad y el medioambiente, constituyen un campo de aprendizajes claves que se alcanzan gracias al desarrollo del currículum de la FG y, a su vez, constituyen aprendizajes claves para el desarrollo de los aprendizajes técnicos específicos que el currículum diferenciado TP pretende alcanzar. La empresa y la educación superior buscan en los perfiles de ingreso de sus trabajadores y estudiantes atributos que se encuentran potencialmente en estos dos campos de aprendizaje, pero que no son observados del todo en el desempeño de los egresados de la EMTP (Arroyo y Pacheco, 2018; Sepúlveda, Valdebenito y Jacovkis, 2018).</p>
--	---

En atención a estas consideraciones, parece necesario definir en cada establecimiento de la EMTP una política institucional que generen condiciones y definan procesos sistemáticos que busquen fortalecer o bien instalar de prácticas sostenidas y permanentes de trabajo y aprendizaje colaborativo entre docentes que permitan la superación gradual de este nudo crítico con el fin de propiciar el logro de los objetivos de aprendizaje de la EMTP, los que son finalmente el resultado de la integración intencionada entre la FG y la FD, comprendiendo que entre ellas ha de existir una suerte de unión indisoluble entre ellas, puesto que el enfoque de la formación sintetizado en el perfil de egreso de la EMTP, no es sino, la resultante de la síntesis entre FG y FD.

MARCO CONCEPTUAL

CONCEPTOS CLAVES PARA UNA EXPERIENCIA PILOTO DE INTEGRACIÓN ENTRE LA FG Y LA FD EN UN MARCO DE PRIORIZACIÓN CURRICULAR

A continuación, se presenta un breve marco conceptual, a modo de glosario, que puede facilitar la comprensión común de algunos conceptos claves relacionados con la propuesta contenida en esta herramienta, teniendo en cuenta la necesidad que tiene todo equipo profesional en cuanto a contar con una visión compartida de lo que esperamos hacer en torno a una iniciativa de trabajo que implica la participación de diversos actores, la que se hace aún más necesaria cuando se habla de experiencias que significan recorrer algún camino nuevo en la ruta de trabajo institucional.

El Currículum Transitorio TP define que son Objetivos imprescindibles aquellos considerados como esenciales para avanzar a nuevos aprendizajes. Estos objetivos actuarán como un primer nivel mínimo que le permitirá a las escuelas organizarse y tomar decisiones de acuerdo con las necesidades y reales posibilidades en el actual contexto (MINEDUC, 2020).

Del mismo modo, define que los Objetivos priorizados serán integradores y significativos. Se propone a las escuelas avanzar con sus estudiantes en aquellos objetivos que les permitan generar aprendizajes para integrarse como sujetos activos frente a los desafíos sociales que se le presentan, así como desarrollar aprendizajes integradores para transitar por distintas áreas de conocimiento.

Experiencia piloto

Una experiencia piloto implica la puesta en práctica, a modo de ensayo o experimentación, de una iniciativa que busca generar aprendizajes individuales, colectivos e institucionales que permitan la posterior implementación de una nueva versión, evaluada y mejorada de la experiencia.

Gestión curricular y pedagógica

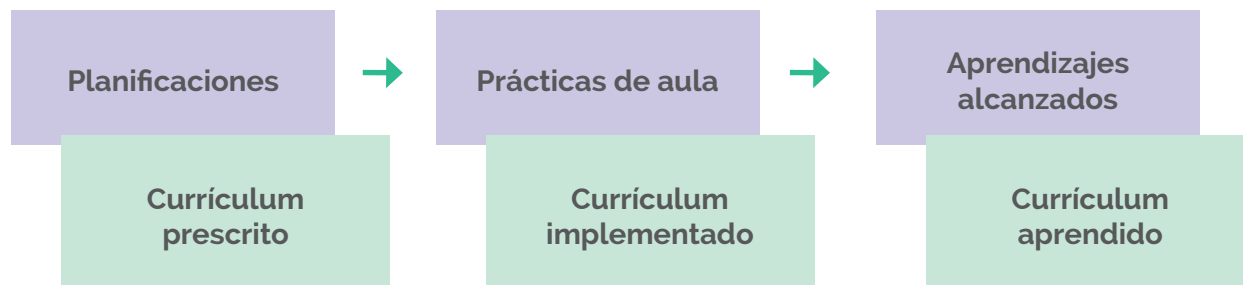
Puede comprenderse "como el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes" (Volante et al., 2015; p.97).

Alineación curricular

"...alude al esfuerzo por alcanzar la coherencia entre el currículum declarado, implementado y aprendido. Tal como plantea Porter (2004), para conocer el grado de alineamiento curricular es necesario medir la distancia entre los contenidos propuestos en el currículum planeado respecto de los contenidos observados en el currículum implementado y el dominio alcanzado por los estudiantes en estos mismos contenidos a través del currículum evaluado..." (Volante et al., 2015; p.97).

Implementación curricular

Hace referencia a tres componentes concatenados de la gestión curricular: a. *Currículum prescrito*, en el que se reflejan los lineamientos, políticas y decisiones oficiales que buscan guiar y dirigir el proceso educativo en el aula; b. *Currículum implementado*, definido como el conjunto de capacidades puestas a disposición de los/as estudiantes, a través de las prácticas y actividades realizadas por el profesor en el aula; c. *Currículum aprendido* que representa el conjunto de conocimientos y capacidades efectivamente adquiridos por los/as estudiantes y que pueden ser medidos a través de pruebas de rendimiento (Volante et al., 2015).



Integración Curricular entre la FD y la FG: desafíos para la gestión y la pedagogía

Cuando se habla de articulación en la EMTP y, aunque algunos autores le den un alcance más bien curricular, preferentemente se está haciendo referencia a la necesidad de articular los distintos niveles que componen a la educación técnica en Chile. Así como se habló, hace años atrás, de la necesidad de articular la educación parvularia con la enseñanza básica a objeto de asegurar un adecuado tránsito de las niñas y niños entre un nivel y otro, también se suele hablar de articulación de la educación técnica en su nivel secundario y postsecundario (Sevilla, Farías y Weintraub, 2014).

En otras palabras, con la articulación se busca un enlace, un acoplamiento mediante la configuración de un sistema armónico que asegure la mutua influencia entre los distintos niveles de la educación técnica: la EMTP con la educación técnica de nivel superior, tanto en el nivel de formación técnica, como en el nivel de formación profesional y universitaria (Rucci, Arias, Farías, González-Velosa, Huneeus, 2015). Para efectos de esta herramienta, se hablará entonces de "integración curricular", concepto que se comprende como:

"... una modalidad de diseño del currículo, fundamentado en la concurrencia/colaboración/interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro (Illan y Pérez, 1999, p. 20, en Illan y Molina, 2011).

La *integración curricular*, por tanto, se puede definir como un método de planificación, implementación y evaluación del currículum escolar organizado en base a la colaboración entre los/as profesores/as de varias asignaturas y/o módulos, colaboración que se expresa en el abordaje en común, desde la singularidad de cada asignatura y/o módulo, de determinados objetivos de aprendizaje que, por los propios contenidos del currículum prescrito de cada una/o de ellas/os es posible e incluso recomendable abordar más allá de las tradicionales fronteras o compartimentos disciplinares o modulares (Gómez, 2016).

Se reconocen, además, diversas formas de integrar el currículum escolar: relacionando diferentes asignaturas; coordinando las acciones y las prácticas de algunas asignaturas en torno a un eje temático común al que cada una de ellas ha de tributar; mediante el abordaje transversal de problemáticas o fenómenos complejos de comprender y/o solucionar desde una sola asignatura; a partir de responder a necesidades e inquietudes planteadas por los estudiantes (Illan y Molina, 2011).

Por otro lado, cabe hacer mención a algunas de las ventajas que significan para el aprendizaje de los estudiantes y para el trabajo de los docentes, el abordaje de la integración curricular. La primera de ellas por lejos es la que permite orientar y dar mayor sentido y funcionalidad a los objetivos de aprendizaje del currículum escolar. Ello, gracias a que la integración permite soslayar o bien relativizar la creciente fragmentación que produce la hiperespecialización del

conocimiento y de las disciplinas técnicas que de él se derivan. Facilita el aprendizaje y el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, ya que evidencia la relación, a veces oculta o difusa, entre un área del conocimiento y la técnica, con otras con las que la circundan (Illan y Molina, 2011)

Por su parte, se entiende que los Objetivos de Aprendizaje Genéricos, también llamados "competencias transversales" (MINEDUC, 2016), están constituidos por todos los objetivos que se espera domine un/a estudiante egresado/a de la EMTP y que lo/la preparen para iniciar formalmente su vida en el mundo del trabajo. Dichos objetivos son constitutivos de los perfiles de egreso y establecen los aprendizajes mínimos y fundamentales que transversalmente los/as estudiantes deben alcanzar, sin importar el sector o área de formación técnica específica en la que estudian, en tanto, desde los diseñadores del currículum se los considera comunes a todas las especialidades de la EMTP y, sobre todo, se los considera como exigibles en cualquier sector productivo.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Estudio sobre la calidad educativa en Educación Media Técnico Profesional desde la perspectiva de los actores clave del sistema*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Calidad_EMTP.pdf
- Arroyo, C. y Pacheco, F. (2018). *Los resultados de la Educación Técnica en Chile*. Santiago, Chile: Comisión Nacional de Productividad.
- Cid, J., Cuadra, L., Cuevas, S., Villalobos, A. (2017). Articulación Educación y Trabajo: Un estudio desde la Mirada de los Docentes de la Educación Técnica Regional Chilena y sus Necesidades de Perfeccionamiento Pedagógico. *Información Tecnológica*. Vol. 28(1), 25-34.
- Gómez, F. (2016). *Manual de Integración Curricular. Proyecto Transversalidad e Integración Curricular en la Educación Media Técnico Profesional*. Sociedad Educacional T-Educa Ltda.
- Illán, N. y Molina, J. (2011). Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación en Revista, Curitiba, Brasil*, n. 41, p. 17-40
- Mineduc (2016). *Bases Curriculares para Formación Diferenciada Técnico-Profesional. Decreto Supremo de Educación N° 452/2013*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Mineduc (2020). *Priorización Curricular Inglés 5° básico a 4° medio*. Santiago, Chile: Equipo de Desarrollo Curricular Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Sepúlveda, L., Valdebenito, M.J. y Jacovkis, J. (2018). Nudos críticos en la gestión directiva de establecimientos de Educación Medio Técnico-Profesional (EMTP). *En Chile: desafíos para el liderazgo. III Jornada de Investigación en Liderazgo Escolar*. Valparaíso, Chile: CEDLE. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/01/13.-Nudos-criticos-en-la-gestio-directiva-de-establecimientos-CEDLE-ppt-19.12.18.pdf>
- Sevilla, M. Fariás, M. y Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Revista Calidad en la Educación* (41), 83-117.
- Rucci, G., Arias, E., Fariás, M., González-Velosa, C. y Huneeus, C. (2015). Educación técnico profesional en Chile. Monografía del BID 299. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-tecnico-profesional-en-Chile.pdf>
- Volante, P. Bogolasky, F. Derby, F. y Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de Enseñanza Secundaria en Matemática. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14, (2), 96-108.

MARCO METODOLÓGICO

DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA PILOTO DE INTEGRACIÓN FG-FD EN LA EMTP EN EL MARCO DEL “CURRÍCULUM TRANSITORIO TP”

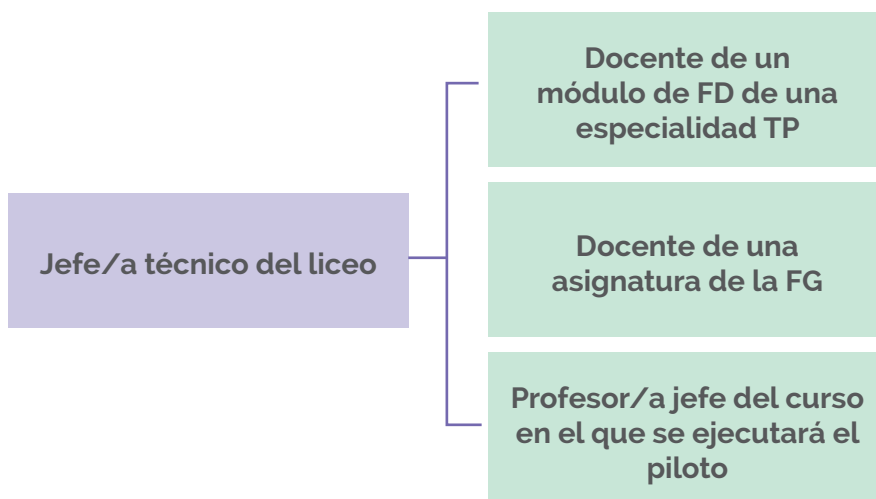
Como se dijera antes, una experiencia piloto implica la puesta en práctica a modo de ensayo o experimentación de una iniciativa que busca generar aprendizajes individuales, colectivos e institucionales que permitan la posterior implementación de una nueva versión, evaluada y mejorada de la experiencia.

A continuación, se presenta una propuesta de Experiencia Piloto de Integración de la FG con la FD para un liceo que imparte EMTP.

Se recomienda tener en cuenta que, tal como lo define la Priorización Curricular del Ministerio de Educación,

La implementación de los Objetivos de Aprendizaje priorizados supone un desafío importante para los docentes y docentes directivos, porque se deberá crear oportunidades de aprendizajes para todos los estudiantes en escenarios con restricciones de recursos y espacio. Para esto sugerimos, utilizar estrategias didácticas que faciliten la optimización del recurso tiempo en el aula, y el uso de las instancias de trabajo práctico. Para esto, se podría incentivar que los estudiantes realicen actividades de aprendizaje en forma previa a las clases, utilizando el concepto de clase invertida, lo que se puede complementar con el uso de tecnologías de la información que permitan interacciones virtuales significativas, o bien con el facilitar el material impreso para aquellos estudiantes que no cuenten con conexión a internet o computador. (Currículum Transitorio Formación Diferenciada TP, p.10).

Del mismo modo, para el diseño del piloto y, a objeto de asegurar su implementación exitosa, se recomienda optar por una experiencia que no implique un esfuerzo extraordinario de los equipos técnicos y docentes del establecimiento y que considere las reales posibilidades y condiciones para su implementación. Por ello, se sugiere que el cuerpo directivo del liceo conforme un equipo de tarea compuesto por:



Una vez constituido el equipo a cargo de la iniciativa, se procede a abordar el diseño del piloto, considerando en él las siguientes tres etapas a ser desarrolladas en un período de tres meses:



A continuación, el equipo a cargo del piloto se hace cargo del diseño, implementación y evaluación del mismo. A continuación se presenta una propuesta de tareas y herramientas para cada una de las etapas de esta iniciativa.

ETAPA DE DISEÑO (dos semanas)

A.- Insumos necesarios para el diseño

<p>Organización y funcionamiento del equipo</p>	<p>Equipo se reúne, organiza internamente su trabajo, define días y horarios de reunión.</p> <p>Equipo programa el trabajo a realizar durante las siguientes doce semanas a partir de una propuesta de trabajo presentada por UTP.</p>
<p>Selección del Objetivo de Aprendizaje Genérico (imprescindible) EMTP</p>	<p>De las Bases Curriculares de la EMTP de 2016, el equipo, luego de un intercambio de opiniones, selecciona uno de los Objetivos de Aprendizaje Genéricos.</p> <p>Se sugiere que dicha selección se realice en atención a determinados criterios, tales como: Definiciones PEI, Objetivos PME, capacidades presentes en equipo docente, entre otras.</p>
<p>Selección Objetivo de Aprendizaje (priorizado) de la especialidad y la asignatura</p>	<p>Corresponde seleccionar el Módulo de la Especialidad. Se insiste en seleccionar solo un módulo con el objeto de facilitar la implementación de la iniciativa.</p>

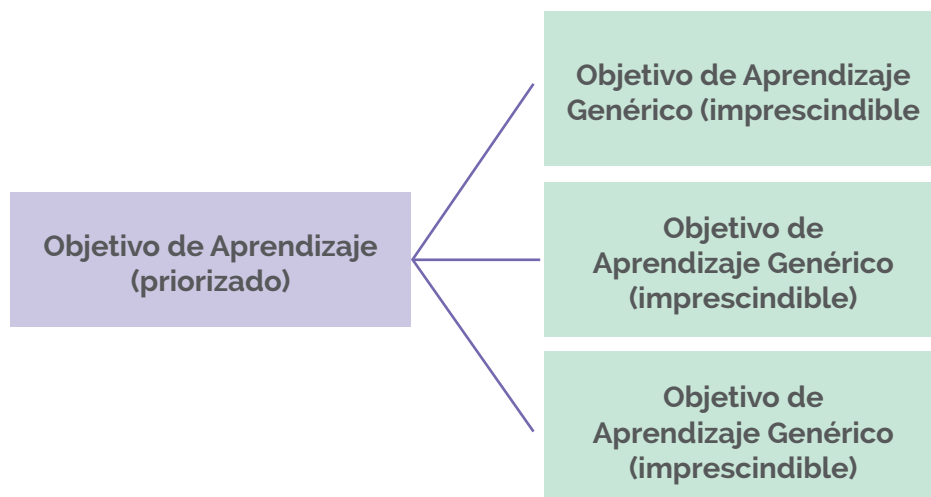
Se sugiere que en la selección de Aprendizajes Genéricos también se considere la relevancia para la especialidad y las características de los estudiantes.

Como insumo para el diseño se propone tener especialmente en cuenta esta orientación entregada por el Ministerio de Educación, en el marco de la difusión del "Currículum Transitorio"

Se recomienda trabajar cada objetivo de aprendizaje asociado con un número acotado de objetivos de aprendizajes genéricos para generar la oportunidad de intencionar efectivamente el desarrollo de esta competencia. La cantidad no debería exceder de tres, dependiendo de la naturaleza y alcance del objetivo de aprendizaje técnico, para asegurar su logro y evaluación. Por ejemplo: en la especialidad de Gastronomía, el OA 5 del Plan común señala "Elaborar alimentos de baja complejidad considerando productos o técnicas base de acuerdo a lo indicado en la ficha técnica y/o en las instrucciones de la jefatura de cocina, aplicando técnicas de corte y cocción, utilizando equipos y utensilios, controlando los parámetros de temperatura y humedad mediante instrumentos apropiados". Al analizar este objetivo, resulta factible asociar los siguientes tres objetivos genéricos: OA B, relacionado a la utilización de textos y especificaciones de la especialidad, que en este caso corresponde a la ficha técnica de la preparación; al OA C, que se refiere a la realización del trabajo de acuerdo a los estándares de calidad y la capacidad de resolver problemas y que en este caso sería de acuerdo a las técnicas de corte y cocción; y al OA K, relacionado a la prevención de riesgos y el autocuidado, que es una competencia inherente a las tareas de preparación de alimentos, que requieren el uso de utensilios que conllevan riesgos y de mantener la higiene de los espacios y de las materias primas.

La selección de los Objetivos de Aprendizaje Genéricos que se asocian con los Objetivos de Aprendizajes de la especialidad se realizará desde el principio de pertinencia. Es decir, se asociará la competencia genérica en la medida que colabore y se asocie funcionalmente a la competencia técnica a desarrollar. Para esto se ha tomado como referente la integración de estos objetivos presente en los módulos de la especialidad.

Es importante indicar que hay Objetivos de Aprendizaje Genéricos que se abordan en conjunto, pero independientes de los objetivos de aprendizajes de las especialidades, que son: OA F, OA G, OA J, OA L. Por tanto, para su desarrollo se sugiere implementar un espacio de formación específico que, en el caso de los Programas del Ministerio de Educación, se realiza en el módulo de Emprendimiento y empleabilidad, el cual brinda, además, una interesante posibilidad de desarrollo de las habilidades del siglo XXI. (Currículum Transitorio Formación Diferenciada Técnico – Profesional, p.9)



En síntesis: para proceder al diseño de la experiencia piloto se han de seleccionar primero un Objetivo de Aprendizaje de un módulo de la FDTP y de una asignatura de la FG priorizados recientemente en el "Currículum Transitorio", a los cuales han de acompañarle entre uno y tres Objetivos de Aprendizaje Genéricos "imprescindibles", según el ajuste propuesto por el Ministerio en el marco de la pandemia que afecta a nuestro país.

A modo de ejemplo, en la siguiente tabla se puede observar el resultado de un ejercicio como el señalado:

ESPECIALIDAD TP/ ASIGNATURA FG	OBJETIVOS	INTEGRACIÓN CURRICULAR TP-FG
OBJETIVO DE APRENDIZAJE GENÉRICO DE LA FORMACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (SON 13 OBJETIVOS)	OBJETIVO DE APRENDIZAJE GENÉRICO TP A. Comunicarse oralmente y por escrito con claridad, utilizando registros de habla y de escritura pertinentes a la situación laboral y a la relación con los interlocutores.	Equipo de profesoras/es a cargo de la iniciativa piloto planifican acciones conjuntas para abordar de manera integrada los objetivos de aprendizaje trazados en las columnas. Estas acciones deben definir con claridad el aprendizaje que se espera promover/lograr de forma integrada. Las acciones conjuntas deben proponer, por ejemplo, actividades, abordajes, formas de evaluar, criterios de evaluación.
Sector Hotelería y Turismo Especialidad- Servicios de Turismo	OBJETIVO DE APRENDIZAJE (NIVEL 2) OA 3: Orientar e informar al turista sobre atractivos turísticos de la zona, seleccionando información relevante sobre aspectos históricos, culturales, geográficos, económicos, de contingencia, sociales, flora y fauna, de acuerdo a las necesidades, deseos y demandas del turista, a requerimientos sanitarios, disposiciones legales vigentes, medidas de protección del ambiente y del patrimonio nacional según corresponda, respetando los protocolos existentes y utilizando técnicas de comunicación efectiva en español e inglés básico.	Presentan la planificación a UTP y, mediante el/la profesor/a jefe, a las y los estudiantes del curso que participará de la experiencia piloto. Implementan y evalúan la experiencia.
	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (NIVEL 1) OA 2: Atender a los turistas de acuerdo a sus necesidades, deseos y demandas, aplicando un trato amable y técnicas de comunicación efectiva, interactuando en idioma inglés básico cuando fuese necesario, orientando e informando de manera clara y precisa sobre los servicios turísticos. OA 7: Comunicarse en inglés básico con los turistas, atendiendo sus necesidades y requerimientos.	Emiten un informe final que sistematiza la experiencia y que contiene sugerencias para nuevas experiencias de integración curricular en la FG y la FD. Se sugiere que esta sistematización/ informe de la actividad sea presentada a los/as docentes del liceo y que con esa presentación se abra una reflexión pedagógica que involucre a todos/as los/as docentes.
Inglés 3° medio	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS PARA 3° MEDIO Nivel 1: Conocimiento del inglés para comprender y producir. OA3 Utilizar su conocimiento del inglés en la comprensión y producción de textos orales y escritos breves y claros, con el fin de construir una postura personal crítica en contextos relacionados con sus intereses e inquietudes. NIVEL 2: Comprensión oral y escrita. OA1 Comprender información central de textos orales y escritos en contextos relacionados con sus intereses e inquietudes, con el fin de conocer las maneras en que otras culturas abordan dichos contextos.	

B.- Diseño del piloto

Una vez tomadas estas decisiones, el equipo diseña la experiencia piloto propiamente tal, teniendo en consideración que la actividad tiene precisamente este carácter y que de ella esperamos su éxito y principalmente aprendizajes institucionales e individuales con el fin de realizar experiencias de articulación más amplias entre la FG y la FD, hasta llegar a una plena integración entre ambas modalidades, puesto que de ello depende en gran medida el que se alcancen los objetivos de aprendizaje de una y otra modalidad.

A continuación se presenta una tabla que contiene una propuesta para el diseño del piloto.

Experiencia Piloto para la articulación entre FD y FG

CURSO	ESPECIALIDAD/MÓDULO FD	ASIGNATURA FG/ UNIDAD	OBJETIVO DE APRENDIZAJE GENÉRICO
¿3° medio? ¿4° medio? Aquí corresponde mencionar que tanto los OA como los OAG de la EMTP están diseñados para ser logrados al término de los dos años de la especialidad respectiva. No obstante ello, el establecimiento puede definir acciones que permitan observar el nivel de avance de dichos aprendizajes, mediante, por ejemplo, aquello que se propone en este piloto.	Seleccionar un Módulo de una de las especialidades TP con las que cuenta el liceo. Del módulo elegido, seleccionar una unidad relacionada de la manera más directa posible con el OAG seleccionado.	Elegir una de las siguientes asignaturas de la FG: Lenguaje Inglés Historia Matemática Elegir una Unidad de la asignatura elegida, optando por aquella que contenga Objetivos de Aprendizaje relacionados de modo directo con el Objetivo de Aprendizaje Genérico seleccionado.	Ejemplo de Objetivo de Aprendizaje Genérico (OAG), seleccionado de entre los 12 OAG de las bases Curriculares EMTP de 2016, Mineduc: "Manejar tecnologías de la información y comunicación para obtener y procesar información pertinente al trabajo, así como comunicar resultados, instrucciones e ideas".
COMPONENTES DEL DISEÑO	PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA EL DISEÑO	PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA EL DISEÑO	
PLANIFICIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	¿Qué se pretende hacer desde el módulo? ¿Qué se espera que la asignatura aporte a lo que se busca realizar desde el módulo? ¿Cómo se implementarán la actividades?	¿Qué se pretende hacer desde la asignatura? ¿Qué se espera que el módulo aporte a lo que se busca realizar desde la asignatura? ¿Cómo se implementarán la actividades?	
RECURSOS DIDÁCTICOS	¿Qué recursos didácticos son requeridos por el módulo? ¿Qué recursos didácticos serán compartidos con la asignatura?	¿Qué recursos didácticos son requeridos por la asignatura? ¿Qué recursos didácticos serán compartidos con el módulo?	

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	¿Qué evaluaremos desde el módulo?	¿Qué evaluaremos desde la asignatura?	Respecto del qué y cómo se evaluará desde la asignatura y el módulo, se recomienda intencionar que desde el comienzo, una vez definidos los OA que se abordarán de forma integrada, se definan criterios e indicadores de evaluación que permitan ir mirando el proceso, progreso y logro. Es decir, intencionar que efectivamente se realice un proceso de evaluación que entregue información que permita tomar decisiones y ajustar las actividades propuestas, para de ese modo evitar que solo se platee una evaluación de término.
	¿Qué evaluaremos en conjunto con la asignatura?	¿Qué evaluaremos en conjunto con el módulo?	
	¿Cómo evaluaremos desde el módulo los aprendizajes alcanzados?	¿Cómo evaluaremos desde la asignatura los aprendizajes alcanzados?	
	¿Cómo evaluaremos en conjunto con la asignatura?	¿Cómo evaluaremos en conjunto con el módulo?	

C.- Medio de registro de las actividades del piloto

Con estas decisiones, el equipo diseña un instrumento para el registro de las actividades del piloto de articulación entre la FG y la FD. A continuación y, tan solo a modo de ejemplo, se presenta una sugerencia de instrumento de registro:

COMPONENTES DEL DISEÑO	¿QUÉ VAMOS A MONITOREAR DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PILOTO?	¿CÓMO VAMOS A MONITOREAR Y REGISTRAR?	¿EN QUÉ FECHAS VAMOS A MONITOREAR?
Planificación de las actividades			
Ejecución de las actividades			
Evaluación de los aprendizajes			

D.- Evaluación de la experiencia piloto

Con el registro de las actividades implementadas en las dimensiones ya descritas, el equipo procede a evaluar la experiencia piloto, identificando para ello los logros alcanzados en el proceso, los elementos deficitarios de la implementación, así como los elementos que la facilitaron u obstaculizaron. El propósito de la evaluación es sacar lecciones de la implementación del piloto a objeto de diseñar una nueva experiencia de articulación entre FG y FD. La siguiente es una propuesta de herramienta que podría ser utilizada para la evaluación del piloto.

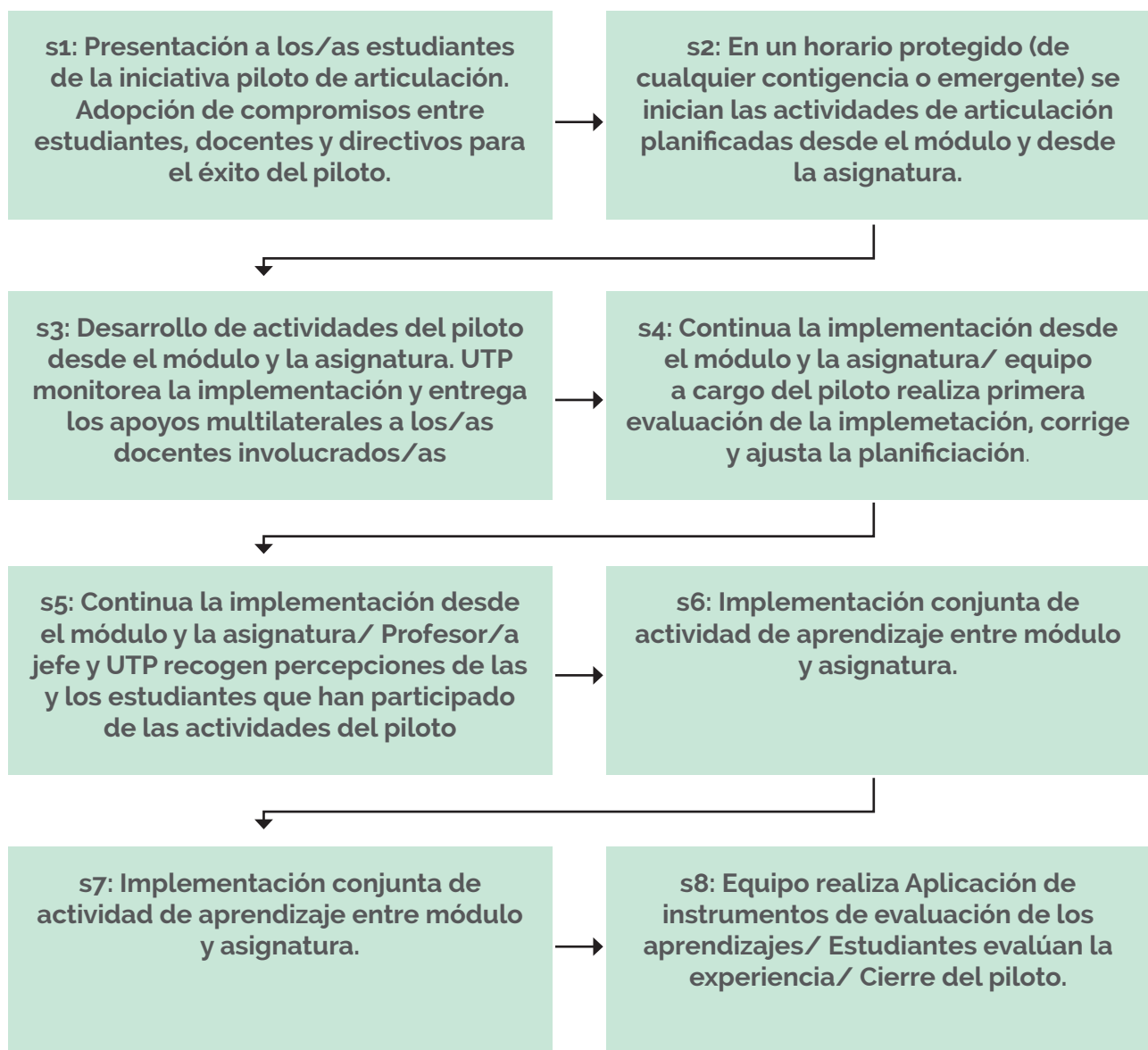
Tabla de evaluación experiencia piloto articulación FG y FD

COMPONENTES DEL DISEÑO	LOGROS DEL PROCESO	LOGROS PENDIENTES	ELEMENTOS FACILITADORES	ELEMENTOS OBSTACULIZADORES
Planificación de las actividades				
Ejecución de las actividades				
Evaluación de los aprendizajes				

ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN (ocho semanas)

En los establecimientos escolares existe clara conciencia de que es en la implementación en donde se juega el éxito de lo planificado. En el transcurso de los años, numerosas experiencias han fracasado o no han alcanzado sus propósitos porque la planificación no siempre logra dar cuenta de las complejidades que la ejecución de un proyecto debe enfrentar. Sin embargo, es necesario destacar que la principal responsabilidad de los/as líderes es precisamente asegurar las condiciones y los recursos para que lo planificado logre ser implementado.

A continuación se presenta una secuencia de actividades que, semana a semana, desde el liderazgo deben ser aseguradas con el fin de generar las condiciones propicias para la implementación del piloto.



ETAPA DE EVALUACIÓN (dos semanas)

Luego de la implementación, el equipo se reúne nuevamente y en el transcurso de dos semanas lleva a cabo el proceso de evaluación de la experiencia. Para ello, en el siguiente esquema se proponen las siguientes actividades de evaluación.

Evaluación individual	<p>Cada integrante del equipo, utilizando las evidencias registradas a lo largo de la implementación, completa la tabla de evaluación presentada en la letra D de la etapa de Diseño de este documento.</p> <p>Como complemento de ello, el integrante del equipo escribe un texto de una página en el que relata su experiencia y emite sus juicios evaluativos más allá de las dimensiones contenidas en la Tabla de Evaluación.</p>
Evaluación del equipo	<p>El equipo realiza una síntesis de la evaluación del proceso, construida a partir de la evaluación que cada integrante hizo en la fase anterior. Un miembro del equipo emite un informe final de evaluación.</p> <p>Alguien designado por el equipo propone un texto de no más de dos páginas en el que se da cuenta de las diversas opiniones y juicios expresados en los textos individuales.</p>
Evaluación con el equipo directivo	<p>En una reunión de cierre del proceso, se comparten con el equipo directivo los resultados de la evaluación</p> <p>Con los resultados de la evaluación se toman decisiones para una nueva implementación ampliada de la experiencia de articulación.</p>

AUTOEVALUACIÓN

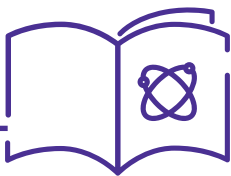
La evaluación de nuestro aprendizaje es un ejercicio permanente durante el desarrollo de este proceso de formación y acompañamiento. Es por ello que les presentamos una instancia para considerar en el transcurso de este módulo con el fin de mirar con perspectiva formativa el producto desarrollado en el marco metodológico.

Rúbrica para autoevaluación del diseño de una la *Estrategia de integración curricular FG-FD en EMTP*

A continuación se presentan seis dimensiones con especificaciones del nivel de logro que permiten autoevaluar **la experiencia piloto diseñada e implementada en el marco metodológico**.

Pertinencia	Coherencia	Claridad	Aplicabilidad	Evaluabilidad	Foco TP
DIMENSIONES	NIVELES DE LOGRO				
	Necesita reforzar	Suficiente	Bueno	Destacado	
Pertinencia de las actividades de la experiencia piloto con los objetivos de la integración curricular en el marco del currículum transitorio TP, en tanto apuntan efectivamente al logro de los aprendizajes de las y los estudiantes.	Las actividades diseñadas e implementadas en la experiencia piloto no se relacionan con los objetivos de la integración curricular de la FG con la FD, ni con los objetivos del currículum regular TP y con los objetivos del currículum transitorio.	Las actividades diseñadas e implementadas en la experiencia piloto abordan, en menor medida, los objetivos de la integración curricular de la FG con la FD, pero no los objetivos del currículum regular TP ni los objetivos del currículum transitorio.	Las actividades diseñadas e implementadas en la experiencia piloto se relacionan, en gran medida, con los objetivos de la integración curricular de la FG con la FD, pero no con los objetivos del currículum regular TP ni con los objetivos del currículum transitorio.	Las actividades diseñadas e implementadas en la experiencia piloto se relacionan completamente con los objetivos de la integración curricular de la FG con la FD, con los objetivos del currículum regular TP y con los objetivos del currículum transitorio.	
Coherencia de las actividades de la experiencia piloto: entre las actividades mismas, entre las actividades y los objetivos curriculares.	Las actividades están orientadas explícitamente solo hacia las actividades y aprendizajes docentes, dejando implícito el desarrollo de los aprendizajes en las y los estudiantes.	Las actividades están orientadas implícitamente hacia el logro de aprendizajes en docentes y estudiantes, sin especificar qué aprendizajes proyecta impactar.	Las actividades están explícitamente orientadas hacia el logro de aprendizajes en docentes, y en las y los estudiantes solo a nivel de objetivos, sin especificar qué aprendizajes proyecta impactar.	Las actividades están explícitamente orientadas hacia el logro de objetivos, metas y/o resultados de aprendizaje de los/as estudiantes y los/as docentes.	

Claridad en la descripción de las actividades de integración curricular y en los componentes mínimos necesarios de detallar para su implementación.	Las actividades se describen de forma poco clara, no permitiendo su entendimiento en su(s) responsable(s) ni en el conjunto de profesionales relacionados, obviando mencionar características que ayuden a este propósito.	Las actividades se describen con cierta dificultad en su entendimiento, obviando mencionar algunas características de importancia que ayudan en ese propósito.	Las actividades se describen con claridad, permitiendo el entendimiento casi total en su(s) responsable(s) y en el conjunto de profesionales relacionados, incorporando algunas características de las instancias que ayudarán a desarrollarlas.	Las actividades se describen de forma que permiten su entendimiento en su(s) responsable(s) y en el conjunto de profesionales relacionados, incorporando características de las instancias que ayudarán a desarrollarlas como fechas, horarios y responsables.
Aplicabilidad de las actividades en el contexto del establecimiento, es decir, se diagnostica o se conoce la brecha entre las condiciones existentes y las que se deben gestionar para implementarlas en el marco de la experiencia piloto de integración curricular FG-FD.	Todas las actividades se proyectan sin considerar el contexto (recursos y capacidades de gestión) del establecimiento, proyectando su imposibilidad de desarrollo a corto o mediano plazo.	La mayoría de las actividades se proyectan sin considerar el contexto (recursos y capacidades de gestión) del establecimiento, proyectando dificultades en la posibilidad de desarrollo a corto o mediano plazo.	La mayoría de las actividades se proyectan considerando el contexto (recursos y capacidades de gestión) del establecimiento, proyectando condiciones de posibilidad de desarrollo a corto o mediano plazo.	Todas las actividades están proyectadas considerando recursos y capacidades de gestión del establecimiento, proyectando su posibilidad de implementación y éxito a largo plazo.
Evaluabilidad de las actividades de la experiencia piloto a objeto de obtener información que permita verificar el proceso y el resultado de la implementación, con relación a la letra D del apartado anterior, denominado "Evaluación de la experiencia piloto", la que ha de ser realizada de modo individual por cada profesor/a participante de la experiencia piloto, por el equipo de profesores/as a cargo y por el equipo directivo.	Las actividades y su descripción obvian todos los aspectos que posibilitan extraer o deducir fuentes de información para evaluar, tanto el desarrollo del proceso como los resultados que se pueden obtener.	Las actividades y su descripción obvian una gran cantidad de aspectos que posibilitan extraer o deducir fuentes de información para evaluar, tanto el desarrollo del proceso como los resultados que se pueden obtener.	Las actividades y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir fuentes de información para evaluar parte del desarrollo del proceso o algunos resultados que se pueden obtener.	Las actividades y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir fuentes de información para evaluar el desarrollo del proceso y resultados obtenidos, tanto en el/la docente como en los/as estudiantes.
Foco en Educación Media Técnico Profesional, vale decir, que se refleje en las actividades desarrolladas en el piloto de integración curricular, elementos específicos de la EMTP y su currículum.	Las actividades y su descripción obvian todos los aspectos que posibilitan extraer o deducir el fortalecimiento de la Educación Media Técnico Profesional.	Las actividades y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir el fortalecimiento parcial de la Educación Media Técnico Profesional.	Las actividades y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir el fortalecimiento de la Educación Media Técnico Profesional.	Las actividades y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir un fortalecimiento sistemático de la Educación Media Técnico Profesional.



DOCUMENTOS DE INTERÉS

Título: Manual de didáctica y metodologías para el logro de aprendizajes genéricos

Resumen: este manual contiene material de apoyo para docentes de la EMTP y permite conocer el desarrollo de una propuesta metodológica de integración curricular entre la Formación General y la Formación Diferenciada Técnico Profesional y de desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes de la EMTP, a través de la implementación de una estrategia de desarrollo profesional docente orientada a fortalecer las competencias profesionales de las y los docentes que se desempeñan en establecimientos TP.

Autoras: Yasmin Jodor Hereme y Francisca Gómez Ríos

Año: 2016

Link: <http://www.t-educa.cl/uno/wp-content/uploads/2018/12/Manual-didactica.pdf>

Título: Manual de Integración Curricular. Proyecto Transversalidad e Integración Curricular en la Educación Media Técnico Profesional

Resumen: el texto, según sus propios autoras, "pretende dar respuesta a una necesidad de los docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional" en tanto propone una serie de comprensiones conceptuales y de diseños metodológicos que buscan contar con "un currículum integrado desde Formación General (FG) para la Formación Diferenciada (FD), donde se articulen las asignaturas con los aprendizajes relevantes de los módulos de cada especialidad, fortaleciendo estrategias para el desarrollo de las competencias básicas y genéricas de la EMTP". La publicación propone procedimientos para el diseño e implementación de actividades de integración curricular basadas en el aprendizaje y el trabajo colaborativo de las y los docentes de la FG y la FDTP.

Autoras: Yasmin Jodor Hereme y Francisca Gómez Ríos.

Año: 2016

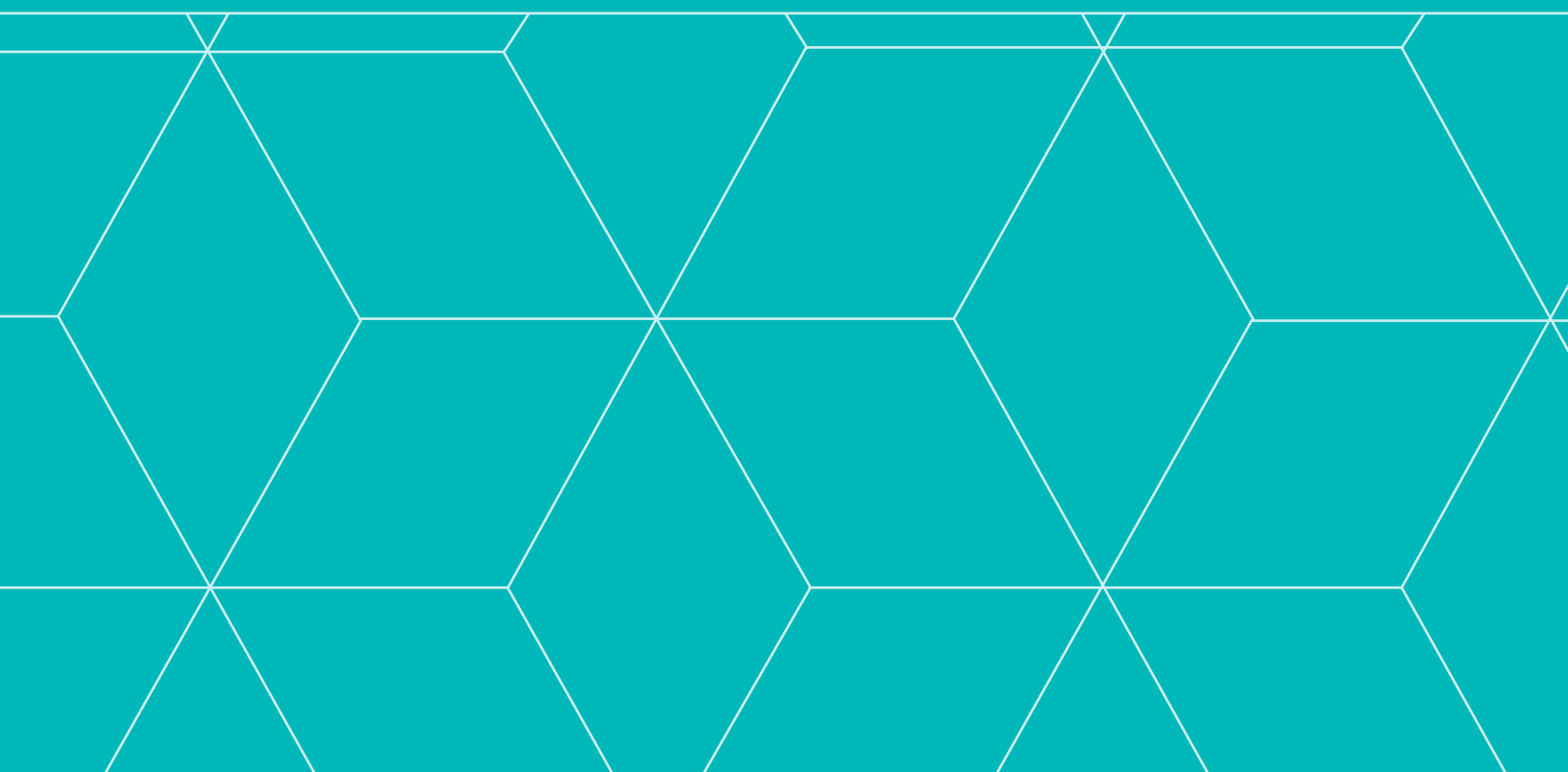
Link: <https://www.t-educa.cl/uno/wp-content/uploads/2018/12/integracion-curricular-teduca.pdf>



HERRAMIENTA N°4

ESTRATEGIAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE CON FOCO EN ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

Marcela Peña Ruz



HERRAMIENTA N° 4. ESTRATEGIAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE CON FOCO EN ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

Marcela Peña Ruz.

PRESENTACIÓN

La herramienta **Estrategias para el acompañamiento docente con foco en Enseñanza Media Técnico Profesional (EMPT)** tiene por finalidad presentar una ruta de reflexión que permita movilizar la acción hacia el fortalecimiento de las capacidades de los equipos de liderazgo escolar para el acompañamiento y la retroalimentación docente en contextos de centros educativos de EMTP.

El foco de la propuesta está puesto en la problematización de la importancia de profundizar en el acompañamiento docente desde una perspectiva sistémica que permita fortalecer el desarrollo profesional docente junto con el aprendizaje de los y las estudiantes.

Le invitamos a ser parte de esta experiencia de aprendizaje a través de la ruta propuesta y a revisar el material complementario para profundizar su aprendizaje.

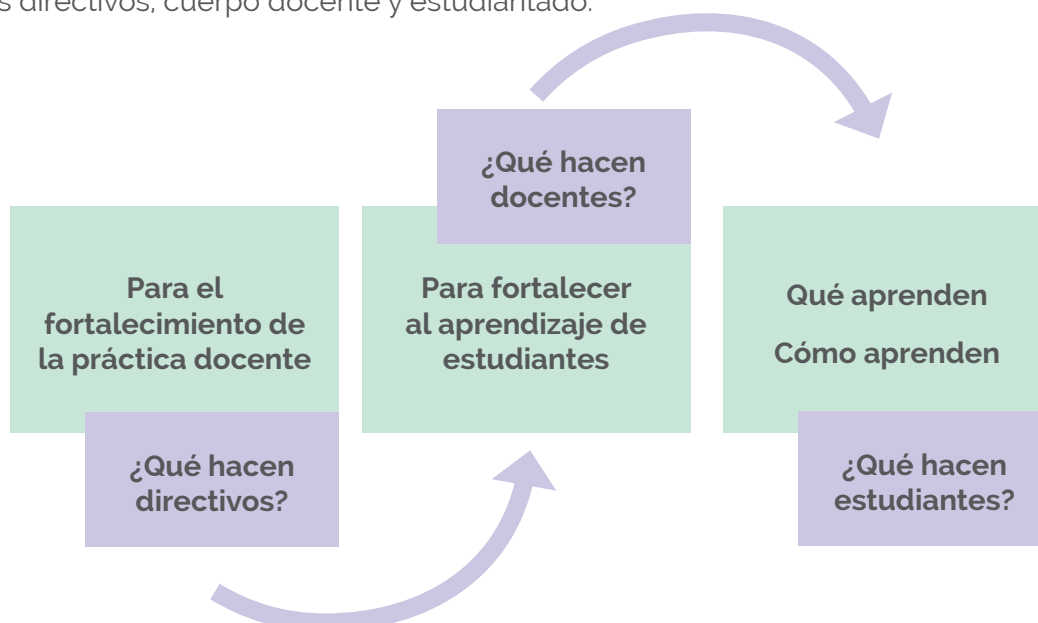
PROBLEMATIZACIÓN

LA EDUCACION CONTINUA Y LOS DESAFÍOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

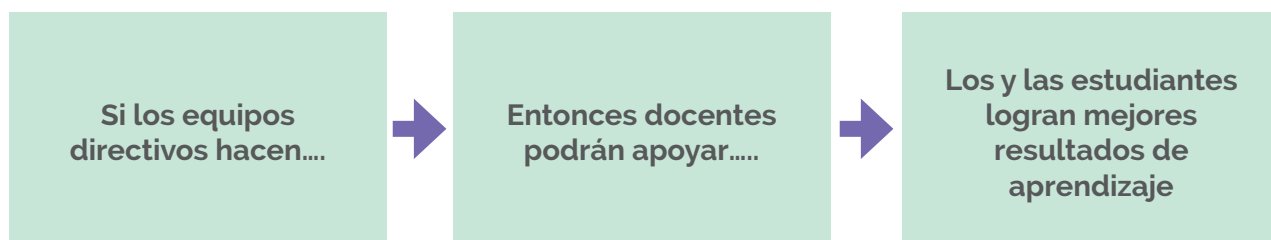
La Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, instala un desafío para docentes, equipos de liderazgo y el sistema educativo en su conjunto: entender el desarrollo profesional como un ejercicio permanente, contextualizado y que promueve aprendizajes en profesores, profesoras y estudiantes. Precisamente, el artículo 12 interpela específicamente a equipos directivos a velar por el *desarrollo profesional de los docentes del establecimiento educacional*.

En este contexto la educación continua cobra relevancia para el fortalecimiento de capacidades en los y las docentes. Sin embargo, la falta de confianza en apoyos externos lleva a la necesidad de buscar alternativas para el fortalecimiento de capacidades docentes y su desarrollo, pero esto no puede ser posible si no se considera movilizar localmente la capacidad interna de cambio (Bolívar, 2015) para regenerar interna o localmente la mejora (Hopkins, 2013 en Bolívar 2015), poniendo como foco el aprendizaje de todo el estudiantado.

En este sentido es interesante considerar las siguientes preguntas, desde tres actores distintos: equipos directivos, cuerpo docente y estudiantado.



En esta lógica la articulación y secuencia se responde desde estos tres niveles y la implicancia en sus acciones. Es así como,



El desafío entonces para el liderazgo escolar se centra en poder orientar con una mirada pedagógica las acciones del centro educativo en su conjunto y sobre todo apoyar el desarrollo de capacidades de los propios cuerpos docentes para alcanzar el logro de objetivos de aprendizaje para todos y todas las estudiantes. Esto supone una doble tarea para el o la líder:

1. Fortalecer las capacidades del cuerpo docente en su conjunto.

2. Fortalecer sus propias capacidades como líder con foco en lo pedagógico.

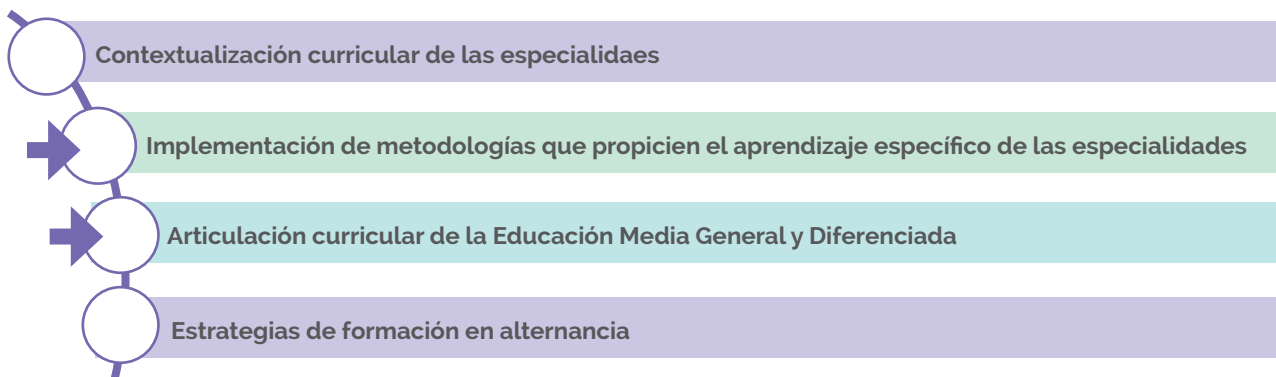
Ambos desafíos deben ser abordados en conjunto y en forma permanente, de modo tal que en la proyección se logren ver avances en el foco principal que es el aprendizaje de los y las estudiantes.

¿Cómo podemos avanzar en este reto? ¿Con qué capacidades contamos para ello tanto en términos institucionales como personales?

Una de las posibilidades que se visualiza para el abordaje es el acompañamiento y la retroalimentación docente como un proceso permanente en los centros educativos.

- ¿Qué acciones se desarrollan en el centro educativo sobre acompañamiento y retroalimentación docente que aportan al desarrollo profesional? ¿Cuál es su foco?
- ¿Estas acciones han sido evaluadas? ¿Han generado cambio de prácticas por parte de docentes?
- ¿Estas acciones han mejorado el aprendizaje de los y las estudiantes?

Estas preguntas pueden ser pertinentes para el desarrollo del liderazgo en diversos centros educativos y sin duda son clave para la transformación de las prácticas y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente, sin embargo si nos situamos en los desafíos que nos presenta la **Educación Media Técnico Profesional** aparecen otros aspectos específicos que son fundamentales de revisar:

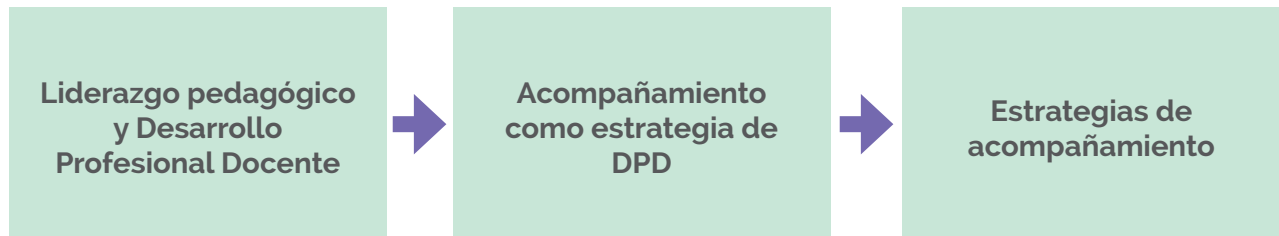


Sin duda son múltiples los retos para los equipos de liderazgo escolar y la comunidad en su conjunto. Se trata de procesos y prácticas que se insertan en estrategias más amplias y requieren el seguimiento y la implementación a largo plazo. Para abordar esta tarea, en el desarrollo de esta herramienta se precisarán distinciones sobre el acompañamiento y la retroalimentación docente como parte del desarrollo profesional docente en cada centro educativo centradas en estas dos dimensiones: implementación de metodologías que propicien el aprendizaje específico de las especialidades, junto con articulación curricular de la Educación Media General y Diferenciada.

MARCO CONCEPTUAL

CONCEPTOS CLAVES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (DPD)

En este apartado se presentan los conceptos claves para abordar los desafíos planteados en el apartado anterior, relevando de manera especial el acompañamiento docente.



I. Liderazgo pedagógico y Desarrollo Profesional Docente (DPD)

Varias investigaciones destacan el impacto que tiene el liderazgo escolar en los aprendizajes de estudiantes y cómo el/la líder escolar, desde un enfoque pedagógico, logra movilizar los centros educativos hacia un aprendizaje profundo, siendo este la segunda variable de impacto, mientras que la enseñanza en el aula se posiciona como la primera (Leithwood, 2009), de aquí la relevancia de comprender la práctica pedagógica desde el contexto educativo *in situ*.

El liderazgo escolar referido específicamente a la EMTP no ha sido abordado en profundidad, considerando sus particularidades (Sepúlveda y Valdebenito, 2019). La EMTP plantea un desafío extra al proceso de enseñanza aprendizaje, ya que su desarrollo está a la base de un próximo desempeño laboral de los y las estudiantes. Esto hace que la formación continua de docentes sea imprescindible. Esta presenta sus propias complejidades ya que movilizar a docentes en forma colaborativa se dificulta no solo por la diversidad de especialidades sino también por la diferencia curricular desde un enfoque por competencias v/s uno por objetivos (Sepúlveda, 2016).

Los diagnósticos sobre las prácticas de liderazgo relativas a la enseñanza y aprendizaje señalan la necesidad de desarrollar una gestión pedagógica que fortalezca la articulación e integración de la formación HC y TP⁶, así como un fuerte énfasis en la formación vocacional de estudiantes (Sevilla y Sepúlveda, 2016).

En este contexto, es fundamental avanzar hacia un proceso de desarrollo profesional contextualizado a cada centro educativo, en base a sus desafíos y proyecciones. Como ya se planteó en la problematización, el artículo 12 de la Ley 20.903 señala que directores/as junto con sus equipos de gestión *velarán por el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento educacional* y como instrumento para vehicular este desafío podrán proponer planes de formación para el DPD⁷ en articulación con los PME, con el objetivo de fortalecer la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo.

6 Este tema será abordado en profundidad en la herramienta Diseño de una estrategia de articulación FD-FG que es parte de este set.

7 Estos temas son abordados en extenso en la herramienta Liderazgo pedagógico en tiempos de crisis, que es parte de este set.

Los principios que articulan el sentido de la Ley 20.903 revelan la comprensión de un docente en constante reflexión sobre su práctica e innovación de esta, proceso desarrollado en forma colaborativa y situada.

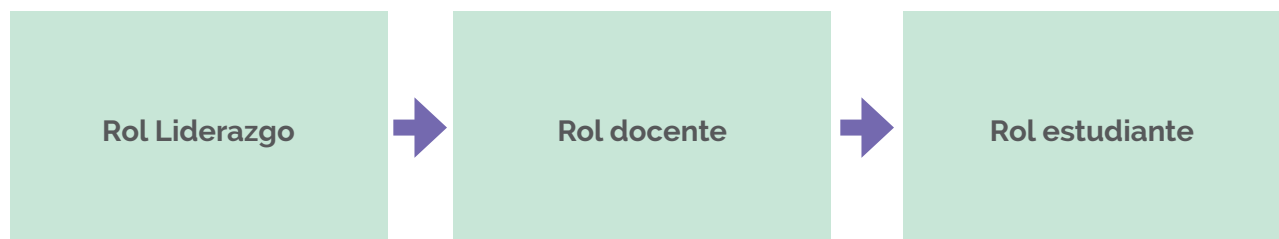
En este contexto es que se hace urgente comprender el sentido del acompañamiento docente como una estrategia de educación continua que promueve un aprendizaje situado entre pares y que propone un ciclo de indagación, si se aborda con ese enfoque desde un inicio.

II. Acompañamiento docente, una estrategia de desarrollo profesional

Una vez revisadas algunas precisiones sobre el liderazgo y el desarrollo profesional docente, es necesario aproximarnos a la comprensión del acompañamiento como una estrategia que fortalece el desarrollo de docentes a través de mecanismos de aprendizaje conjunto.

La base para la comprensión del acompañamiento docente es considerar que profesores y profesoras aprenden en un espiral continuo de práctica y retroalimentación constante. Esto implica un proceso permanente y sistémico de acciones que articulen y aseguren las condiciones para su desarrollo.

Desde esta perspectiva es necesario *repensar* el rol de docente y el aprendizaje como momentos iniciales para conducir un proceso de acompañamiento en una tríada articulada que propicie el aprendizaje de todos los actores comprometidos en el proceso, tanto directivos como docentes y estudiantes.



Para comenzar la reflexión a continuación algunas definiciones de acompañamiento docente:

- El acompañamiento docente es una estrategia de desarrollo profesional para potenciar las capacidades de los profesores (Cockburn, 2005; McMahon, Barrett y O'Neill, 2007).
- Una especial, algunas veces recíproca, relación entre (al menos) dos personas que trabajan juntas en el logro de determinados objetivos profesionales (Silva, Salgado y Sandoval, 2013).
- Mecanismo para evaluar las prácticas docentes que implica observar, luego reflexionar en torno a lo observado, y tomar decisiones y acuerdos de mejoramiento (Cardemil, Maureira y Zuleta, 2010).

Diversas investigaciones muestran que las prácticas de liderazgo pedagógico tales como instancias de trabajo en equipo, espacios de acompañamiento basados en la reflexión y retroalimentación docente junto con el desarrollo de capacidades que profundicen el aprendizaje brindan oportunidades para el logro de los objetivos institucionales (Contreras, 2016; García, 2017; Loyola-Bustos, 2019; Rodríguez, Ordóñez & López, 2020), en este sentido es que el acompañamiento docente se vuelve una tarea prioritaria para los equipos de liderazgo escolar.

Como se especifica a continuación, la práctica de acompañamiento puede desarrollarse desde tres modelos que le entregan sentido al proceso:

Modelo de intervención	Modelo de facilitación	Modelo de colaboración
En este enfoque se privilegia el punto de vista del/la observador/a jugando un rol de experto/a	Se privilegia la perspectiva del docente, relevando su saber experto en el ejercicio de la profesión.	Desde esta perspectiva se enfatiza una relación de reciprocidad e interdependencia entre pares a partir del diálogo, la reflexión y evaluación.
Su acercamiento entonces es de carácter diagnóstico y prescribe soluciones de abordaje desde su conocimiento de experto/a.	En este caso el acercamiento es de generación de reflexión para que el/la docente se aproxime al aprendizaje.	Su acercamiento es en base a la co-construcción de saberes generando un aprendizaje mutuo.

Para Cardemil, Maureira y Zuleta (2010) el proceso de acompañamiento se presenta en varias modalidades posibles de implementar en el contexto educativo:

1. *Taller para la revisión de conocimientos y estrategias didácticas de la enseñanza.*

En forma colaborativa docentes y docentes acompañantes (miembros de equipo de liderazgo, jefes/as de departamento, docentes pares, etc.) se reúnen a revisar la planificación didáctica y en conjunto abordan mejoras al proceso compartiendo visiones y conocimientos en el diseño de aula que se proyecta para ser observado.

2. *Preparación de la planificación de aula.*

En estas instancias quien acompaña se reúne con el/la docente para revisar en conjunto su planificación sin necesariamente desarrollar un proceso de observación.

3. *Preparación de la clase.*

En este espacio, tanto docentes de aula como quien acompaña el proceso se reúnen a diseñar una clase en particular, proponiendo recursos, objetivos y momentos de aprendizaje. En forma conjunta identifican estudiantes con mayores dificultades e identifican estrategias para su abordaje.

4. *Acompañamiento en el aula.*

Este proceso puede plantearse desde distintos roles:

a) Observación no participante en el aula, donde quien acompaña asiste a la clase acordada con el docente considerando su planificación inicial y observa los efectos del diseño didáctico en estudiantes.

b) Observación participante en el aula. Esta puede plantearse en tres formas:

I) Clase compartida, donde previamente docente y acompañante acuerdan el abordaje didáctico en forma conjunta en el aula, siendo común que quien acompaña implemente alguna actividad específica donde el docente tiene menos conocimiento. En este ejercicio se observa el efecto de la propuesta en los y las estudiantes.

II) Clase con apoyo a los/as estudiantes con mayor dificultad. En esta modalidad quien acompaña se centra en estudiantes específicos apoyando su aprendizaje.

III) Clase donde el/la acompañante es un/a estudiante más, vale decir, el/la acompañante desarrolla las actividades propuestas por el/la docente dando cuenta de las tareas de aprendizaje.

5. Modelamiento

Esta última modalidad implica un acuerdo con el/la docente acompañado/a, para que quien acompaña implemente la clase considerando un grupo de contenidos que el/la docente se siente menos preparado/a para desarrollar. De esta forma, este último recoge estrategias didácticas que le permitan fortalecer su aprendizaje y el de los y las estudiantes.

Finalmente, para la comprensión del acompañamiento es fundamental aproximarnos al rol de quien acompaña que en términos generales es un promotor de cambios en los centros educativos, capaz de ayudar a docentes a resolver problemas que se presentan en la práctica, es decir, un profesional estratégico capaz de tomar decisiones ajustadas a las necesidades de un centro, enfocando su quehacer en colaborar para ayudar a estudiantes a aprender. Estas concepciones implican una doble vinculación al mismo nivel con el aprendizaje docente y el de estudiantes en su conjunto.

2.1 Observación de aula como parte de acompañamiento docente

Como se ha profundizado a lo largo del capítulo, la observación de clases es un proceso que articula una estrategia más amplia, por tanto es necesario considerar:



Estas preguntas es preciso responderlas en colaboración con docentes que serán acompañados/as propiciando compartir sentidos del proceso de observación. Un/a buen/a observador/a tiene claridad tanto sobre qué va a observar, como aquello que el observado quiere/prefiere que se observe. Sin embargo, como señala Wang (1998), frecuentemente observamos en el aula lo que queremos observar.

Ulloa y Gajardo (2016) señalan dos aspectos que son importantes de considerar respecto de la comprensión del proceso de observación en su conjunto y las habilidades que el/la observador/a pone en juego. La primera está relacionada con la atención selectiva a las situaciones relevantes del aprendizaje, que respondería a la pregunta del *¿qué voy a observar?* Mientras que la segunda refiere más bien a razonar a partir del propio conocimiento sobre las situaciones observadas, profundizando en el *¿cómo?* En este contexto, surge entonces la modalidad de observación que da cuenta del sentido de la observación y el tipo de registro que se genera.

Para Müller, Volante, Grau y Preiss (2014), esta modalidad puede generarse en siete niveles que se sintetizan a continuación:

Modalidad	Descripción
Descripción general	Los registros se refieren a aspectos globales de la clase observada.
Descripción detallada y relevante	Los registros incluyen aspectos específicos de la clase.
Interpretación sin descripción	Se usan marcos conceptuales o esquemas, en este caso, de la profesión docente sin registrar evidencia que los sostenga.
Interpretación con descripción	Se usan marcos conceptuales incorporando la evidencia presente en el video que contiene la observación.
Evaluación sin descripción	La evaluación, a diferencia de la interpretación, incluye un juicio acerca de lo registrado.
Evaluación con descripción	Los juicios que se expresan se sostienen en evidencias presentes en el video.
Descripción con interpretación y evaluación	Se integran las modalidades de observación en un mismo registro.

Otro aspecto fundamental es considerar los marcos de observación desde donde se genera este proceso, lo que responde a la pregunta ¿para qué voy a observar? En general los sistemas de observación se centran en lo que el o la docente desarrollan (Beers 2006) que, en consecuencia, hace visible a estudiantes solo en la medida que evalúan la gestión del/la profesor/a. Lo que se esconde detrás de este marco de observación es la concepción que tiene quien observa sobre qué es un/a buen/a docente y su práctica.

2.2. Retroalimentación para el desarrollo profesional

A lo largo del módulo hemos profundizado en aquellos elementos generales que enmarcan el acompañamiento dentro del desarrollo profesional docente través de la observación. Como parte final de este ciclo se instala la retroalimentación como proceso fundamental que gatilla el aprendizaje, en la medida que la información levantada sea compartida, analizada y comprendida en conjunto (Leiva, Montecinos y Aravena, 2017).

Algunas ideas que enmarcan esta comprensión:

- La retroalimentación es una actividad situada (Paul, Gilbert y Remedio, 2013).
- La retroalimentación en contextos profesionales es importante porque influye en los tipos de prácticas profesionales (Kupferberg, 2013).
- La retroalimentación continua hace que esta sea más efectiva y mejore el desempeño de profesionales (Chur-Hansen y McLean, 2006).

Sadler (1989) señala que para que la retroalimentación tenga éxito se debe poseer un concepto del estándar (meta o nivel de referencia) hacia el cual dirigirse que debe ayudar a “llegar de mejor manera a la meta”, es decir, mejorar el estado de los logros en relación con esa meta y la manera de acortar la diferencia entre la *situación actual* y la *ideal*. Un proceso solo puede ser considerado como retroalimentación cuando la información es usada para sellar esta brecha de manera que, a su vez, ayude a docentes a comprometerse a realizar una acción apropiada para cerrar la brecha entre el estándar deseado y el nivel actual.

La retroalimentación requiere ser fundamentalmente descriptiva, identificando fortalezas y debilidades de la práctica, para promover la mejora a través de la reflexión, por tanto, debe ser específica, con orientaciones claras y concretas sobre cómo mejorar el desempeño, y promover la reflexión a través de preguntas.

Leiva et al. (2017) presentan distinciones sobre las modalidades de retroalimentación a partir de Tunstall y Gipps (1996), identificando dos ejes: 1) la retroalimentación en términos descriptivos - evaluativos y 2) en base a sentido negativo/positivo y logro/mejora, identificando cuatro tipos.

- Tipo A: Retroalimentación evaluativa: premios y castigos.
- Tipo B: Retroalimentación evaluativa: aprobación y desaprobación.
- Tipo C: Retroalimentación descriptiva: especificación del logro o el modo de mejorar.
- **Tipología tipo D: Retroalimentación descriptiva: construyendo el aprendizaje**

La última tipología presenta características que posibilitan el desarrollo profesional docente a partir de la construcción de metas de aprendizaje profesional, donde el énfasis se proyecta a las evidencias observadas en clases y propone un trayecto de desarrollo.

III. Herramientas para el acompañamiento docente

A continuación se presentan tres estrategias para el desarrollo de procesos de acompañamiento y retroalimentación docente que podrían ser implementada en centros educativos. Cabe señalar que cada una de ellas implica un proceso previo de reflexión y acuerdo con cuerpos docentes que permita crear sentidos y lenguaje compartidos a partir de las necesidades que se observan, junto con las capacidades con las que se cuenta⁸.

Caminatas de aula y conversaciones para el aprendizaje (Sharratt, 2016)	Mentoría entre pares	Incidente crítico (Contreras, Monereo y Badia, 2010)
<ul style="list-style-type: none"> • Espacio de observación breve a clases (3 a 5 minutos) con objetivo y sentido compartido con docentes. • Investigación reflexiva de directivos con docentes. • Promueve la reflexión en torno al aprendizaje y decisiones pedagógicas. • Basadas en datos y evidencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje y colaboración situada entre pares. • Con foco en la experimentación e innovación- • Basado en la relación constructiva de apoyo a través de conversaciones estructuradas para desarrollar capacidades entre mentor/a y mentorado/a. • Mentor/a como amigo/a crítico/a. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evento de ocurrencia inesperada en el desarrollo de la práctica docente que pone en cuestionamiento algún elemento no considerado por el/la docente y que puede superar un umbral emocional. • Resalta problemáticas auténticas de la práctica docente . • Requiere un proceso de reestructuración cognitiva. • Rescata el conocimiento personal.

⁸ Para profundizar en este punto se sugiere revisar los anexos 2. Caminatas de aula, 3, Protocolo incidentes críticos y 4, Mentoría entre pares que detallan algunos pasos a seguir para el desarrollo de estas herramientas.

A partir de las distintas reflexiones y conceptos que surgen desde el DPD y el acompañamiento es fundamental señalar que para que se desarrollen estos procesos se requiere proyectar una cultura colaborativa. Como señala Peña (2019),

a la base del aprendizaje colectivo está una cultura colaborativa. En ella los y las docentes reflexionan en forma sistemática, se implican en el quehacer del centro educativo y comparten valores y sentidos, siendo la innovación parte del quehacer docente. (p.141)

Una cultura colaborativa supone valores compartidos, intervenciones docentes activas y voluntarias, interacción positiva desde el compromiso, trabajo en equipo para intercambio de prácticas que generan innovación, junto con aprendizaje profesional compartido (Armengol, 2001).

REFERENCIAS

- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para la enseñanza de calidad*. Madrid, España: La Muralla.
- Beers, B. (2006). *Learning-driven schools. A Practical Guide for Teachers and Principals*. Alexandria VA, EE.UU.: ASCD.
- Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: liderazgo pedagógico y comunidad profesional. Charla Magistral pronunciada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. 16 - 20 de noviembre de 2015, Chihuahua, México. Recuperado de https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_2014-15_files/Reciente%202.pdf
- Cardemil, C. Maureira, F. y Zuleta, J. (2010). Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula. CIDE- Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_31/pdf/instrumento31.pdf
- Chur-Hansen, A. y Mclean, S. (2006). On being a Supervisor: The Importance of Feedback and how to give it. *Australasian Psychiatry*, 14(1), 67-71. <https://doi.org/10.1080/j.1440-1665.2006.02248.x>
- Cockburn, J. (2005). Perspectives and politics of classroom observation. *Research in Post Compulsory Education*, 10(3), 373-388.
- Contreras, C., Monereo, C. y Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios pedagógicos*, 36(2), 63-81.
- García, I. (2017). Innovación educativa desde el liderazgo distribuido: Estudio de caso escuela pública Española. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 205-273. doi:10.20511/pyr2017.v5n1.152
- Kupferberg, I. (2013). Introduction: Institutional computer-mediated troubles talk. *Language@ Internet*, 10(2). Recuperado de <http://www.languageatinternet.org/articles/2013/kupferberg>
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Santiago, Chile: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado de http://www.eduglobal.cl/download/Libro_Liethwood.pdf

- Leiva, M., Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Revista Relieve*. Vol 22, Num 2. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/9459>
- Loyola-Bustos, C. (2019). Estableciendo "conversaciones desafiantes" en el ejercicio del liderazgo pedagógico. *Revista Saberes Educativos*, (4), 129-146. Recuperado de <https://rev-istateoria.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/55905/59103>
- Mineduc (2016). *Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- McMahon, T., Barrett, T., y O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: Finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499-511.
- Müller, M., Volante, P., Grau, V., y Preiss, D. D. (2014). Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases. *Psykhé*, 23(2), 1-12.
- Paul, A., Gilbert, K., y Remedio, L. (2013). Socio-cultural considerations in feedback. En D. Boud y E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well* (pp. 72-89). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Peña, M. (2019). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: repensar la escuela para una construcción democrática del Saber. En Á. Ramis y M. Peña Ruz (Comps.). *Educación para la ciudadanía: fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. p 167-186 Santiago: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile, 2019.
- Rodríguez, M., Ordóñez, R., & López, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. doi:10.6018/rie.364581
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 189-212. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1297>
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. (2019). Gestión directiva en establecimientos de educación media técnico profesional: desafíos para el liderazgo. *Calidad en la educación*, (51), 192-224. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.666>
- Sevilla, P. y Sepúlveda, L. (2016). *Selección en liceos polivalentes. Análisis de los mecanismos de adscripción de estudiantes a la modalidad científico-humanista o técnico-profesional*. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/06/REVISTA_EPE_N3.pdf
- Sharratt, L. (2016). *Liderando con los aprendizajes en mente*. Santiago, Chile: Fundación Educacional Arauco.

- Silva, I. Salgado, I. y Sandoval, A. (2013). Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 240-255. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100012>
- Tunstall, P. y Gipps C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Journal*, 22(4), 389-404.
- Ulloa, J. y Gajardo J. (2016). *Observación y retroalimentación docente como estrategia de Desarrollo Profesional Docente. Nota técnica N°7*. Concepción, Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Concepción.
- Wang, Q. y Seth, N. (1998). Self-development through classroom observation: Changing perceptions in China. *ELT Journal*, 52(3), 205-213.

MARCO METODOLÓGICO

PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE: DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE CON FOCO EN LA EMTP

En este apartado se invita a los y las participantes a diseñar e implementar acciones concretas que contribuyan al fortalecimiento de las prácticas de acompañamiento y retroalimentación docente, tanto desde las capacidades personales como a nivel institucional.

La propuesta se organiza en cinco pasos que tienen como fin el diseño de una estrategia de Desarrollo Profesional Docente con foco especial en EMTP. Se sugiere que este ejercicio se desarrolle en forma grupal con otros miembros del equipo directivo y docente a modo de taller o bien en forma personal, siempre que el resultado del análisis sea compartido y validado con otros actores educativos.



El primer paso implica analizar las evidencias con las que se cuenta sobre las prácticas directivas, docentes y estudiantiles y como estas se articulan, con el fin de identificar problemas centrales para el desarrollo del acompañamiento como estrategia de DPD.

A continuación, se presentan una serie de preguntas concretas que puede plantear en su rol de líder que guiarán este proceso⁹.



Directivos	Docentes	Estudiantes
<p>1. ¿Cómo las prácticas de los directivos inciden en las prácticas docentes de EMTP?</p> <p>2. ¿Qué están haciendo (o no) los directivos, como líderes pedagógicos, para apoyar u obstruir el desempeño instruccional de los/as docente de EMTP?</p> <p>3. ¿Qué evidencia tenemos que pudiese ayudarnos a comprender las dimensiones del problema que los directivos podrían representar en la práctica de los/as docentes?</p>	<p>1. ¿Cómo la enseñanza de los/as docentes incide en el aprendizaje de los/as estudiantes EMTP?</p> <p>2. ¿Qué están haciendo los/as profesores/as (o no) en su instrucción para apoyar u obstruir el desempeño de los/as estudiantes EMTP?</p> <p>3. ¿Qué evidencia tenemos para sostener el problema de práctica docente que hemos descrito? ¿Cómo esto afecta el desempeño escolar?</p>	<p>1. ¿Qué está sucediendo con el aprendizaje de nuestros estudiantes EMTP?</p> <p>2. ¿Qué evidencias sobre el desempeño estudiantil tenemos que puedan dar cuenta de lo que hemos definido anteriormente?</p>

A partir de estas preguntas se espera determinar que evidencias se tienen para, sobre esa base, identificar las posibles acciones. Evidencias podrían ser: pautas de observación y retroalimentación, planes de desarrollo profesional, organización de trabajo colaborativo, registros descriptivos de observación de aula, registros de entrevistas, registros de calificaciones, instrumentos de evaluación, etc.

⁹ Ejercicio desarrollado en base a Honig, M. I., Copland, M. A., Rainey, L., Lorton, J. A., & Newton, M. (2010). Central office transformation for district-wide teaching and learning improvement. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

SÍNTESIS DE REFLEXIÓN		

Paso 2

¿Qué necesitamos cambiar?

A partir de los insumos del paso anterior, avance en la reflexión en torno a la visibilización de procesos de cambio necesarios en las prácticas de cada actor/a. Para ello se les invita a responder las siguientes preguntas que orientan el proceso.



Directivos	Docentes	Estudiantes
<p>1. ¿Qué necesita cambiar en el liderazgo directivo? (Problema(s) de práctica).</p> <p>2. Considerando las problemáticas que vemos en el desempeño docentes EMTP, ¿qué aspectos del liderazgo directivo requerimos abordar para superarlas?</p>	<p>1. ¿Qué necesita cambiar en las prácticas docentes? (Problema(s) de práctica).</p> <p>2. Considerando las problemáticas que vemos en el aprendizaje de los/as estudiantes EMTP ¿Qué aspectos de la práctica instruccional docente requerimos abordar para mejorar el aprendizaje estudiantil?</p>	<p>1. ¿Qué necesita cambiar en el desempeño de nuestros/as estudiantes EMTP? (Factores que obstruyen el aprendizaje).</p> <p>2. ¿Qué aspectos del aprendizaje estudiantil necesitamos abordar?</p>

SÍNTESIS DE REFLEXIÓN		

Paso 3

¿Qué acciones realizaremos?

Las siguientes preguntas permiten definir un conjunto de prácticas de mejoramiento para los/as integrantes de cada marco de actuación, recogiendo las reflexiones emanadas de los pasos anteriores y ahondando en el sentido profundo que significa la elección de esas prácticas para solucionar las problemáticas detectadas.



Directivos	Docentes	Estudiantes
<p>1. ¿Qué es lo que los directivos necesitan hacer diferente, en específico?</p> <p>2. ¿Qué nos hace pensar que los directivos que cambian sus prácticas de esta forma van a mejorar el desempeño docente EMTP?</p>	<p>1. ¿Qué necesitan hacer diferente los/as docentes EMTP, en específico?</p> <p>2. ¿Qué nos hace pensar que estos cambios en sus prácticas docentes van a mejorar el aprendizaje estudiantil?</p>	<p>1. ¿Por qué estamos priorizando estos aspectos específicos del aprendizaje escolar como problemática?</p>

SÍNTESIS DE REFLEXIÓN		

Paso 4

¿Qué condiciones, capacidades y procesos necesitamos para definir estrategia DPD?

Este último paso propone un conjunto de preguntas que buscan indagar en aquellas condiciones, capacidades y procesos a priorizar en la definición de una estrategia de desarrollo profesional docente, con especial foco en docentes que se desempeñan en EMTP. Por ello tenga presente para este ejercicio las condiciones, capacidades y proceso específicos para esta modalidad.

Componentes	Directivos	Docentes	Estudiantes
Condiciones	¿Qué apoyo, condiciones y/o cambios de sistema necesitarán los directivos para que estos cambios se logren? ¿Qué recursos necesitarán?	¿Qué apoyo/condiciones y/o cambios de sistema necesitarán los/as docentes de nuestro establecimiento para que estos cambios se logren?	¿Qué apoyo/condiciones y/o cambios de sistema necesitarán los/as estudiantes de nuestro establecimiento para que estos cambios se logren?

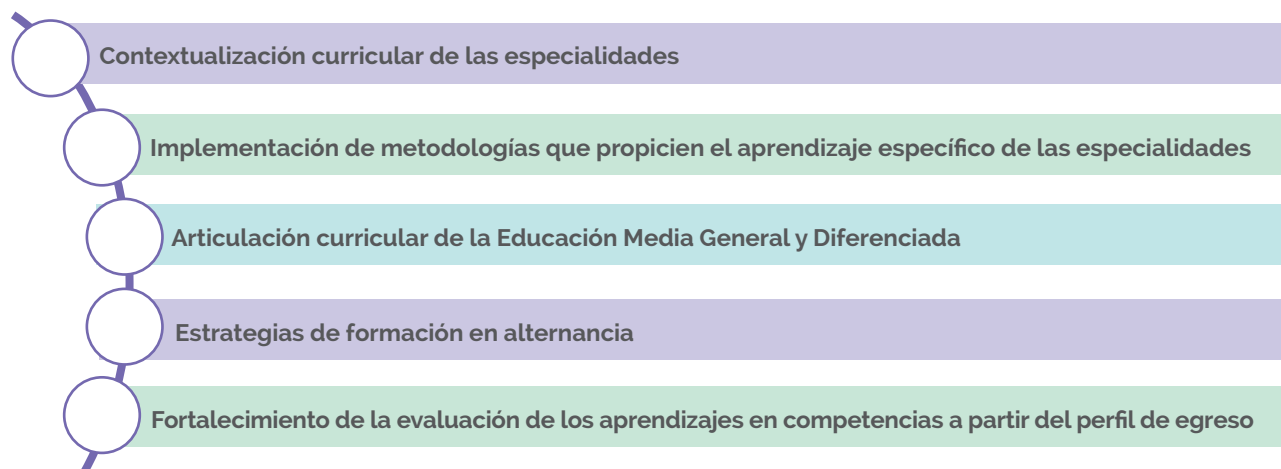
Prioridades			
Capacidades	¿Qué recursos personales debemos fortalecer en los directivos del establecimiento para que estos cambios se logren?	¿Qué recursos personales debemos fortalecer en los/as docentes de nuestro establecimiento para que estos cambios se logren?	¿Qué recursos personales debemos fortalecer en los/as estudiantes de nuestro establecimiento para que estos cambios se logren?
Prioridades			
Procesos	¿Qué procesos debemos priorizar en el trabajo con los directivos de nuestro establecimiento para que estos cambios se logren?	¿Qué procesos debemos priorizar en el trabajo con los/as docentes de nuestro establecimiento para que estos cambios se logren?	¿Qué procesos debemos priorizar en el trabajo con los/as estudiantes de nuestro establecimiento para que estos cambios se logren?
Prioridades			

Paso 5

¿Qué estrategia definiremos para el DPD?

A partir de la reflexión anterior, defina dos o tres estrategias de desarrollo profesional docente con especial foco en la Educación Media Técnico Profesional.

En este punto además de incorporar los insumos del diagnóstico de este proceso, se propone considerar además elementos específicos de la docencia en EMTP, como los señalados a continuación:



Es recomendable centrarse en algunas de estas líneas vinculadas al diagnóstico junto con las evidencias desarrolladas en los pasos anteriores. En el contexto de este proyecto se sugieren las dos marcadas en color naranja.

Defina (en conjunto con docentes o validado por docentes) uno o dos focos para el desarrollo de proceso de acompañamiento que permita el fortalecimiento de la EMTP a partir de los pasos anteriores y los elementos específicos de la docencia TP.

Definición de estrategias para el DPD

Nombre de la estrategia	Descripción general	Condiciones, capacidades y procesos	Responsables, plazos y recursos
E1.			
E2			

Nombre de la estrategia	Descripción general	Condiciones, capacidades y procesos	Responsables, plazos y recursos
E3.			
<p align="center">¿De qué forma las estrategias proyectan el DPD y el fortalecimiento de los aprendizaje de los/as estudiantes?</p>			

AUTOEVALUACIÓN

La evaluación de nuestro aprendizaje es un ejercicio permanente durante el desarrollo de este proceso de formación y acompañamiento. Es por ello que les presentamos una instancia para considerar en el transcurso de este módulo con el fin de mirar con perspectiva formativa el producto desarrollado en el marco metodológico.

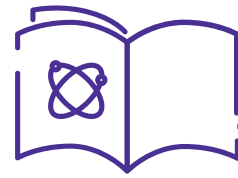
Rúbrica para autoevaluación de las *Estrategias de Desarrollo Profesional Docente con foco en la EMTP* diseñadas en el marco metodológico

A continuación, se presentan siete dimensiones con especificaciones del nivel de logro que permiten autoevaluar las estrategias diseñadas en el marco metodológico.

Pertinencia	Cobertura	Coherencia	Claridad	Aplicabilidad	Evaluabilidad	Foco TP
-------------	-----------	------------	----------	---------------	---------------	---------

DIMENSIONES	NIVELES DE LOGRO			
	Necesita reforzar	Suficiente	Bueno	Destacado
Pertinencia con las necesidades y/o expectativas de formación diagnosticadas.	Las estrategias diseñadas no se relacionan con las expectativas y necesidades priorizadas de formación de los y las docentes, obviando el diagnóstico o estado de situación de capacidades y competencias a desarrollar.	Las estrategias diseñadas abordan, en menor medida, necesidades y/o expectativas de formación, priorizando otras que no fueron resultado de un proceso diagnóstico.	Las estrategias diseñadas se relacionan, en gran medida, con las necesidades y/o expectativas de formación de docentes priorizadas en el proceso diagnóstico, sin embargo, existe una minoría de estas que no las aborda.	Las estrategias diseñadas se relacionan completamente con las necesidades y/o expectativas priorizadas de formación docente, producto del proceso diagnóstico orientado al propósito.
Cobertura de las prioridades de formación diagnosticadas.	Las estrategias contemplan el desarrollo de conocimientos, habilidades o capacidades de formación no priorizadas.	Las estrategias contemplan el desarrollo de una minoría de conocimientos, habilidades o capacidades priorizadas.	Las estrategias contemplan el desarrollo de una mayoría de conocimientos, habilidades o capacidades priorizadas.	Las estrategias contemplan el desarrollo de todos los conocimientos, habilidades o capacidades de formación priorizadas.
Coherencia con los resultados, metas u objetivos que se esperan gestionar para el desarrollo de aprendizajes.	Las estrategias están orientadas explícitamente solo hacia el logro de capacidades docentes, dejando implícito el desarrollo de los aprendizajes en las y los estudiantes.	Las estrategias están orientadas implícitamente hacia el logro de aprendizajes en docentes y estudiantes, sin especificar qué aprendizajes se proyecta impactar.	Las estrategias están explícitamente orientadas hacia el logro de aprendizajes en las y los estudiantes solo a nivel de objetivos, sin especificar qué aprendizajes se proyecta impactar.	Las estrategias están explícitamente orientadas hacia el logro de objetivos, metas y/o resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Claridad en la descripción de las estrategias y en los componentes mínimos necesarios de detallar para su implementación.	Las estrategias se describen de forma poco clara, no permitiendo su entendimiento en su(s) responsable(s) ni en el conjunto de profesionales relacionados, obviando mencionar características que ayuden a este propósito.	Las estrategias se describen con cierta dificultad en su entendimiento, obviando mencionar algunas características de importancia que ayudan a este propósito.	Las estrategias se describen con claridad, permitiendo el entendimiento casi total en su(s) responsable(s) y en el conjunto de profesionales relacionados, incorporando algunas características de las instancias que ayudarán a desarrollarlas.	Las estrategias se describen de forma que permite su entendimiento en su(s) responsable(s) y en el conjunto de profesionales relacionados, incorporando características de las instancias que ayudarán a desarrollarlas como fechas, horarios y responsables.
Aplicabilidad de las estrategias en el contexto del establecimiento, es decir, se diagnostica o se conoce la brecha entre las condiciones existentes y las que se deben gestionar para implementarlas.	Todas las estrategias se proyectan sin considerar el contexto (recursos y capacidades de gestión) del establecimiento, proyectando su imposibilidad de desarrollo a corto o mediano plazo.	La mayoría de las estrategias se proyectan sin considerar el contexto (recursos y capacidades de gestión) del establecimiento, proyectando dificultades en la posibilidad de desarrollo a corto o mediano plazo.	La mayoría de las estrategias se proyectan considerando el contexto (recursos y capacidades de gestión) del establecimiento, proyectando condiciones de posibilidad de desarrollo a corto o mediano plazo.	Todas las estrategias están proyectadas considerando recursos y capacidades de gestión del establecimiento, proyectando su posibilidad de implementación y éxito a largo plazo.
Evaluabilidad de las estrategias, es decir, que de estas sea posible obtener información que permita verificar el resultado o impacto de la implementación, con relación a la transformación deseada (y que justificó su desarrollo).	Las estrategias y su descripción obvian todos los aspectos que posibilitan extraer o deducir fuentes de información para evaluar, tanto el desarrollo del proceso como los resultados que se pueden obtener.	Las estrategias y su descripción obvian una gran cantidad de aspectos que posibilitan extraer o deducir fuentes de información para evaluar, tanto el desarrollo del proceso como los resultados que se pueden obtener.	Las estrategias y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir fuentes de información para evaluar parte del desarrollo del proceso o algunos resultados que se pueden obtener.	Las estrategias y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir fuentes de información para evaluar el desarrollo del proceso y resultados obtenidos, tanto en el docente como en los estudiantes.
Foco en Educación Media Técnico Profesional, vale decir, que se refleje en las estrategias desarrolladas elementos específicos de EMTP	Las estrategias y su descripción obvian todos los aspectos que posibilitan extraer o deducir el fortalecimiento de la Educación Media Técnico Profesional.	Las estrategias y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir un fortalecimiento en algunos aspectos de la Educación Media Técnico Profesional.	Las estrategias y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir un fortalecimiento de la Educación Media Técnico Profesional.	Las estrategias y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir un fortalecimiento sistémico de la Educación Media Técnico Profesional.



DOCUMENTOS DE INTERÉS

Título: Observación y retroalimentación docente como estrategia de Desarrollo Profesional Docente

Resumen: Texto sintético de los principios del acompañamiento haciendo énfasis en el proceso de observación, la retroalimentación y conversaciones difíciles desde el rol de liderazgo escolar, siendo un texto orientador para iniciar la comprensión de dichos conceptos con foco en el aprendizaje docente y su desarrollo profesional.

Autor: Jorge Ulloa y Jorge Gallardo

Año: 2016

Link: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

Título: Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: el liderazgo del director

Resumen: el texto presenta un breve marco que da cuenta de las actuales orientaciones que plantean funciones al liderazgo de las escuelas en el ámbito del desarrollo de capacidades profesionales en sus equipos docentes, funciones que se articulan con el Sistema de Desarrollo Profesional Docente generado por la Ley 20.903. En particular el texto pone énfasis a determinadas funciones del liderazgo de los directivos en diseño e implementación del plan local de desarrollo profesional docente, proponiendo ámbitos a considerar en la definición del plan y presentando algunas estrategias que pueden ser consideradas al momento de su implementación.

Autor: Andrea Carrasco y Pablo González

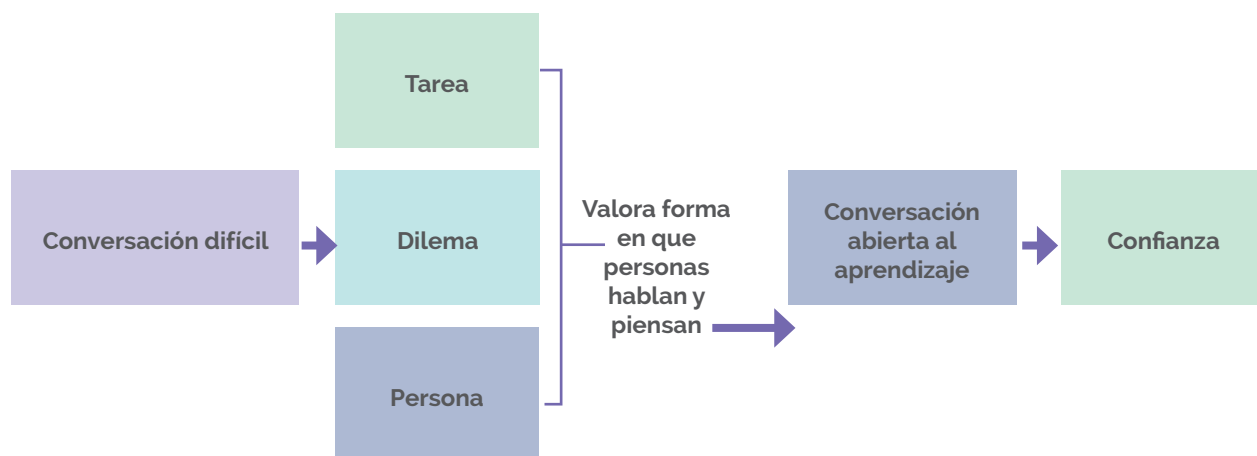
Año: 2017

<https://www.lidereseducativos.cl/recursos/sistema-de-desarrollo-profesional-docente-en-la-legislacion-chilena-el-liderazgo-del-directora/>

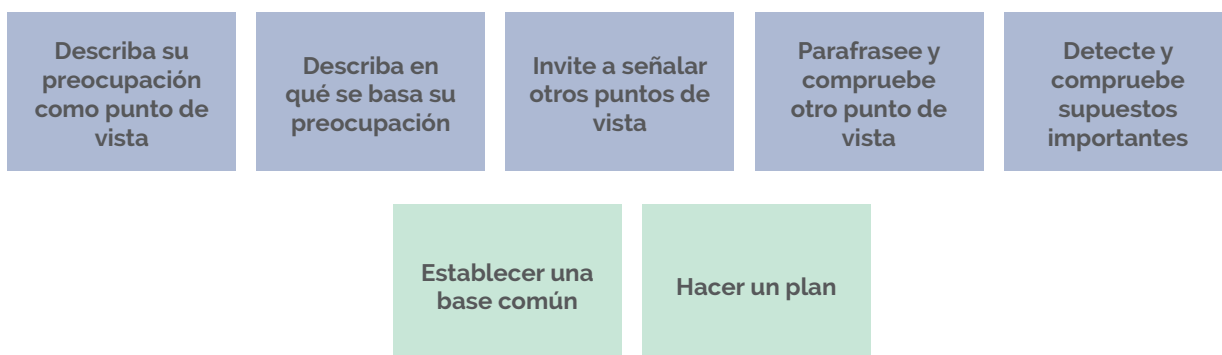
ANEXO 1. LA ENTREVISTA DE RETROALIMENTACIÓN

Uno de los aspectos específicos para el desarrollo de la retroalimentación es establecer el espacio concreto donde se dará retroalimentación al docente. Para abordar este punto presentamos dos líneas a considerar a partir de los planteamientos de Robinson, Hohepa y Lloyd (2009)¹⁰.

- Una conversación difícil tensiona un equilibrio entre la preocupación por la tarea y la persona, lo que genera un dilema para su abordaje, sin embargo si se valora los conocimientos y experiencias de quien será retroalimentado/a, genera la posibilidad de desarrollar una conversación abierta al aprendizaje.



- Para Robinson (2009) una conversación abierta al aprendizaje debe contemplar siete componentes claves a considerar para quien desarrolla la retroalimentación.



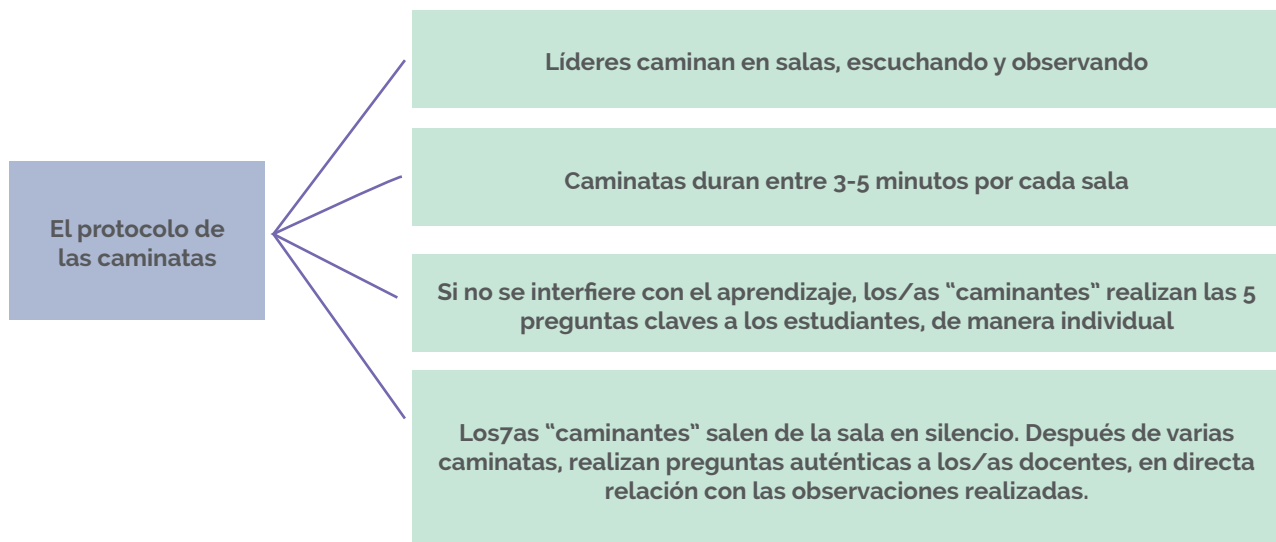
Finalmente, para el desarrollo de la entrevista de retroalimentación, considerar tiempos y espacios pertinentes para ello sin interrupciones, que inviten a la conversación profesional, focalizar la conversación en el objetivo y no desviarse con otras temáticas emergentes y, finalmente, cuidar el lenguaje cercano, concreto y claro para establecer mejores canales de comunicación.

¹⁰ Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes : Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]. Wellington.

ANEXO 2. CAMINATAS DE AULA Y CONVERSACIONES PARA EL APRENDIZAJE

La siguiente propuesta está construida en base al texto caminatas de aula y conversaciones para el aprendizaje elaborada por Líderes Educativos en base al material **Learning walks and talks in primary & secondary schools (Sharratt, 2015)**.

Estrategia para el desarrollo profesional docente a través de la observación y acompañamiento al aula con foco en entender y comprender las prácticas de aula, construir un lenguaje común, desarrollar y reflexionar sobre patrones de prácticas en la escuela, realizarse preguntas reflexivas acerca de las prácticas registrada, generar una retroalimentación constructiva que apoye la formulación de un plan con pasos a seguir y definir el o los apoyos que los/as líderes y gestores/as van a proveer a los estudiantes y docentes.



Para esto, se define de manera explícita un marco de acción para observar y conversar acerca de las decisiones de enseñanza al interior de cada aula y entre las diversas aulas, promoviendo el aprendizaje conjunto y colaborativo entre líderes escolares y docentes.

Etapa1: Acordando sentidos y propósitos

En esta primera etapa es fundamental establecer con docentes el foco y sentido sobre los que se implementará la estrategia. Como puntos a considerar se puede enfatizar algunos temas vinculados en forma específica a la Educación Media Técnico Profesional como:

- Metodologías para el desarrollo del perfil de egreso de los y las estudiantes que incluyan la participación y colaboración activa de estudiantes.
- Articulación curricular de los aprendizajes tanto de las especialidades como de las asignaturas de educación general.

Es fundamental terminar con una pregunta de investigación que será el foco de la estrategia. Ejemplo: ¿Qué tipos de metodologías se están desarrollando en los módulos de especialidad de 3ª y 4ª medio en TP?

Etapa 2: Qué dicen los datos iniciales

Una vez definido alguno de los focos es necesario indagar sobre los datos que existen sobre la pregunta planteada, siguiendo el ejemplo: planificaciones y evaluaciones ¿qué metodologías proponen?

Etapa 3: Caminamos por las aulas

Se inicia la observación en el aula a la sala programada por 3 a 5 minutos en grupos de 3 personas ("caminantes"), los que ingresan a sala toman notas y si no interfiere preguntan a estudiantes:

- ¿Qué estás aprendiendo?
- ¿Cómo lo estás aprendiendo?
- ¿Cómo sabes que estás aprendiendo?
- ¿Cómo puedes mejorar?
- ¿Dónde o a quién recurres cuando tienes preguntas o necesitas ayuda?

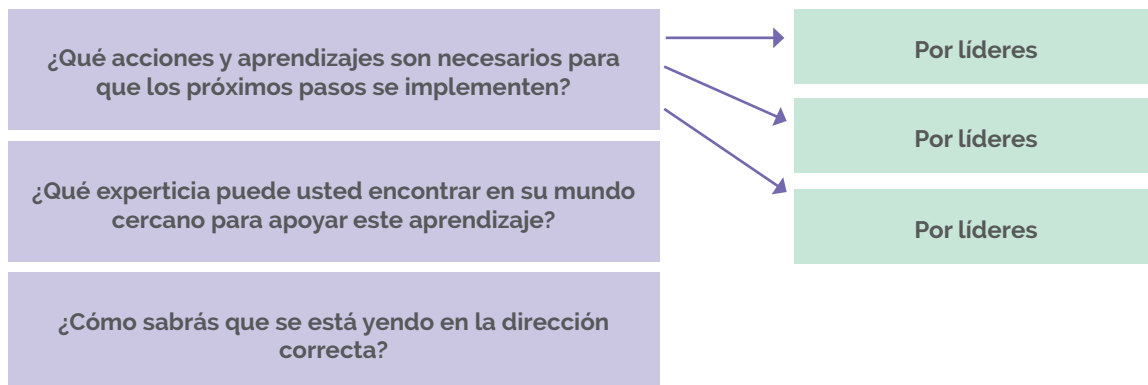
Etapa 4: Reflexionamos y conversamos

En esta etapa final se espera que los/as caminantes reflexionen en torno a preguntas en base a dos líneas:

Estudiantes	¿Qué observaste que estaban haciendo los/as estudiantes?; ¿qué estaban aprendiendo los y las estudiantes?; ¿los estudiantes son capaces de reconocer sus aprendizajes?; ¿qué decían o hacían los/as estudiantes?; ¿cuáles estudiantes estaban trabajando?; ¿qué evidencias existen para indicar que la instrucción se ajusta al nivel de habilidades y conocimientos de los/as estudiantes?
Docentes	¿Qué estaba haciendo el/la profesor/a?; ¿qué es lo que el/la profesor/a hacía y a quién se lo decía?; ¿qué decisiones de enseñanza realizó el o la profesora?; ¿cuáles trabajos de los/as estudiantes estuvieron a la vista del/la profesor/a?; ¿qué evidencia demuestra que la enseñanza se encuentra informada por un diagnóstico y datos de mediciones formativas?; ¿qué decisiones tomó el/la profesor/a acerca de la enseñanza que fue informada por datos de medición o evaluación?

Etapa 5: Plan de acción

Este último proceso implica una reflexión conjunta entre caminantes y docentes que permita identificar acciones concretas para mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes de docentes y estudiantes.



ANEXO 3. PROTOCOLO DE INCIDENTES CRÍTICOS

La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar (Nail, Gajardo y Muñoz, 2012)¹¹.

- ¿Cuál es su aporte a la formación y desarrollo profesional del profesorado? Monereo y Monte (2011)¹².
- Explicitan problemas genuinos en el ejercicio docente. Ayudan a representar externamente los problemas que ocurren en el aula y a trabajar con creencias, concepciones, actitudes, sentimientos y actuaciones implicados en la docencia.
- Actúan como punto de partida para la discusión interpersonal en la que se entrelazan distintos aspectos del ejercicio profesional (pedagógico, disciplinar, entre otros), facilitando además el acceso al trabajo con la teoría y la práctica de manera integrada.
- Exploran el despliegue de competencias para la resolución de problemas auténticos y la toma de decisiones en la docencia.
- Rescatan el conocimiento profesional desde la práctica (enfoque reflexivo), reconociendo saberes en la experiencia de los propios docentes, en lo individual y colectivo, para una actuación estratégica.

Para el desarrollo de este proceso se pueden considerar seis pasos (Nail, Gajardo y Muñoz, 2012).

Presentación del caso	Se describe la situación, el incidente en sí, de la manera más objetiva posible. Este punto carece de toda interpretación subjetiva del hecho, además se debe evitar emitir un juicio valórico respecto a lo sucedido.
Emociones despertadas	Se entenderá por emoción aquel estado anímico, afectivo, espontáneo y pasajero que aparece frente a un estímulo determinado, pudiendo ser positiva o negativa. Se deben enunciar aquellas emociones que se presentan en el momento en que se enfrentó el incidente, recordando que es una descripción y no una interpretación.
Actuación profesional	Es el relato de la actuación del/la profesor/a en el manejo del incidente crítico, específicamente lo que hizo y también lo que no hizo conductualmente. Este punto constituye la descripción de la reacción inmediata del/la profesor/a, sea esta positiva o negativa y como tal carece de todo juicio valórico.
Resultados de esta actuación	Es el hecho de describir, en forma de problemas o de consecuencias, los efectos que tuvo la acción profesional en los diferentes implicados en el incidente, poniendo énfasis en preguntas como: ¿qué pasó con los/as demás estudiantes?; ¿cómo reaccionaron?; ¿qué dijeron?; ¿qué pasó con el/la profesor/a y los/as protagonistas del hecho?
Dilemas	En esta sección se debe dar respuestas a preguntas como: ¿qué dificultades me ha planteado este caso?; ¿podría haber sido resultado de otra manera? En resumen, es el planteamiento de las problemáticas suscitadas a partir del hecho.
Enseñanzas del caso	Se pretende responder a preguntas como: ¿qué aprendí de esta situación?; ¿qué aprendieron los demás? Se detectan las necesidades de aprendizaje, a partir de lo sucedido, y la posible aplicabilidad de lo ocurrido en situaciones similares, sirviéndole de experiencia al/la profesional que se ve enfrentado al incidente.

¹¹ Nail, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>

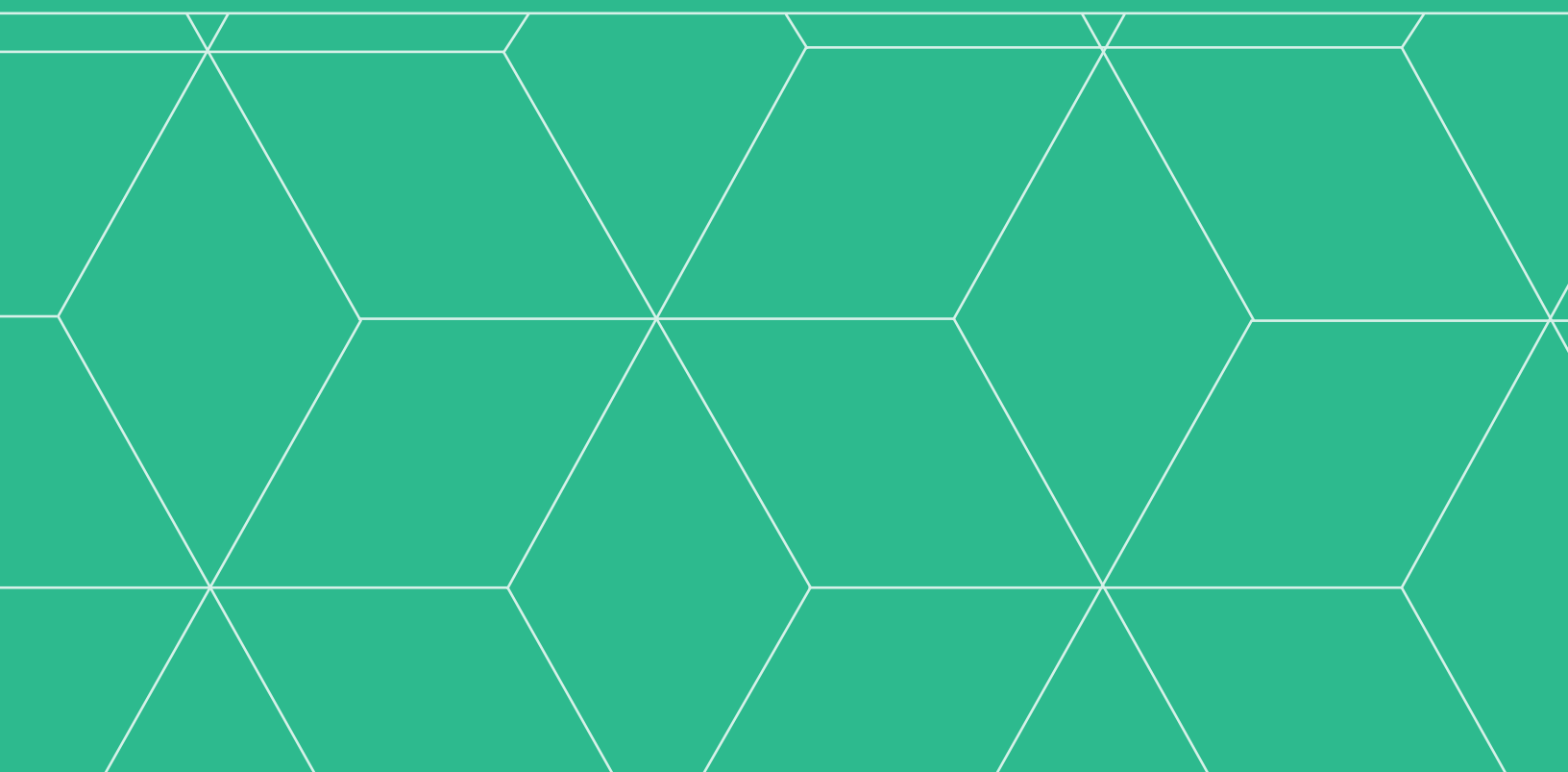
¹² Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.



HERRAMIENTA N°5

**USO DE DATOS
PARA LA GESTIÓN EN
ENSEÑANZA MEDIA
TÉCNICO PROFESIONAL**

Luis Felipe de la Vega R.



HERRAMIENTA 5. USO DE DATOS PARA LA GESTIÓN EN ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

Luis Felipe de la Vega R.

PRESENTACIÓN

La herramienta **Uso de datos para la gestión en Enseñanza Media Técnico Profesional** está diseñada para trabajar en un proceso que es fundamental para la mejora escolar, pero al que no siempre se saca suficiente partido: la toma de decisiones basada en información.

Todas las personas y organizaciones de diferente tipo están permanentemente tomando decisiones. De hecho, incluso es usual escuchar la idea de que cuando no se toma una decisión también se está decidiendo, debido a que ello tiene implicancias en el futuro.

La toma de decisiones es una parte central e identitaria de los roles de liderazgo educativo. Quienes los cumplen sienten permanentemente que hay otras personas que están esperando qué se decidirá sobre determinado tema, lo que implica que estas decisiones están permanentemente bajo el escrutinio de otros y otras.

Los y las líderes comprenden y asumen que la toma de decisiones es parte esencial de su trabajo y a menudo se preguntan: ¿qué ocurre si la decisión que tomo no es la adecuada?; ¿qué pasa si lo que decido produce efectos perjudiciales en mi equipo, comunidad o en los aprendizajes de mis estudiantes?

En este módulo se trabajará sobre los procesos y desafíos que implica llevar a cabo una toma de decisiones basada en información, tarea para la cual requerimos definir ciertos principios y prácticas, pero también tenemos que enfrentar nuestras propias preocupaciones o prejuicios sobre los datos, tarea que es tanto individual como colectiva.

El éxito en la toma de decisiones basada en información no depende solo del/ la líder. Se requiere la existencia de determinadas condiciones y que las demás personas de la comunidad estén dispuestas y participen de este proceso. Sin perjuicio de ello, el liderazgo escolar tiene un rol fundamental que cumplir y aquí se describirán aspectos fundamentales para lograrlo.

Les invitamos a ser parte de esta experiencia de aprendizaje a través de la ruta propuesta y a revisar el material complementario para profundizar su aprendizaje.

PROBLEMATIZACIÓN

EL USO DE DATOS PARA LA TOMA DE DECISIONES ES UNA NECESIDAD PERMANENTE

Piense en la siguiente situación:

Un liceo Técnico Profesional hizo una revisión de las especialidades que imparte, debido a que se realizó un ajuste a su Proyecto Educativo. Se considera que la incorporación de una nueva especialidad, en reemplazo de otra, favorecerá acercarse de mejor forma a los objetivos definidos en el PEI.

A poco andar de la nueva especialidad, se genera un ambiente de poca conformidad respecto de lo que está ocurriendo. Los y las docentes se manifiestan incómodos con el cambio debido a que modifica una forma de trabajo que se había desarrollado y estabilizado por muchos años. Además, llegan a la directora "comentarios de pasillo" de algunos estudiantes, quienes indican que están desorientados y que temen no estar aprendiendo lo necesario para enfrentarse a los desafíos de esta nueva especialidad.

Con el pasar de los meses, las preocupaciones se acrecientan cuando finaliza el primer semestre y se observa el resultado de las evaluaciones de los estudiantes.

Este difícil semestre trae consigo una sensación generalizada de crisis y el inicio de un conjunto de rumores e "indirectas" respecto a que no fue una buena decisión la incorporación de esta nueva especialidad. De hecho, algunas personas empiezan a levantar la idea de que habría que dar marcha atrás y eliminarla. "Esto no da para más", señalan.

La directora se siente cada vez más presionada a hacer algo al respecto. ¿Qué será lo más adecuado? ¿Habrá sido una buena decisión incorporar esta nueva especialidad? ¿Qué tan grave es lo que está ocurriendo en las salas? ¡Por qué cambiamos el PEI, si nadie nos urgía para que lo hiciéramos!

Ciertamente, la situación de la directora y de su equipo no es fácil. Sin embargo, tomar una decisión apresurada puede ser una muy mala idea. También lo será si la decisión se toma sin suficiente claridad sobre lo que realmente está pasando. Sigamos con el ejemplo.

Frente a las inquietudes que han ido surgiendo, es posible plantearse algunas *contrapreguntas*:

- Ajustamos el PEI luego de un trabajo en que participaron diferentes estamentos y al que dedicamos tiempo. ¿Será adecuado echar todo eso rápidamente por la borda?
- Todo cambio implica desafíos y necesidades de adaptación. Hemos cumplido un primer semestre con esta nueva especialidad. De las quejas que han salido, ¿qué hay de problemas propios de la formación en la especialidad?, ¿cuáles son producto de la natural resistencia al cambio?, ¿cuáles se explicarían por dificultades o problemas de comunicación de las nuevas tareas a realizar?
- Es cierto que hemos escuchado comentarios de personas que están insatisfechas, pero ¿quiénes son estas personas? ¿Podríamos decir que representan la apreciación de los diferentes integrantes de la comunidad?
- ¿Estamos seguros de que nuestros estudiantes no están aprendiendo lo que requieren en esta nueva especialidad?

Estas *contrapreguntas* pueden ir ayudando a aquilatar la percepción de las cosas. Puede ser que las quejas den fiel cuenta de la realidad, pero ¿y si no es así? Requerimos despejar nuestras dudas y para ello necesitamos información.

¿Basta con información? No, pese a que es un insumo indispensable. Los datos son la materia prima, pero se necesitan otras condiciones para que podamos tomar decisiones que se sustenten en evidencia. Por ejemplo:

- ¿Qué experiencias previas tendrá el equipo de la directora para analizar información referida al logro de perfiles de egreso?
- ¿Qué tan extendido está al interior del liceo el apoyo a la idea de generar y utilizar datos para tomar decisiones en relación a este problema u otro?
- ¿Qué disponibilidad de tiempo y herramientas de trabajo existen al interior de la institución para dar pie a un adecuado trabajo de uso de los datos para la toma de decisiones?
- ¿Cuánta información se registra de manera sistemática a la que se pueda echar mano para poder analizar los aspectos que afectan a nuestro problema?

Las preguntas mencionadas dan cuenta de las múltiples dimensiones que inciden y se entrecruzan en el momento en que queremos incorporar el uso de la información para la toma de decisiones como una rutina al interior del establecimiento.

En la siguiente sección se dará cuenta del aporte de este proceso a la mejora escolar y de claves relevantes que deben considerarse para emprender esta importante tarea.

MARCO CONCEPTUAL

EL USO DE INFORMACIÓN TIENE COMO PROPÓSITO LA MEJORA ESCOLAR

La toma de decisiones basada en información tiene un propósito principal: aportar a la mejora escolar. Como indica el término, la mejora consiste en lograr que una acción, objetivo o resultado del presente sea más positivo en el futuro. En el caso de las instituciones escolares, existe una clara referencia respecto a qué es lo que debiera mejorar: el aprendizaje y la formación de los y las estudiantes.

Algunos autores, como el norteamericano Richard Elmore (2010) o el mexicano Santiago Rincón Gallardo (2016), han utilizado el concepto de "núcleo pedagógico" para referirse al objeto de la mejora escolar. Es probable que usted ya conozca este término, pero de igual forma se sintetizará a continuación. El **núcleo pedagógico** corresponde a la relación que se establece durante el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los/as estudiantes, el/la docente y el currículum. Se espera que la vinculación de esta triada tenga como resultado el aprendizaje de los/as estudiantes y que este efecto se producirá en la medida de que los tres elementos se desarrollen con suficiente calidad, pero también que exista una adecuada interrelación entre ellos.

Detrás de esta idea de **núcleo pedagógico** está la definición de que lograremos mejorar los aprendizajes, solo si somos capaces de afectar positivamente lo que ocurra al interior de esta triada. De esta forma, si un establecimiento educacional quiere avanzar en su propia mejora, debe emprender estrategias y acciones que logren tener un efecto positivo en el **núcleo pedagógico**.

En este contexto, ¿para qué nos sirven los datos? **Los datos nos entregan información sobre características, necesidades, resultados y otro tipo de antecedentes que pueden proporcionar insumos para dar respaldo a nuestro análisis de lo que ocurre en la institución y lo que debemos hacer para favorecer su mejora (Mandinach, Parton, Gummer y Anderson, 2015).**

Pero antes debemos hablar sobre qué entenderemos por "dato". Este es un término amplio que puede definirse como *cualquier antecedente informativo recopilado sistemáticamente para la toma de decisiones*. Esta simple definición implica que cuando hablamos de datos no solo hablamos de cifras, estos también pueden adquirir otras características. Lo segundo, es que se requiere de un procedimiento y una rutina sistemática para poder generar datos, es decir, no se podría considerar como dato -en sí mismo- lo que nos dijo una persona al pasar en un comentario de pasillo. Si bien puede ser muy importante, no cumple con la condición mínima para que hablemos de que es un dato.

La siguiente lista permite identificar posibles datos que están normalmente rondando en nuestro trabajo educativo.



Como puede verse, el dato no es únicamente el que está en la planilla Excel o en el resultado del Simce. Esto amplía nuestras posibilidades porque podemos considerar diferentes fuentes de **información para obtener datos**. Además puede que haya que “producir” los datos, es decir, que haya que realizar una tarea para que se generen, mientras que otros ya están producidos y disponibles para su uso, por ejemplo, la estadística que nos entrega el Mineduc.

Pero lo más importante en relación a los datos, es que estos se convierten en tales cuando existen en **relación a un problema en particular**. Las cifras, entrevistas y registros en sí mismos no son datos, sino cuando nos hablan sobre un problema que nos preocupa. Por ejemplo, el dato de la inasistencia tiene sentido cuando reflexionamos sobre la motivación de nuestros estudiantes.

¿Qué se necesita para poder usar los datos para la toma de decisiones?

Ya se mencionó que la toma de decisiones basada en información puede ser un importante aporte para la mejora escolar. Esto implica que es un proceso que compete a toda la institución y que se necesita que existan ciertas condiciones y dinámica de trabajo para que pueda entregar su aporte. Vale decir, no nos basta con tener a una persona que se encargue de este proceso. Debiéramos aspirar a que sea una tarea de la organización, con todas las implicancias que ello tiene. A continuación se abordará cuáles son estos desafíos organizacionales.

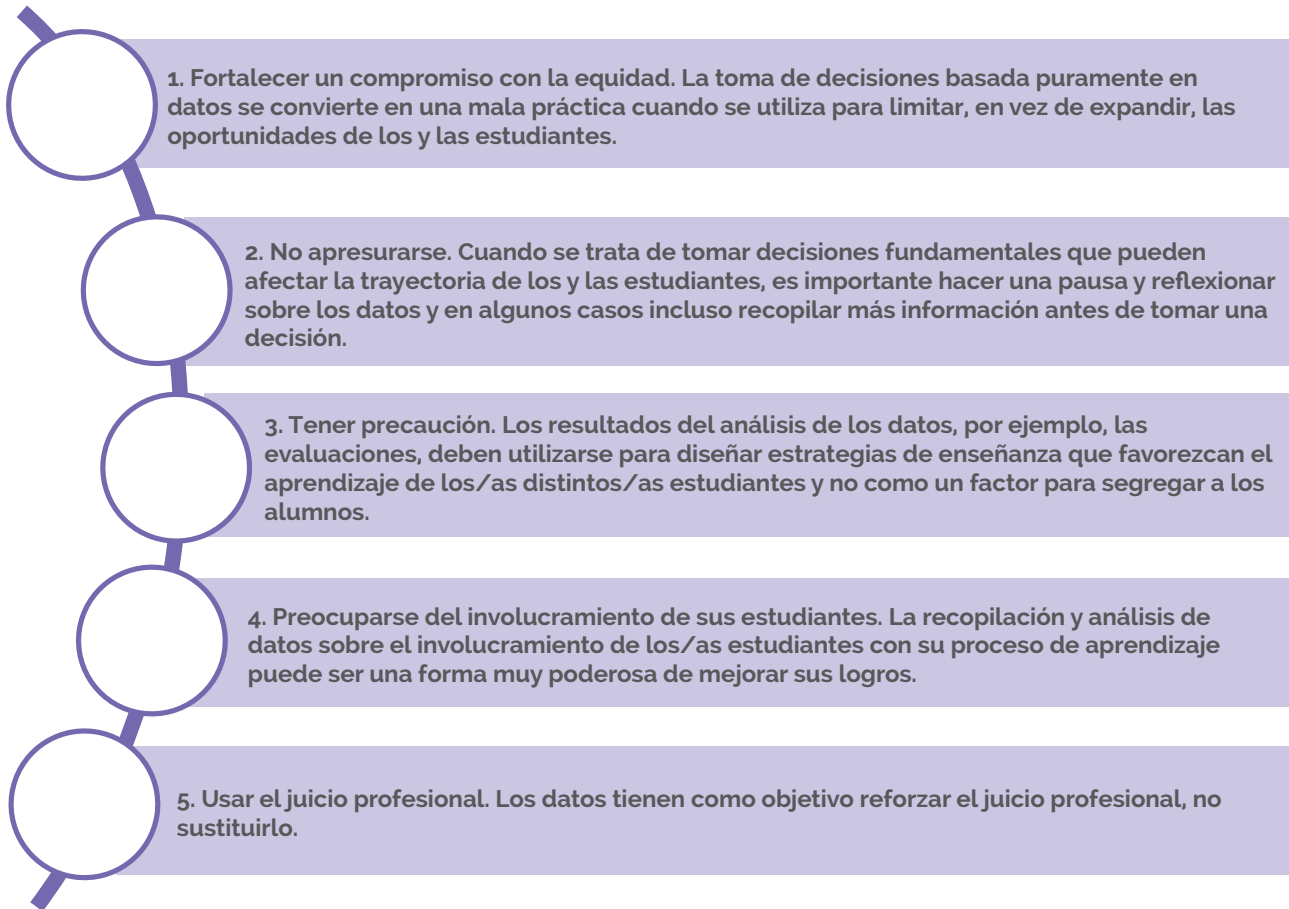
Condiciones para el uso de los datos

La idea que se busca desarrollar es la de un conjunto de personas que trabajan en conjunto para dar sentido a los datos para la toma de decisiones (Spillane, 2012). Para que ello pueda ocurrir, en primer lugar, debieran darse ciertas condiciones fundamentales. A continuación, se identifican tres que son relevadas por la literatura:

CONDICIONES PARA EL USO DE LOS DATOS	
Capacidades de los individuos	Es necesario que los y las profesionales del establecimiento desarrollen habilidades que les permitan reconocer necesidades de información, producirla, sistematizarla, reflexionar sobre ella y evaluarla.
Condiciones culturales	Se necesita que dentro de la comunidad educativa se valore y reconozca la relevancia de generar información y se priorice una toma de decisiones basada en ella.
Condiciones estructurales mínimas	Si contamos con gente que ha desarrollado habilidades y una institución que valora el trabajo con datos, no podremos hacer nada si no contamos con tiempo, instancias de diálogo y reflexión concretas, y equipos de trabajo que tengan esta tarea dentro de sus funciones.

Principios para el uso de los datos

El uso de los datos no es una tarea meramente técnica, es necesario que le otorguemos un sentido educativo a esta tarea. Las investigadoras Amanda Datnow y Vicki Park (2019) identifican cinco grandes principios para un uso de la información orientada a la mejora:



Prácticas para el uso de datos

Además de las condiciones y de los principios, se requiere de la implementación de ciertas prácticas concretas relacionadas con el uso de los datos. Según la Agencia de Calidad de la Educación (2017), estas prácticas se insertan en ciertas rutinas organizacionales que son dinámicas regulares de trabajo al interior del establecimiento orientadas específicamente a la revisión, análisis y/o toma de decisiones en relación a determinada información.

Por ejemplo, en el consejo de profesores puede existir la rutina de que, cada vez que se haga, exista un bloque en el que quienes participan de la reunión discuten sobre resultados de aprendizaje de determinadas unidades, considerando como base piezas concretas de evaluación realizadas por los y las estudiantes.

La literatura recalca que es muy importante que en estas rutinas las personas que participan tengan claridad respecto a en qué consisten estas rutinas y qué se espera de ellas.

Asimismo, y de igual importancia, los y las participantes deben comprender y asumir que en el proceso de análisis de información es natural y esperable que existan discrepancias. No todos/as tenemos que valorar de la misma forma un dato. Por ejemplo, existe la idea errada de que las cifras cuantitativas son incuestionables o que todos las vemos de la misma forma, pero ello no es así. Por ejemplo, si en nuestra institución se consiguió una disminución de un punto porcentual en la inasistencia a clases, alguien puede evaluar que se trata de un logro destacable, mientras otra persona puede considerar que se trata de una variación insuficiente.

Por esto es importante considerar que se requiere de más de una persona para el análisis de los datos y lograr ciertos consensos a nivel de la institución para poder valorarlos.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Guía metodológica para el uso de datos*. Disponible en <https://www.agenciaeducacion.cl/orientacion/herramientas-de-orientacion/guia-metodologica-uso-datos/>

Datnow, A. y Park, V. (2019). Uso de datos para la equidad. En L. de la Vega (Ed.) *Mejorar la educación. Aportes desde la investigación educativa*. Santiago: Ril Editores. Pp. 15- 29.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile, Fundación CAP. Recuperado de http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf

Mandinach EB, Parton BM, Gummer ES, Anderson R. Ethical and appropriate data use requires data literacy. *Phi Delta Kappan*. 2015;96(5):25-28. doi:10.1177/0031721715569465

Rincón- Gallardo, S. (2016). Large scale pedagogical transformation as widespread cultural change in Mexican public schools. *Journal of Educational Change*. 17, 411- 436.

Spillane, J. (2012). Data in Practice. Conceptualizing the Data-Based Decision-Making Phenomena. *American Journal of Education* 118(2), 113-141.

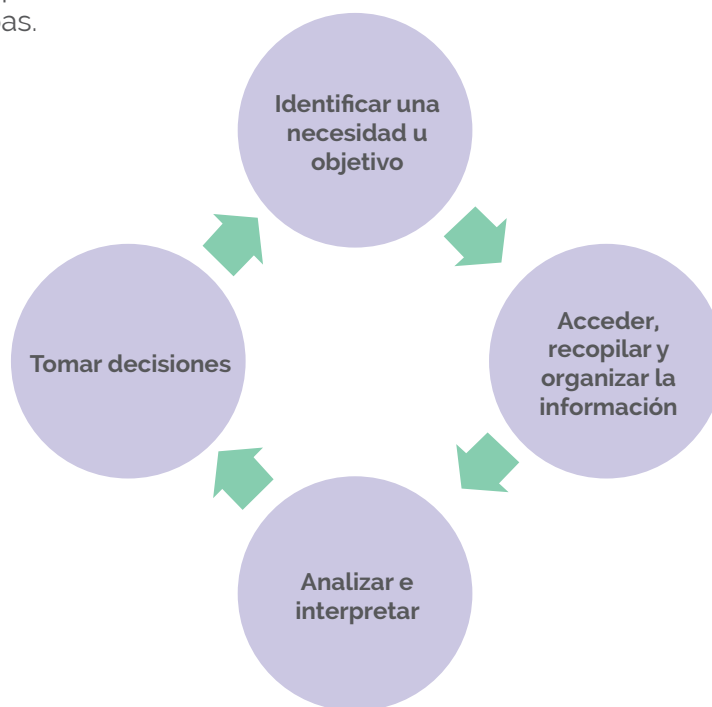
MARCO METODOLÓGICO

CICLO DE USO DE DATOS PARA LA MEJORA ESCOLAR

Todos los procesos que se orientan a la mejora escolar tienden a ser cíclicos, ¿lo ha notado? El ejemplo más claro es el Plan de Mejoramiento, cuyas etapas se suceden de manera recursiva cada año, comprendiendo que el objetivo es que estemos mirando, analizando y mejorando nuestro quehacer.

En el caso del uso de los datos para la toma de decisiones ocurre una situación similar. Quienes han investigado este proceso han ido identificando hitos claves que se organizan de forma cíclica, conformando una herramienta útil y práctica para avanzar en incluir una forma de trabajar con la información para la mejora escolar.

La siguiente figura represente esta ciclo del uso de los datos. Posteriormente, se describirán cada una de sus etapas.



1. Definir una necesidad u objetivo. El uso de datos solo tiene sentido cuando acudimos a él en relación a una necesidad, es decir, no ocurre en el aire. No se trata de analizar datos que tenemos disponibles solo por el hecho que estén ahí. Al contrario, los datos se convierten en tales cuando les damos un sentido en relación a algo que queremos mejorar o que nos complica: por ejemplo, el cumplimiento de un perfil de egreso, la inasistencia reiterada, el compromiso docente u otro aspecto del que tenemos sospechas que está afectando al aprendizaje de los/as estudiantes. Es importante aquí hacer una distinción: no estamos hablando de solucionar un problema en sí mismo sino de mejorar la comprensión de este, para luego tomar decisiones.

2. Acceder, recopilar y organizar la información. Una vez que se identifica la necesidad u objetivo que da sentido al proceso de uso de datos, es decir, cuando reconocemos cuál es el problema que queremos comprender, corresponde realizar la búsqueda de la información que requerimos para esta tarea. Tal como se mencionó, puede que los datos estén disponibles (por ejemplo, en una planilla) o que haya que generarlos (por ejemplo, hacer una encuesta). Sin embargo, contar con los datos "suelos" no nos sirve de nada, necesitamos organizar la información para que tengamos posibilidades de utilizarla. Para ello, debemos compilarla en función

de ciertas variables o temáticas claves que nos ayuden a ver más allá de aspectos específicos o casuísticos.

3. Analizar e interpretar. Esta etapa es el corazón del ciclo y corresponde al ejercicio a través del cual hacemos preguntas a los datos, con el objetivo de responder las inquietudes que tenemos sobre el problema que queremos comprender. En esta etapa se avanza desde análisis más sencillos, en que identificamos ciertos patrones o hallazgos simples (por ejemplo, "los aprendizajes de comprensión lectora en segundo medio han disminuido en los últimos tres años"), hasta procesos de interpretación más complejos (por ejemplo, "la disminución en los aprendizajes de comprensión lectora están relacionados con ausencia de profesores/as de la asignatura y la falta de sistematicidad en el acompañamiento al aula"). Las preguntas más complejas son las que nos permitirán comprender mejor nuestro problema.

4. Tomar decisiones. Una vez que se ha avanzado en los tres pasos anteriores, el cuarto, el más importante para los y las líderes escolares, corresponde a tomar una decisión que, sobre la base de la evidencia generada y del análisis realizado, permita abordar el problema, de manera tal de afectar positivamente al núcleo pedagógico.

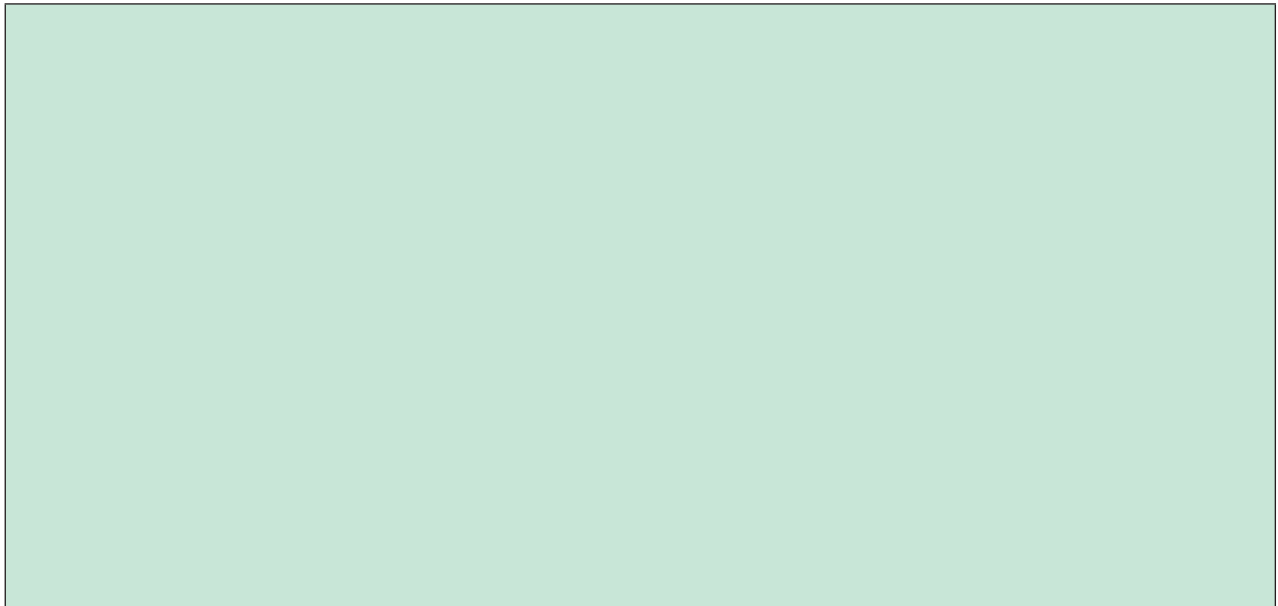
Ejercicio

Apliquemos el ciclo descrito en el siguiente ejercicio.

Etapa 1. Identificar una necesidad u objetivo.

1. Discuta con su equipo sobre un problema o aspecto que sea de interés del establecimiento y que represente un desafío para la mejora escolar. Luego que reconozcan este problema o aspecto de interés, háganse las siguientes preguntas: ¿qué quisiéramos comprender mejor de este problema?; ¿por qué?; ¿cuál es el problema o aspecto de interés en que nos enfocaremos?

Ejemplos: ¿por qué nuestros/as estudiantes no logran titularse a tiempo?; ¿por qué no logra integrarse el trabajo de los profesores del Plan General con el trabajo de los de la Formación Diferenciada?



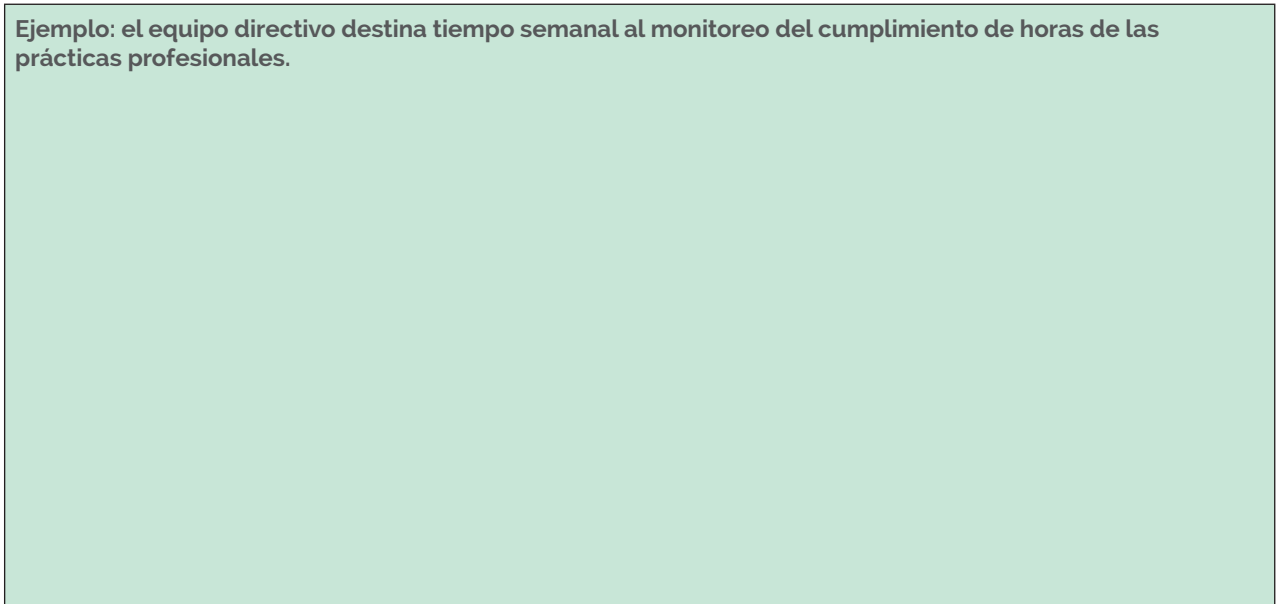
2. Aclaremos qué es lo que pasará por nuestro ciclo de uso de datos para la toma de decisiones. Transcriba aquí la respuesta a la pregunta ¿qué quisiéramos comprender mejor sobre este problema? En ella se enfocará el trabajo que seguirá a continuación.

Ejemplo: “requerimos comprender qué factores explican de mejor manera por qué tenemos un bajo porcentaje de titulación oportuna de nuestros/as estudiantes”.



3. Identifiquemos a continuación las condiciones que tiene nuestra institución para conducir un proceso de uso de datos que permita comprender lo que nos interesa en este ejercicio.

Ejemplo: el equipo directivo destina tiempo semanal al monitoreo del cumplimiento de horas de las prácticas profesionales.



4. ¿Cuáles son las prácticas de las que disponemos actualmente para el uso de datos que pudieran ayudarnos a comprender lo que hemos definido?

Ejemplo: en las reuniones de las especialidades existen instancias para discutir sobre problemas ocurridos en las prácticas profesionales.

Etapa 2. Acceder, recopilar y organizar la información.

1. Haga un listado de datos de los que disponemos actualmente y que pueden ayudar a comprender lo que hemos definido.

Ejemplo: listado diario de asistencia de estudiantes.

2. Haga un listado de otros datos que serían relevantes de conocer para complementar los datos de los que ya disponemos

Ejemplo: registro histórico de resultados de la observación de clases.

3. Resumamos en el siguiente recuadro los datos que usaremos para comprender lo que hemos definido.

N°	Nombre del dato
1	

Nota: Para realizar las siguientes dos etapas idealmente necesitará contar con los datos que seleccionó. Si no los ha recopilado, puede simular el ejercicio analítico que se propone.

Etapa 3. Analizar e interpretar.

1. Para empezar a analizar los datos les haremos preguntas a cada uno de ellos de forma individual.

Nombre del dato	¿Qué preguntas podríamos hacerle a ese dato?
Ejemplo: Resultados de evaluaciones en la especialidad.	¿Hay diferencias en los resultados entre los diferentes cursos del nivel? ¿Qué objetivos de aprendizaje están mejor alcanzados? ¿Cuáles están más descendidos?

2. Ahora que analizamos los datos de forma individual podemos cruzarlos para buscar relaciones entre ellos. A continuación se presenta un ejemplo.

¿Qué datos se cruzarán?	¿Qué respuestas podríamos obtener de esa combinación de datos?
Ejemplo: Formación profesional de docentes de las especialidades y porcentaje de reprobación de las especialidades.	¿Es posible identificar diferencias en la reprobación de los estudiantes por especialidad, si se toma en consideración el tipo de formación profesional de los/as docentes de estas?

3. ¿Con este análisis podemos identificar algunas de las causas que podrían ayudar a responder a nuestro desafío? ¿Cuáles serían estas causas?

Etapa 4. Tomar decisiones e implementarlas

1. Siguiendo el análisis de los datos que hemos propuesto, ¿qué tipo de decisiones podrían asociarse a este?

Respuestas obtenidas del análisis	Tipo de acciones a desarrollar	Responsable
Ejemplo: ámbitos de desempeño docente más descendidos.	Formación continua para robustecer competencias descendidas.	Jefa de UTP

AUTOEVALUACIÓN

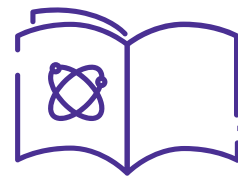
La evaluación de nuestro aprendizaje es un ejercicio permanente durante el desarrollo de este proceso de formación y acompañamiento. Es por ello que les presentamos una instancia para considerar en el transcurso de este módulo con el fin de mirar con perspectiva formativa el producto desarrollado en el marco metodológico.

Rúbrica para autoevaluación de la *Planificación y toma de decisiones basada en información* (herramienta: uso de datos para la gestión en EMTP)

A continuación, se presentan siete dimensiones con especificaciones del nivel de logro que permiten autoevaluar el producto desarrollado en el marco metodológico.

DIMENSIONES	NIVELES DE LOGRO			
	Necesita reforzar	Suficiente	Bueno	Destacado
Relevancia de la necesidad u objetivo para el uso de información (Etapa 1. Identificar una necesidad u objetivo).	La necesidad u objetivo para el uso de información no evidencia un vínculo claro con una problemática o desafío de relevancia para la institución, ni tampoco identifica claramente antecedentes o indicios disponibles que propicien la argumentación de esa necesidad u objetivo.	La necesidad u objetivo para el uso de información se vincula con una problemática o desafío de relevancia para la institución, pero esta relación no es completamente clara; tampoco se identifican con claridad antecedentes o indicios disponibles que propicien la argumentación de esa necesidad u objetivo.	La necesidad u objetivo para el uso de la información se vincula con una problemática o desafío de relevancia para la institución, pero no se identifican claramente antecedentes o indicios disponibles que propicien la argumentación de esa necesidad u objetivo.	La necesidad u objetivo para el uso de información se vincula con una problemática o desafío de relevancia para la institución e identifica y presenta antecedentes o indicios disponibles que propicien la argumentación de esa necesidad u objetivo.
Priorización de los datos para abordar la necesidad u objetivo. (Etapa 2. Acceder, recopilar y organizar la información).	Una menor parte de los datos seleccionados eran relevantes para analizar la necesidad u objetivo.	Si bien la mayoría de los datos seleccionados para abordar la necesidad u objetivo podrían ayudar a su análisis, al hacer una nueva revisión se identificó que en gran medida no eran los más relevantes para haber considerado.	La mayoría de los datos seleccionados para abordar la necesidad u objetivo son indispensables para su análisis, pero al hacer una nueva revisión, se identificaron algunos datos que faltaban o que no se requería incluir.	Todos los datos seleccionados para abordar la necesidad u objetivo son indispensables para su análisis.

<p>Profundidad de las "preguntas" para el análisis e interpretación de los datos (Etapa 3. Analizar e interpretar).</p>	<p>Se hizo una cantidad menor de "preguntas" a los datos, las que fueron del tipo descriptivo (búsqueda de patrones y hallazgos simples)</p>	<p>Se hizo una serie de "preguntas" a los datos, las que fueron únicamente el tipo descriptivo (búsqueda de patrones y hallazgos simples).</p>	<p>Las "preguntas" que se hicieron a los datos fueron tanto del tipo descriptivo (búsqueda de patrones y hallazgos simples) como del tipo interpretativo (relaciones entre datos y búsqueda de comprender en profundidad), pero estas últimas tuvieron una baja presencia.</p>	<p>Las "preguntas" que se hicieron a los datos fueron tanto del tipo descriptivo (búsqueda de patrones y hallazgos simples) como del tipo interpretativo (relaciones entre datos y búsqueda de comprender en profundidad).</p>
<p>Sustento de las decisiones en evidencia y análisis realizado. (Etapa 4. Tomar decisiones e implementarlas).</p>	<p>Las decisiones tomadas no consideraron gran parte de la evidencia generada ni los logros obtenidos de la etapa de análisis e interpretación de los datos.</p>	<p>Las decisiones tomadas consideraron parte de la evidencia generada y no utilizaron gran parte de los logros obtenidos de la etapa de análisis e interpretación de los datos.</p>	<p>Las decisiones tomadas consideraron la evidencia generada, pero no incorporaron todos los logros obtenidos en la etapa de análisis e interpretación de los datos.</p>	<p>Las decisiones tomadas en base al ciclo realizado se apoyaron en la evidencia generada y el proceso de análisis e interpretación realizado a los datos.</p>



DOCUMENTOS DE INTERÉS

Título: Guía metodológica para el uso de datos

Autor: Agencia de Calidad de la Educación

Resumen: Documento que propone una metodología para el uso de datos para la mejora educativa. Incluye ejemplos para practicar y fundamentos conceptuales.

Año: 2017

Link: <https://www.agenciaeducacion.cl/orientacion/herramientas-de-orientacion/guia-metodologica-uso-datos/>

Título: Mejorando la escuela desde la sala de clases

Autor: Richard Elmore

Resumen: Libro traducido en Chile que incluye una visión completa del autor respecto de la mejora escolar, de la relevancia del núcleo pedagógico y factores teóricos y de experiencias que, en diferentes niveles de sistemas escolares, han propiciado la transformación sostenible de la educación en diferentes realidades.

Año: 2010

Link: http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf

Título: ¿Cómo usar los datos? De los datos al saber contextualizado para liderar la mejora

Autora: Bárbara Zoro

Resumen: Guía de trabajo que ofrece distinciones conceptuales y una propuesta metodológica para el uso de datos en educación, orientado a líderes escolares. Contiene un link hacia un Modelo para el uso de datos, elaborado por el Centro de Liderazgo Líderes Educativos.

Año: 2018

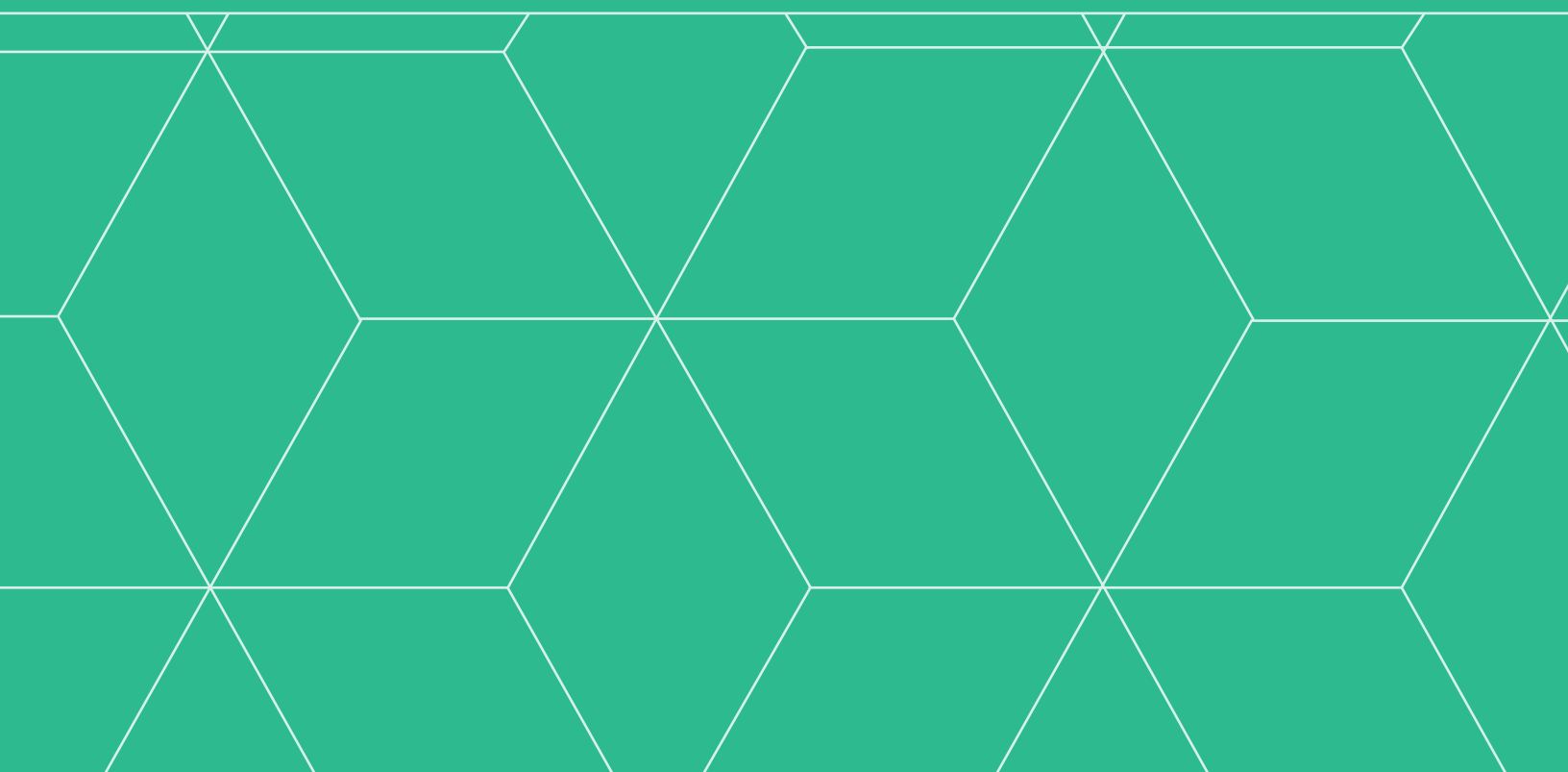
Link: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/como-usar-los-datos-de-los-datos-al-saber-contextualizado-para-liderar-la-mejora/>



HERRAMIENTA N°6

PARTICIPACIÓN EN LAS DEFINICIONES DEL PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO (PME)

Jorge Figueroa



HERRAMIENTA N°6. PARTICIPACIÓN EN LAS DEFINICIONES DEL PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO (PME)

Jorge Figueroa

PRESENTACIÓN

La herramienta **Participación en las definiciones del Plan de Mejoramiento Educativo (PME)** tiene por finalidad presentar una ruta de revisión y reflexión del ciclo del mejoramiento que vienen desarrollando continuamente los liceos, así como los niveles de participación e involucramiento que ha tenido la comunidad educativa en las definiciones centrales del PME 2020.

Este proceso de reflexión de parte del equipo de liderazgo directivo permite no solo revisar el camino recorrido sino que además es una invitación a visualizar aquellos espacios posibles de fortalecer en función de buscar estrategias que permitan que los actores del Liceo Técnico Profesional contribuyan a este proceso de mejoramiento y transformación.

El foco de este capítulo está puesto en la problematización sobre la importancia de la participación en el proceso de diseño e implementación del PME del liceo, profundizando en algunas claves que ha dejado la historia de experiencias e investigaciones sobre el mejoramiento educativo. Finalmente, a partir de una reflexión sobre los sentidos profesionales y la misión Institucional desde una perspectiva comprensiva del sujeto estudiantil del Liceo Técnico Profesional, se despliega una revisión crítica sobre la forma de incorporar a los distintos actores de la comunidad en el proceso de mejoramiento, a partir de su participación en el diseño, implementación y evaluación del PME el liceo.

Les invitamos a ser parte de esta experiencia de aprendizaje a través de la ruta propuesta y a revisar el material complementario para profundizar su aprendizaje.

PROBLEMATIZACIÓN

EL PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO Y LA PARTICIPACION EN EL MEJORAMIENTO EDUCATIVO

Durante los últimos años, las escuelas y liceos del país vienen trabajando en el desarrollo de procesos de gestión que orienten su quehacer hacia el logro de mejores aprendizajes, ello bajo un enfoque de trabajo relacionado con ciclos de mejoramiento, los que se fundamentan en la revisión y mejora permanente de prácticas pedagógicas. Para viabilizar este despliegue del proceso de mejora se utilizan dos instrumentos que son claves para la gestión escolar de escuelas y liceos en Chile: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

El PEI de cada establecimiento educacional es el instrumento central que permite concertar una visión común de lo que como comunidad educativa se busca desplegar en sus estudiantes como educación de calidad. En él se definen los principios orientadores del quehacer institucional y pedagógico de cada comunidad educativa que le dan sustento y soporte al proyecto. El PME que desarrolla el Liceo es la herramienta a través de la cual se planifica y materializa el proceso de mejoramiento institucional y pedagógico (Mineduc, 2020).

Desde el año 2015 en adelante, el PME se basa en un enfoque de mejoramiento que considera el mediano y largo plazo, en el que las comunidades educativas de los establecimientos educacionales proyectan su mejoramiento a cuatro años y planifican e implementan acciones anuales que permitan lograr los objetivos estratégicos planteados y, con ello, alcanzar lo declarado en su PEI. De este modo, la planificación educativa se concibe como un proceso estratégico y participativo que implica el desafío de preguntarse cómo incorporar la mirada, los intereses y las necesidades de los actores educativos y no solamente como una planificación anual de acciones de corto plazo definidas por una o dos personas.

Según datos de la Agencia de Calidad de la Educación, 4 de cada 10 jóvenes estudian en la educación media técnico profesional (EMTP), abarcando más del 40% de la matrícula total. Gran parte de estos/as jóvenes proviene de los sectores más vulnerables, donde están las familias de menores ingresos (Agencia de Calidad de la Educación, 2020). Desde la perspectiva del liderazgo educativo esto implica una doble responsabilidad: por una parte, liderar procesos de mejora institucional y pedagógica que permitan avanzar hacia mejores aprendizajes y, por otro, intencionar que el proceso de mejora sea pertinente y oportuno a las necesidades de las y los jóvenes que optan (o tienen que optar) por esta formación en la búsqueda de una oportunidad de desarrollar trayectorias formativas que articulen de mejor manera las posibilidades laborales con los sentidos del aprendizaje a lo largo de la vida.

A partir de estos elementos surgen algunas preguntas que podemos hacernos:

¿Qué entendemos por mejoramiento educativo? ¿Hacia dónde va nuestra mejora? Si revisamos los focos y énfasis presentes en el ciclo de mejora continua de nuestro PME, ¿cuán presente están los intereses y necesidades de las y los jóvenes de la formación técnico profesional? El diseño del proceso PME ¿incorpora instancias o instrumentos que permitan conocer y considerar la mirada, necesidades y expectativas de las y los estudiantes y sus familias, así como de docentes y asistentes de la educación?

MARCO CONCEPTUAL

CÓMO LOGRAR LA TRANSFORMACION Y EL CAMBIO EDUCATIVO DESDE LA PARTICIPACION EN EL PME: ALGUNOS APRENDIZAJES DE LA MEJORA CONTINUA

¿Qué vamos a entender por participación en el Liceo?

Participar en un establecimiento educacional es integrarse activamente en la comunidad escolar con el fin de aportar a un objetivo compartido por todos: el mejoramiento de la calidad de la educación. La participación incluye múltiples formas (instancias formales e informales) en que se puede ser un aporte, entendiéndose la participación como un proceso de involucramiento de las y los distintos actores de la comunidad escolar en las decisiones y acciones que los afectan a ellas y ellos o a su entorno. Esta puede darse de manera individual u organizada. (Unicef, 2005).

Roger Hart plantea la existencia de ocho niveles de participación de niños, niñas y adolescentes en proyectos sociales y escolares. Estos niveles son conocidos como “la escalera de la participación” y cada escalón tiene su propia significación (Hart, 1993).



Según la gráfica se pueden visualizar ocho formas de participar que tienen niños, niñas y adolescentes o, más bien, ocho formas que permitimos las y los adultos que ellos y ellas participen. Al menos en los tres primeros escalones no podemos hablar de participación.

1. Los niños, niñas y jóvenes participantes no entienden el asunto en el que participan ni lo que hacen.
2. Se utiliza la participación de niños, niñas y jóvenes de forma decorativa, y ellos/as no entienden su participación.
3. Participan pero sus opiniones no tienen incidencia y no se toman en cuenta.
4. La participación es planificada al margen de los niños, niñas y jóvenes, pero ellos/as la comprenden y son conscientes de las acciones que se les proponen.
5. Se les solicita la opinión sobre su participación en el proyecto y sus ideas son tomadas en cuenta.
6. Participan en la toma de decisiones de proyectos iniciados por adultos.

7. Adultos participan para facilitar el proceso.
6. Niños, niñas y jóvenes deciden ellos involucrar adultos en el proceso.

La participación de docentes, asistentes de la educación, estudiantes y sus familias no se produce espontáneamente y, por ello, es importante definir e intencionar los procesos de participación. Esta acción es reconocida como fundamental dentro de las prácticas del liderazgo directivo. Saber escuchar e involucrar a los distintos actores de la comunidad facilita el trabajo conjunto para alcanzar los objetivos, fortaleciendo la visión compartida del liceo, tal como lo establece una de las dimensiones prácticas del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.

Crear espacios de colaboración, donde la participación de los distintos actores de la comunidad es valorada y considerada al momento de tomar definiciones centrales para el liceo, contribuye a generar un clima escolar positivo, además de que la escucha y consideración producen sentimientos de pertenencia en los actores de la comunidad (Castro, Expósito, Lisazoain, López y Navarro, 2014). De manera organizada, cada equipo directivo puede promover la participación mediante el trabajo efectivo del Consejo Escolar, el Consejo de Profesores, el Centro de Padres y Apoderados y el Centro de Estudiantes, entre otros.

Uno de los procesos que permanentemente es orientado como propio de la participación de la comunidad educativa es el **proceso de mejoramiento** donde cada comunidad educativa analiza su realidad y contexto en los ámbitos institucional y pedagógico para así trazar objetivos estratégicos de mejoramiento a mediano y/o largo plazo (Mineduc, 2020). El **mejoramiento educativo** es un concepto que ha sido abordado desde la investigación y las prácticas educativas hace algunas décadas, a partir del convencimiento de que la escuela/liceo deben ser el centro de las transformaciones. El cambio educativo es posible y debe ser liderado desde la propia escuela/liceo, y que en este proceso de cambio lo más relevante es la cultura de la escuela/liceo (Fullan y Quinn, 2015; Hopkins, 2017).

La idea de mejoramiento se inspira en el reconocimiento del valor que tiene fortalecer las capacidades de la escuela/liceo para gestionar el cambio y, a partir de ello, lograr mejores aprendizajes en sus estudiantes (Bolívar y Murillo, 2017). Para que aquello suceda, la Agencia de Calidad de la Educación (2018) resalta 5 elementos esenciales de los procesos de mejora de la escuela, aunque estos no aseguran por sí solos un mejoramiento sostenido. Entre estos elementos se encuentra:

- La capacidad, compromiso y responsabilidad del equipo docente con la mejora.
- La existencia de vínculos positivos entre apoderados y la escuela.
- Un entorno de aprendizaje seguro y ordenado que permita a los y las estudiantes aprovechar al máximo el tiempo de enseñanza.
- Un currículum y actividades extraprogramáticas alineadas entre cursos, niveles y asignaturas, que motive y comprometa a los estudiantes.
- Un liderazgo eficaz, en donde los líderes estimulen y enriquezcan el desarrollo de los otros cuatro apoyos organizativos claves.

Todos estos elementos son posibles de conseguir en un contexto de mayor participación e involucramiento de los actores claves al despliegue de estos elementos.

Como señala Cristina Aziz dos Santos (2018), el mejoramiento educativo es un proceso de adaptación y aprendizaje, bajo el cual subyace una **cultura escolar** que, como toda cultura, se

sustenta en base a niveles de creencias, valores y prácticas. Para referir a este tema, dos Santos recurre al análisis de Edgar Schein, quien propone que la cultura organizacional se expresa en tres niveles identificables en una comunidad: creencias, valores y prácticas. Las creencias son el nivel más abstracto y arraigado, y operan en el inconsciente de las personas. Los valores son los juicios que movilizan las decisiones de las personas, mientras que las prácticas corresponden al nivel más tangible que se expresa por medio de artefactos simbólicos y comportamientos. Estos tres niveles operan de manera simultánea e interrelacionada en una cultura organizacional.

Lograr reconocer una **cultura escolar** al interior de los establecimientos educacionales representa una oportunidad de intervención invaluable para los líderes educativos y sus equipos de gestión. Es precisamente el carácter contextual de este conocimiento el que otorga relevancia al mejoramiento educativo en el ámbito del liderazgo educativo. Así, la mejora se sustenta en el liderazgo de procesos, los cuales deben hacer evidente el contexto de la cultura escolar del establecimiento educacional. Lo anterior implica levantar acciones que permitan conocer las creencias más arraigadas entre los miembros de la comunidad e identificar sus problemáticas más concretas y prácticas.

Los procesos de mejora asociados a la transformación de la cultura en las escuelas requieren de modificaciones completas, los cuales buscan incidir en comportamientos y hábitos ya instaurados entre los actores de la comunidad educativa. Por ejemplo, un liderazgo educativo que busque incidir en las prácticas pedagógicas de sus profesores/as debe asumir la resistencia natural que puede surgir frente a cambios que muchas veces se perciben como perturbadores de dinámicas de trabajo ya instaladas. Según Fullan (2002) el cambio educativo significa un cambio en las prácticas, lo que implica necesariamente la participación activa de los actores. Este autor identifica cinco claves del proceso de cambio centrado en la escuela:

- Dar importancia a la organización y a los procesos culturales, más que a los resultados de la escuela. La importancia está en disfrutar de lo que sucede en el viaje más que en el punto de llegada.
- Ver los resultados escolares como problemáticos por sí mismos, que exigen análisis, debate y adopción de medidas por parte de la escuela/liceo.
- Una perspectiva más cualitativa, donde los principales datos para la mejora, están en los puntos de vista **de los/as participantes** (estudiantes y sus familias, docentes y asistentes de la Educación).
- La escuela es una institución dinámica.
- Importa mucho más la "cultura escolar" que la "estructura escolar", para potenciar el desarrollo de la escuela/liceo.

Sin embargo, es bueno no perder de vista que mejora no necesariamente es sinónimo de cambio. No todo cambio es hacia la mejora, pues el cambio puede o no conducir a mejorar una dimensión del ámbito educativo, mientras que la mejora necesariamente significa alcanzar un mejor estado al final del proceso.

Finalmente, desde los aprendizajes de la mejora escolar, otros autores relevan los siguientes aprendizajes (Murillo Torrecilla, 2003; Bolívar, 2016; Spillane y Healey, 2010; Rincón Gallardo y Fleish, 2016):

- La escuela/liceo no mejorará si sus profesores/as no evolucionan de manera individual y colectiva. Se deben asegurar muchas oportunidades de desarrollo profesional del profesorado en el que los/as docentes puedan aprender juntos.
- Las buenas escuelas/liceos tienen formas de trabajar que estimulan la **participación de la comunidad escolar**, especialmente la de los/as estudiantes.
- El liderazgo es visto como una tarea compartida.
- La escuela/liceo que reconoce que el cuestionamiento, la problematización y la reflexión son procesos importantes de la mejora, consigue más rápidamente aportar claridad y establecer significados compartidos en torno a prioridades de desarrollo.
- Una cuidadosa planificación puede ayudar a convertir el futuro deseable de la escuela/liceo, la visión, en prioridades de mejora, ordenar esas prioridades en el tiempo y mantener la atención sobre la práctica en el aula.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Panorama de la Educación Media Técnico Profesional en Chile*.

Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*. Recuperado de https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO_online.pdf

Aziz dos Santos, C. (2018). *Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar*. Nota técnica N° 3. Santiago, Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/07/NT3_L6_C.A._Gestion-del-cambio-creencias-y-teoria-de-la-accion_17-07-18.pdf

Bolívar, a. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5 (1), 69- 87.

Bolívar, A. y Murillo, J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas* (pp. 71-112). Santiago de Chile: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). Recuperado de <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2019/03/Mejoramiento-y-Liderazgo-en-la-escuela.-Once-miradas.pdf>

Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., & Navarro, E. (2014). Participación familiar y clima escolar en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 181-193). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/fullan_cambio_educativo_revision_historica.pdf

Fullan, M. y Quinn, J. (2015). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks CA: Corwin.

- Hopkins, D. (2017). *The Past, Present and Future of School Improvement and System Reform. An expanded version of the William Walker Oration*, ACEL National Conference, Sydney, NSW, 6th October 2017. Recuperado desde http://www.ancel.org.au/ancel/ACEL_docs/Publications/2017/Monograph%2056.pdf
- Mineduc (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Recuperado de: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Mineduc (2017). *Estrategias para fortalecer la participación en la comunidad escolar*. Recuperado de <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H2-Estrategias-participacion-comunidad-escolar.pdf>
- Mineduc (2020). Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. Recuperado de: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2020/03/PME-2020-v2.0.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110206.pdf>
- Rincón- Gallardo, Santiago y Fleish, Brahm (2016). Bringing effective instructional practice to scale: An introduction. *Journal of Educational Change*, 17:379-383. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9288-2>
- Spillane, J. y Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.
- UNICEF (2005). Participación de los centros de padres en la educación. UNICEF, Santiago de Chile.

MARCO METODOLÓGICO

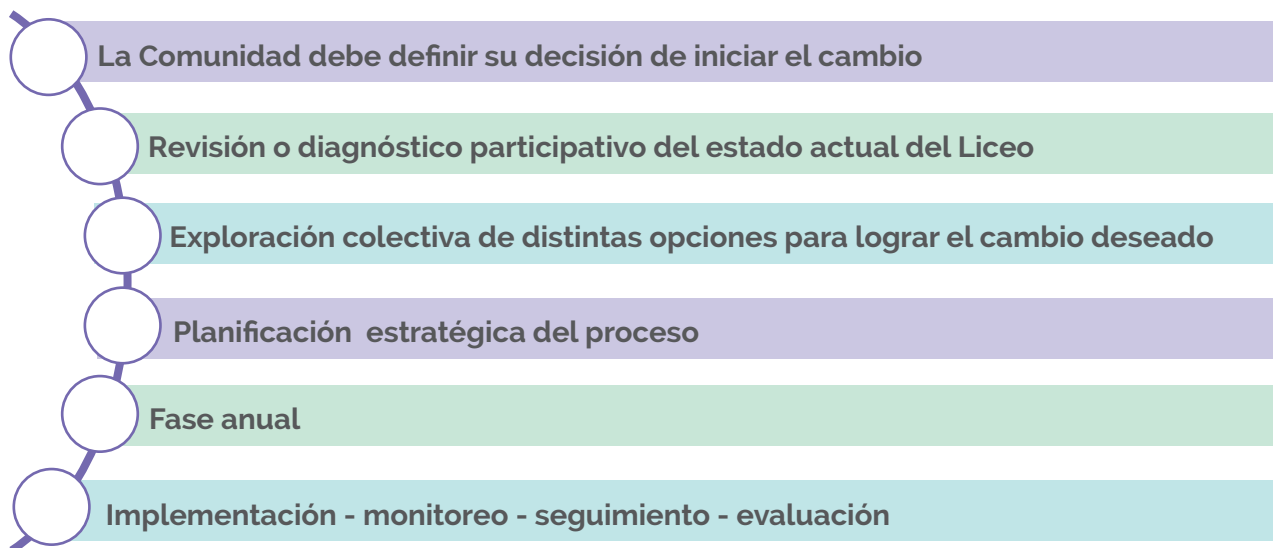
PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN LOS PROCESOS DE MEJORAMIENTO

El PME de nuestro liceo, junto con la declaración de principios educativos del PEI, ordenan y dan sentido a los sueños y anhelos de la comunidad, contienen aquello que nos orienta y moviliza en lo cotidiano y estratégico.

De acuerdo con los aprendizajes descritos por la literatura que se ha revisado, para lograr avanzar en la mejora se requiere el compromiso de todos los actores educativos y de un liderazgo pedagógico que abra espacios de crecimiento de todos y todas quienes son parte de la comunidad. Por tanto cobra sentido buscar cohesión, sentirse parte de un espacio colectivo en el que todos y todas podemos aportar porque compartimos su propósito, a la vez que reconocemos que nuestra acción tiene un espacio permanente de mejora, en tanto es la comunidad educativa la que nos permite, a la luz de nuestras prácticas y desafíos, reconocer las brechas e idear colaborativamente estrategias de desarrollo y mejora.

Es así como el primer desafío del equipo directivo es lograr el compromiso e involucramiento de la comunidad educativa y organizar participativamente los procesos de transformación. Para ello, compartimos algunos pasos claves del proceso de mejora que implican de la participación de los actores educativos.

Pasos de proceso de mejora de nuestro liceo



Primera Parte: Reflexionando sobre nuestros "horizontes institucionales"

Objetivo:

Aportar a una reflexión sobre los sentidos profesionales y la misión Institucional del Liceo Técnico Profesional desde una perspectiva comprensiva del sujeto estudiantil.

Materiales: PEI – PME - Reglamento de Convivencia

Revisemos:

Los horizontes o metas posibles de alcanzar que el Liceo Técnico Profesional propone a sus jóvenes estudiantes a través del PEI son (nombre un mínimo de tres):
Derechos
1.
2.
3.

Los derechos y deberes que el Liceo Técnico Profesional reconoce a sus jóvenes estudiantes por medio del Reglamento de Convivencia son (nombre un mínimo de tres para cada categoría):	
Derechos	Deberes
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Los saberes/conocimientos, motivaciones o temas de interés que el liceo Técnico Profesional valida como propios de los/as jóvenes y su cultura, y ha incorporado a sus Objetivos Estratégicos del PME son:

¿Cuál es la participación que tienen los/as estudiantes en la aplicación de los métodos que el liceo utiliza para conocer y mejorar los procesos de aprendizaje? Por ejemplo: pruebas, disertaciones, evaluaciones individuales, evaluaciones grupales, etc. Nombre las tres principales.

Segunda Parte

Revisemos, paso a paso, la forma de incorporar a los actores de la comunidad en el proceso de mejora a partir de su participación en el diseño, implementación y evaluación del PME del liceo.

1. LA COMUNIDAD DEBE DEFINIR SU DECISIÓN DE INICIAR EL CAMBIO. TODOS DEBEN COMPRENDER LA NECESIDAD DE REALIZAR LAS TRANSFORMACIONES NECESARIAS PARA LA MEJORA.

<p>¿Qué pensamos como equipo directivo?</p> <p>¿Todos los actores de la comunidad (docentes, asistentes de la educación, estudiantes y sus familias) comprenden la necesidad de cambio y transformación?</p>
<p>¿De qué forma podemos hacer partícipe a la comunidad en esta definición de cambio y transformación?</p>

Aquí el equipo directivo puede pensar y diseñar algunas instancias o instrumentos que le permita difundir y socializar la necesidad de transformar algunas prácticas del liceo, junto con levantar la disposición de los diferentes actores de la comunidad para comprometerse con el proceso de cambio. Debemos tener éxito y para ello es clave el compromiso colectivo, la corresponsabilidad. La escuela es el centro del cambio y para que este se produzca es necesario que el impulso, la coordinación y el seguimiento surjan del propio centro. El cambio impuesto desde otras instancias, externas, no conduce a la mejora real.

2. REVISIÓN O DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO DEL ESTADO ACTUAL DEL LICEO: DETERMINAR LAS ÁREAS DE MEJORA.

Tanto en la fase estratégica como en la evaluación e inicio de la planificación anual 2020, ¿Se contó con la mirada de docentes y otros/as profesionales?
¿Fueron consideradas las miradas, necesidades e intereses de las y los estudiantes?
¿Tenemos claridades de las acciones que las y los docentes piensan son necesarias para impactar en la cultura de nuestro Liceo?

Es fundamental incluir en esta etapa de diagnóstico y autoevaluación la mirada de docentes y otros/as profesionales de la educación. El cambio depende del profesorado. Todo depende de lo que los/as profesores/as hagan y piensen que es lo necesario para impactar en la cultura escolar de nuestro liceo. Es imprescindible una autoevaluación institucional que permita

una buena caracterización del liceo, sus actores y las relaciones en su interior. Acá se pueden generar encuestas o armar grupos focales para incorporar la participación de los distintos estamentos en la autoevaluación y posibilidades de mejora.

3. EXPLORACIÓN COLECTIVA DE DISTINTAS OPCIONES PARA LOGRAR EL CAMBIO DESEADO

La definición de acciones que permitan alcanzar los objetivos estratégicos ¿incluyó alguna consulta o propuestas de los otros actores de la comunidad?
¿Es posible pensar en algún mecanismo que nos permita validar nuestras definiciones de acciones para el año en curso e involucrar al resto de la comunidad? ¿Cuál?

Una vez definidas las áreas de mejora y los objetivos estratégicos, cabe recoger propuestas de "cómo hacerlo" o "cómo lograrlo" de parte de los diferentes actores del liceo. Sabemos dónde vamos, hay metas compartidas, mucho diálogo y debate sobre los problemas de la enseñanza y las posibles vías de solución:

Hasta aquí, podemos hablar de la Fase Estratégica, según las orientaciones del Mineduc, pensando el proceso de transformación y cambio a 4 años. Esta fase se plantea los objetivos de mejoramiento que desea abordar la institución escolar en un periodo de 4 años, incluidos todos los planes y programas que se desarrollen en su interior. El producto de esta etapa es la planificación estratégica del liceo. Estos objetivos estratégicos deben estar anclados en los sellos educativos y en la misión y visión del PEI del establecimiento. Esto implica no solo la definición

de un PEI a mediano plazo, sino que resitúa el sentido del PEI y en ese contexto la disponibilidad el PME como el instrumento estratégico-operativo de la gestión que permite concretar la apuesta educativa institucional.

4. PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE MEJORA CONTINUA: EL PME

¿Qué acciones podemos incorporar que contribuyan a desarrollar el proceso de mejora con mayor participación de los actores de la comunidad?

Docentes:

Asistentes de la educación:

Estudiantes:

Familias:

AUTOEVALUACIÓN

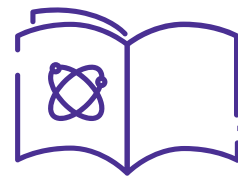
La evaluación de nuestro aprendizaje es un ejercicio permanente durante el desarrollo de este proceso de formación y acompañamiento. Es por ello que les presentamos una instancia para considerar en el transcurso de este módulo con el fin de mirar con perspectiva formativa el producto desarrollado en el marco metodológico.

Rúbrica para autoevaluación de la herramienta *Participación en las definiciones del PME*

A continuación, se presentan seis dimensiones con especificaciones del nivel de logro que permiten autoevaluar las estrategias de participación de los actores educativos desarrolladas en el marco metodológico.

DIMENSIONES	NIVELES DE LOGRO			
	Necesita reforzar	Suficiente	Bueno	Destacado
Efectividad: Logra identificar una serie de desafíos frente a la importancia de la participación en el Ciclo de Mejoramiento Continuo.	No identifica desafíos frente a la importancia de la participación, tampoco reconoce oportunidades para el despliegue de algunas acciones que permitan a la comunidad participar e involucrarse en el Ciclo de Mejoramiento Continuo.	Identifica una serie de desafíos frente a la importancia de la participación, pero no reconoce oportunidades para el despliegue de algunas acciones que permitan a la comunidad participar e involucrarse en el Ciclo de Mejoramiento Continuo.	Identifica una serie de desafíos frente a la importancia de la participación, además de reconocer varias oportunidades para el despliegue de algunas acciones que permitan a la comunidad participar e involucrarse en el Ciclo de Mejoramiento Continuo, pero no define formas de ponerlas en práctica.	Logra identificar una serie de desafíos frente a la importancia de la participación, además de reconocer varias oportunidades para el despliegue de algunas acciones que permitan a la comunidad participar e involucrarse en el Ciclo de Mejoramiento Continuo y define formas de ponerlas en práctica.
Coherencia: Logra establecer una coherencia entre los Sentidos Profesionales y la Misión Institucional desarrollados en la primera parte y las acciones que se proponen para mejorar la participación de los/as jóvenes en el proceso de planificación e implementación del PME 2020.	No establece ninguna relación entre los Sentidos Profesionales y la Misión Institucional desarrollados en la primera parte y las acciones que se proponen para mejorar la participación de los/as jóvenes en el proceso de planificación e implementación del PME 2020.	Establece una relación parcial entre los Sentidos Profesionales y la Misión Institucional y alguna de las acciones que se proponen para mejorar la participación de los/as jóvenes en el proceso de planificación e implementación del PME 2020.	Logra establecer una coherencia entre los Sentidos Profesionales y la Misión Institucional desarrollados en la primera parte y alguna de las acciones que se proponen para mejorar la participación de los/as jóvenes en el proceso de planificación e implementación del PME 2020.	Logra establecer una coherencia entre los Sentidos Profesionales y la Misión Institucional, desarrollados en la primera parte y las acciones que se proponen para mejorar la participación de los/as jóvenes en el proceso de planificación e implementación del PME 2020.

<p>Cobertura: Las acciones definidas logran dar cobertura a todos los actores educativos y además cubren los espacios de oportunidades de participación identificados.</p>	<p>Las acciones definidas no dan cobertura a todos los actores educativos y no se identificaron espacios de oportunidades de participación.</p>	<p>Las acciones definidas logran dar cobertura solo a algunos de los actores educativos y cubren solo alguno de los espacios de oportunidades de participación identificados.</p>	<p>Las acciones definidas logran dar cobertura a todos los actores educativos, pero cubren solo alguno de los espacios de oportunidades de participación identificados.</p>	<p>Las acciones definidas logran dar cobertura a todos los actores educativos y, además, cubren los espacios de oportunidades de participación identificados.</p>
<p>Viabilidad: Las acciones definidas para los actores educativos son viables de implementar en el curso de nuestro Plan de Mejoramiento 2020.</p>	<p>Ninguna de las acciones definidas es viable de implementar en el curso del Plan de Mejoramiento Educativo 2020.</p>	<p>Solo algunas de las acciones definidas de alguno de los actores educativos son viables de implementar en el curso del Plan de Mejoramiento Educativo 2020.</p>	<p>La mayoría de las acciones definidas para todos los actores educativos son viables de implementar en el curso de nuestro Plan de Mejoramiento 2020.</p>	<p>Las acciones definidas para todos los actores educativos son viables de implementar en el curso de nuestro Plan de Mejoramiento 2020.</p>
<p>Foco en Educación Media Técnico Profesional: Las acciones propuestas para intencionar la participación e involucramiento de los actores educativos permiten desarrollar permanentemente elementos específicos de la EMTP.</p>	<p>Las acciones propuestas para intencionar la participación e involucramiento de los actores educativos no consideran elementos específicos de la EMTP.</p>	<p>Las acciones propuestas para intencionar la participación e involucramiento de los actores educativos permiten desarrollar escasamente algunos elementos específicos de la EMTP.</p>	<p>Las acciones propuestas para intencionar la participación e involucramiento de los actores educativos permiten desarrollar elementos específicos de la EMTP.</p>	<p>Las acciones propuestas para intencionar la participación e involucramiento de los actores educativos son aplicables y permiten desarrollar y fortalecer permanentemente elementos específicos de la EMTP.</p>



DOCUMENTOS DE INTERÉS

Título: Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela

Autor: S. Anderson

Resumen: Este artículo presenta los avances en el conocimiento acumulado respecto del liderazgo educativo a nivel de establecimientos educacionales. Se señala y describe la relevancia del liderazgo directivo en el desarrollo de cambios y mejoras educativas, las sendas de influencia y las categorías de prácticas del liderazgo efectivo.

Año: 2010

Link: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>

Título: La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica

Autor: Roger A. Hart

Resumen: Una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan, especialmente a nivel comunitario. La confianza y la competencia para participar deben adquirirse gradualmente con la práctica. Por esta razón debe haber oportunidades crecientes para que niños, niñas y jóvenes participen en cualquier sistema que aspire a ser democrático, y particularmente en aquellos que ya creen ser democráticos.

Año: 1993

Link: <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participación-de-los-niños-de-la-participación-simbólica-a-la-participación.html>



ANEXO

**LIDERAZGO Y DESARROLLO
DE COMPETENCIAS
SOCIOEMOCIONALES,
PARA EL LOGRO
DE LOS OBJETIVOS
INSTITUCIONALES**

Gabriela Márquez / Ximena Morales



ANEXO. LIDERAZGO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES, PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS INSTITUCIONALES

Gabriela Márquez

Ximena Morales

DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA PILOTO DE LIDERAZGO EJERCIDO DESDE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS INSTITUCIONALES.

Una experiencia piloto implica la puesta en práctica a modo de ensayo o experimentación de una iniciativa que busca generar aprendizajes individuales, colectivos e institucionales que permitan la posterior implementación de una nueva versión, evaluada y mejorada de la experiencia.

Se recomienda tener en cuenta que el Ministerio de Educación entregó las orientaciones para la implementación de la priorización curricular covid-19. En ellas se postula en cuanto al estado emocional de sus estudiantes, que se debe asegurar que se continúe el aprendizaje en un entorno acogedor, de respeto, inclusivo y solidario. (UNICEF, covid 2020), lo cual se genera desde los espacios directivos.

Para esto, se sugiere incentivar espacios de reflexión en que se compartan visiones, opiniones, sugerencias y aportes de cada uno de los docentes, guiados por los equipos directivos, los que consideren instancias de autocuidado que favorezcan el bienestar de la comunidad educativa.

Del mismo modo, para el diseño del piloto y, a objeto de asegurar su implementación exitosa, se recomienda optar por una experiencia que no implique un esfuerzo extraordinario de los equipos técnicos y docentes del establecimiento y que considere las reales posibilidades y condiciones para su implementación.

Para la implementación de esta herramienta se propone el uso de las siguientes estrategias:

A. Proceso de autoevaluación del autoconocimiento emocional de los integrantes del equipo directivo

El trabajo de autoconocimiento requiere una planificación previa que permita anticipar los momentos que se deben aplicar las competencias emocionales. No se trata de una planificación de clase, si no más bien de un diseño o "camino" para llegar a lo esperado, considerando los recursos con los que se cuenta y los ejercicios a desarrollar.

El objetivo a lograr es conocer cómo en la gestión escolar, se aplican las competencias emocionales y en qué medida estas deben ser fortalecidas en el trabajo diario.

A modo de ejemplo, se puede diseñar un cuadro con la siguiente estructura:

Competencia	En qué momento debo aplicarla	Cómo puedo mejorarla
Conciencia de sí mismo: ¿conozco mis propias emociones, intereses, valores y fortalezas?		
Autocontrol: ¿regulo mis emociones al trabajar en el logro de metas y persisto frente al fracaso?		
Conciencia social: ¿tomo en consideración la perspectiva de los demás y empatizo con otros actuando de manera prosocial?		
Habilidades relacionales: ¿mantengo relaciones saludables con el equipo, gestionando de forma positiva los conflictos que se presentan?		
Tomar decisiones con responsabilidad: ¿considero estándares éticos, seguridad, normas sociales y respeto por los demás al momento de tomar decisiones?, ¿considero las posibles consecuencias de mis decisiones?		

B.- Espacios para la reflexión sobre el logro de los objetivos de la institución, considerando el trabajo colaborativo

Consiste en otorgar instancias de conversación que se guíen por la apertura hacia la conexión con las ideas de todos y todas las integrantes del equipo educativo (directivos y docentes).

Para ello se sugiere utilizar el proceso de Sharmen, con 5 pasos:

- 1.- CO-INICIAR: consiste en determinar una intención común para abordar a través de la reflexión. Escuchar a los otros, incentivar la expresión de las emociones que se generan al visualizar el trabajo que se les pide que hagan para lograr aquella intención compartida.
- 2.- CO-SENTIR/PERCIBIR: consiste en observar a los otros mientras se reflexiona y se expresan ideas, escuchar con la mente y corazón con apertura emocional, evitando los juicios y los debates.
- 3.- PRESENCIAR: consiste en conectarse con el origen de la voluntad, es decir, ir al lugar del silencio y permitir al conocimiento interior emerger. Conocer lo que motiva a otros para utilizarlo como punto de partida para la acción hacia el logro de las intenciones comunes.
- 4.- CO-CREAR: consiste en realizar prototipos de lo nuevo en ejemplos reales para explorar el futuro a través del hacer, es decir, considerar una lluvia de ideas que consideren el aporte de todos los integrantes del equipo, valorando las ideas propuestas para llegar a la mejor acción a realizar, la que debe ser compartida.
- 5.- CO-EVOLUCIONAR: consiste en incorporar lo nuevo en ecosistemas que facilitan el ver y actuar desde la totalidad, es decir, decidir qué acciones se van a llevar a cabo para el logro de las intenciones compartidas, estableciendo y organizando el aporte y trabajo de los integrantes.

Este último paso determina las acciones a seguir, desde una planificación organizada en torno a las emociones y voluntades del equipo.

C. Espacios de autocuidado

Consisten en atender a las necesidades de bienestar del equipo docente de la escuela, favoreciendo el clima laboral para el logro de los objetivos institucionales. Se sugiere proponer espacios de recreación grupal que propicien la prevención del stress y favorezcan las relaciones interpersonales. A modo de ejemplo, puede considerar talleres como:

- **Dinámica de dramatización:** Proponga al equipo de docentes que se reúnan en grupos considerando la estación del año en que nacieron. Una vez que se reúnen, invítelos a dramatizar a través de mímicas la estación que representan.
- **Dinámica de expresión de la emoción de la vergüenza:** Proponga al grupo completo de docentes que bailen a partir de una música, en el momento en que esta se deja de escuchar, deben reunirse en parejas y contarse una vergüenza que han vivido. Luego de que han compartido ambas experiencias, se vuelve a bailar y reunirse en nuevas parejas, en esta instancia "me apodero" de la experiencia de vergüenza que me fue relatada y se la transmito a otra persona. Esto se repite una vez más y finalmente se reúnen en grupos para comentar la última vergüenza escuchada y escogen la "mejor vergüenza del grupo" para ser compartida. (puede ser relatada o dramatizada). El propósito de este taller es transformar la vergüenza en una anécdota.
- **Dinámica Carrera de autos¹⁴:** El propósito de esta dinámica es analizar los roles que se asumen y como fluye el liderazgo en el equipo y entre algunos participantes, evaluar el proceso grupal de toma de decisiones, analizar cómo circula la comunicación e interpretar la concepción de la palabra "ayuda" y como impacta en la tarea.

D. Proyectar la mejora de las habilidades socioemocionales en el equipo docente

Consiste en realizar un análisis respecto del desarrollo de las competencias emocionales de los docentes, en su trabajo diario, para la mejora del clima laboral y el trabajo en equipo. Para su realización, se sugiere utilizar el siguiente cuadro:

Mi siguiente paso: considerando las siguientes habilidades socioemocionales, complete el cuadro que a continuación se presenta.

- **Controlar impulsos**
- **Manejar el estrés**
- **Disciplina personal**
- **Motivación laboral**
- **Establecer metas**
- **Identificar mis emociones y las de otros**
- **Reconocer mis debilidades**
- **Reconocer mis fortalezas**
- **Confianza en sí mismo**
- **Empatía en la relación con otros.**

¹⁴ <https://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/comunicacion/dinamica-carrera-autos/>

Identifique la habilidad que le gustaría fortalecer	Qué acción concreta realizaré para fortalecer esta habilidad	En qué momentos pretendo realizarla con mayor frecuencia	Escriba una acción que le permita ir recordando realizarla

Cuadro resumen estrategias para un liderazgo ejercido desde el desarrollo de competencias socioemocionales para el logro de los objetivos institucionales:



Para proceder al diseño de la experiencia piloto se ha de considerar:

- 1.- Las características de los y las integrantes de la comunidad educativa.
- 2.- El diseño de cada dinámica, la cual se realiza previo a su implementación, considerando los ejercicios a realizar y la guía que el miembro del equipo directivo realizará.
- 3.- El momento propicio para la aplicación de las estrategias.
- 4.- Entregar la confianza para que se expresen los miembros de la comunidad educativa, sin presionar a quienes no quieran hacerlo y sin asociar sus intervenciones a la evaluación de su desempeño.
- 5.- No emitir juicios acerca de la participación de los miembros de la comunidad educativa.
- 6.- Respetar los ritmos

D.- Evaluación: Para la evaluación de esta herramienta se propone:

Registrar la actividad realizada con el siguiente formato:

Tabla de evaluación experiencia piloto "Liderazgo ejercido desde el desarrollo de competencias socioemocionales para el logro de los objetivos institucionales":

Actividad realizada:

COMPONENTES DEL DISEÑO	ELEMENTOS FACILITADORES	ELEMENTOS OBSTACULIZADORES
Planificación de la actividad (con respecto al tiempo destinado y a los recursos utilizados)		
Ejecución de las actividades (con respecto a la participación de los miembros de la comunidad educativa)		
Ejecución de la actividad (con respecto a la utilidad para los propósitos institucionales)		

AUTOEVALUACIÓN

La evaluación de nuestro aprendizaje es un ejercicio permanente durante el desarrollo de este proceso de formación y acompañamiento. Es por ello que les presentamos una instancia para considerar en el transcurso de este módulo con el fin de mirar con perspectiva formativa el producto desarrollado en el marco metodológico.

Rúbrica para autoevaluación de la propuesta diseñada en el marco metodológico

Pertinencia	Coherencia	Claridad	Aplicabilidad	Foco TP
DIMENSIONES	NIVELES DE LOGRO			
	Necesita reforzar	Suficiente	Bueno	Destacado
Pertinencia de las actividades de la experiencia piloto con las características e intereses de los miembros del equipo y el contexto educativo.	Las actividades diseñadas e implementadas en la experiencia piloto no se relacionan con las características e intereses de los miembros del equipo ni del contexto educativo.	Las actividades diseñadas e implementadas en la experiencia piloto consideran, en menor medida, las características e intereses de los miembros del equipo y del contexto educativo	Las actividades diseñadas e implementadas en la experiencia piloto consideran, en gran medida, las características e intereses de los miembros del equipo y del contexto educativo	Las actividades diseñadas e implementadas en la experiencia piloto se consideran completamente las características e intereses de los miembros del equipo y del contexto educativo.
Coherencia de las actividades con el objetivo propuesto: apunta al objetivo y la metodología permite que se evidencie el logro de éste.	Las actividades están desvinculadas del objetivo propuesto, la metodología no evidencia el logro del objetivo.	Las actividades están mínimamente vinculadas con el objetivo propuesto, la metodología evidencia escasamente el logro del objetivo.	Las actividades están vinculadas con el objetivo propuesto, la metodología evidencia el logro del objetivo.	Las actividades están completamente vinculadas con el objetivo propuesto, la metodología evidencia claramente el logro del objetivo.
Claridad en la descripción de las actividades y en los componentes mínimos necesarios de detallar para su implementación.	Las actividades se describen de forma confusa y ambigua, no permitiendo su comprensión para la adecuada implementación.	Las actividades se describen de forma poco clara, permitiendo escasamente su comprensión para la adecuada implementación.	Las actividades se describen de forma clara, permitiendo su comprensión para la adecuada implementación.	Las actividades se describen de forma muy clara y detallada, permitiendo su completa comprensión para la adecuada implementación.

<p>Aplicabilidad de las actividades en el contexto del establecimiento, es decir, se diagnostica o se conoce la brecha entre las condiciones existentes y las que se deben gestionar para implementarlas en el marco de la experiencia piloto de Liderazgo ejercido desde el desarrollo de competencias socioemocionales para el logro de los objetivos institucionales</p>	<p>Todas las actividades se proyectan sin considerar el contexto (recursos y capacidades de gestión) del establecimiento, proyectando su imposibilidad de desarrollo a corto o mediano plazo.</p>	<p>La mayoría de las actividades se proyectan sin considerar el contexto (recursos y capacidades de gestión) del establecimiento, proyectando dificultades en la posibilidad de desarrollo a corto o mediano plazo.</p>	<p>La mayoría de las actividades se proyectan considerando el contexto (recursos y capacidades de gestión) del establecimiento, proyectando condiciones de posibilidad de desarrollo a corto o mediano plazo.</p>	<p>Todas las actividades están proyectadas considerando recursos y capacidades de gestión del establecimiento, proyectando su posibilidad de implementación y éxito a largo plazo.</p>
<p>Foco en Educación Media Técnico Profesional, vale decir, que se refleje en las actividades desarrolladas en el piloto de educación emocional, elementos específicos de la EMTP y su currículum.</p>	<p>Las actividades y su descripción obvian todos los aspectos que posibilitan extraer o deducir el fortalecimiento de la Educación Media Técnico Profesional.</p>	<p>Las actividades y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir el fortalecimiento parcial de la Educación Media Técnico Profesional.</p>	<p>Las actividades y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir el fortalecimiento de la Educación Media Técnico Profesional.</p>	<p>Las actividades y su descripción incorporan aspectos que permiten extraer o deducir un fortalecimiento sistemático de la Educación Media Técnico Profesional.</p>



SABERES DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE