



TESIS DOCTORAL

**Acompañamiento pedagógico como estrategia
de mejora de las prácticas en aula
y el desarrollo profesional docente**

Omar Andrés Aravena Kenigs

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DE
PROFESORADO, ASESORAMIENTO, ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA
Y TIC EN EDUCACIÓN

2020



TESIS DOCTORAL

**Acompañamiento pedagógico como estrategia
de mejora de las prácticas en aula
y el desarrollo profesional docente**

Omar Andrés Aravena Kenigs

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DE
PROFESORADO, ASESORAMIENTO, ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y TIC
EN EDUCACIÓN

La conformidad de los directores de la tesis consta en el original en papel de esta Tesis

Doctoral:

Dr. Manuel Montanero Fernández

Dra. María Elena Mellado Hernández

2020

Dedicatoria

*Dedico esta tesis a mi esposa Jessica y mi hija Sofía:
sin su amor y apoyo incondicional, nada sería posible.*

*A mi madre,
por luchar día a día para brindarnos,
a mis hermanos y a mí,
las oportunidades que ella jamás tuvo.*

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mis directores:

*Al Dr. Manuel Montanero, por su tremenda calidad profesional y humana,
por compartir sus conocimientos con humildad y dedicación,
gracias por ser un gran referente para mí.*

*A la Dra. María Elena Mellado, mi mentora académica,
agradecer su confianza y amistad,
sus enseñanzas son lecciones de vida que siempre atesoraré.*

*Al Programa de Doctorado en Innovación en Formación del Profesorado
de la Universidad de Extremadura,
especialmente a su director, Dr. Sixto Cubo y al Dr. Florentino Blázquez,
por el apoyo y confianza que depositaron en mí.*

*A los equipos docentes y directivos que desinteresadamente
participaron de esta investigación.*

A todos y cada uno, infinitas gracias.

INDICE DE CONTENIDOS

Resumen	13
Abstract	15
Capítulo I. Justificación y finalidad de la investigación	
1. Antecedentes	19
2. Justificación de la investigación	21
3. Objetivos de la investigación	23
4. Estructura de la tesis	24
Capítulo II. Marco teórico	
1. Desarrollo profesional docente y directivo	29
1.1. Delimitación conceptual	29
1.2. Modelos de DPD	30
1.3. Principios del DPD	33
1.4. Impacto y sostenibilidad del DPD	35
1.5. DPD en el contexto educativo chileno	36
2. Liderazgo pedagógico y mejora de la enseñanza	42
2.1. Liderazgo pedagógico para el aprendizaje profesional	43
2.2. El liderazgo escolar en Chile	46
3. Práctica educativa en aula	50
3.1. Delimitación conceptual	50
3.2. Análisis de la práctica educativa	52
3.3. Reflexión sobre la práctica educativa	56
4. Evaluación de la práctica educativa y el desempeño docente	60
4.1. Delimitación conceptual	60
4.2. Modelos de evaluación docente	62
4.3. Evaluación y autoevaluación docente	64
4.4. La retroalimentación en la evaluación docente	67
4.5. Evaluación y mejora de la práctica en Chile	73

5. Asesoramiento pedagógico en aula	75
5.1. Delimitación conceptual	75
5.2. Modelos de asesoramiento pedagógico	77
5.3. Asesoramiento colaborativo y acompañamiento pedagógico	80
5.4. Acompañamiento pedagógico en Chile	85
6. Aprendizaje colaborativo y acompañamiento pedagógico	87
6.1. Aprendizaje colaborativo como estrategia de DPD	87
6.2. Coaching reflexivo entre iguales	91
6.3. Mentoría pedagógica	63
7. Comunidades profesionales de aprendizaje y redes de apoyo al profesorado	99
8. Recursos de apoyo en las actividades de asesoramiento	103
8.1. Recursos reflexión teórico-práctico	103
8.2. Recursos de observación y análisis de habilidades docentes específicas	104
8.3. Recursos de reflexión biográfica-narrativa	106
8.4. Recursos de planificación y evaluación de la práctica educativa	108
9. Rúbrica como instrumento mediador de la práctica pedagógica	109

Capítulo III. Estudio empírico 1: Caracterización de las prácticas de asesoramiento pedagógico en aula como estrategia de DPD en centros escolares de la comuna de Temuco

1. Introducción	116
1.1. Objetivos	117
2. Método	118
2.1. Participantes	118
2.2. Diseño	120
2.3. Instrumentos	122
2.4. Procedimientos	130
3. Resultados	133
3.1. Resultados descriptivos caracterización del asesoramiento pedagógico	134
3.2. Resultados descriptivos valoración del asesoramiento pedagógico	144

3.3. Resultados inferenciales valoración del asesoramiento pedagógico	149
3.4. Resultados cualitativos grupos de discusión	151
4. Discusión	170
4.1. Prácticas y procedimientos que configuran el asesoramiento pedagógico en centros escolares de la comuna de Temuco	170
4.2. Valoración del profesorado y directivos escolares acerca del asesoramiento pedagógico como estrategia de DPD	172
4.3. Enfoques del asesoramiento pedagógico en los centros escolares de la comuna de Temuco	174

Capítulo IV. Estudio empírico II: Influencia del asesoramiento pedagógico con uso de rúbricas en el mejoramiento del desempeño docente en aula

1. Introducción	179
1.1. Objetivos e hipótesis de investigación	181
2. Método	184
2.1. Participantes	184
2.2. Diseño	185
2.3. Instrumentos	189
2.4. Procedimientos	194
3. Resultados	201
3.1. Resultados cuantitativos evaluación del desempeño docente	201
3.2. Resultados cualitativos entrevistas en profundidad	206
4. Discusión	221
4.1. Influencia del asesoramiento con uso de rúbricas en el mejoramiento del desempeño docente	221
4.2. Facilitadores y obstaculizadores para el aprendizaje profesional	224

Capítulo V. Estudio empírico III: Análisis de las prácticas discursivas durante el proceso de retroalimentación del desempeño docente en aula

1. Introducción	229
1.1. Objetivos e hipótesis de investigación	233
2. Método	235
2.1. Participantes	235
2.2. Diseño	236
2.3. Instrumentos y materiales	238

2.4. Procedimientos	238
3. Resultados	243
3.1. Modalidades de retroalimentación durante el proceso de asesoramiento pedagógico	243
3.2. Resultados comparativos tipos de retroalimentación (pre-postest)	258
4. Discusión	265
4.1. Tipificación de la retroalimentación ofrecida al profesorado	265
4.2. Influencia del uso de rúbricas la calidad de la retroalimentación	268
Capítulo VI. Conclusiones generales del estudio	
1. Conclusiones generales	273
1.1. Objetivo 1	273
1.2. Objetivo 2	276
1.3. Objetivo 3	278
2. Limitaciones	280
3. Prospectiva	282
Referencias bibliográficas	286

Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente

Resumen

Esta tesis doctoral tiene como objetivo evaluar las prácticas de asesoramiento pedagógico para comprender las implicancias en el desarrollo profesional docente y mejoramiento del desempeño en aula del profesorado perteneciente a centros escolares de la comuna de Temuco, región de La Araucanía, Chile.

La investigación se compone de tres estudios empíricos, abordados desde una perspectiva metodológica mixta. En el primer estudio, de alcance exploratorio-descriptivo, participaron 240 profesionales, distribuidos en 160 docentes y 120 directivos. Su finalidad era caracterizar las prácticas de asesoramiento pedagógico implementadas en centros escolares municipales y particulares subvencionados de la comuna de Temuco. Los resultados evidenciaron la prevalencia de prácticas de asesoramiento desarrolladas desde un enfoque tradicional-prescriptivo. En tal sentido, los equipos directivos mostraron una valoración significativamente más alta de dichas prácticas, en comparación con el profesorado.

En el segundo estudio participaron 60 docentes y 40 directivos escolares. La primera fase, de carácter cuantitativa, evaluó la influencia de distintas modalidades de asesoramiento, con uso de rúbricas, en el mejoramiento de la práctica pedagógica en aula. Los resultados de cuatro grupos de comparación fueron analizados por un evaluador externo. Así, se evidenció que después de 5 sesiones de asesoramiento todos los docentes asesorados mostraron mejoras en su desempeño en aula. No se encontraron diferencias significativas entre los docentes que recibieron asesoramiento de un experto y aquellos que participaron en actividades de asesoramiento entre iguales. Sin embargo, los grupos que utilizaron rúbricas ideográficas obtuvieron mayores ganancias que los grupos que usaron una rúbrica estandarizada.

En la segunda fase, de naturaleza cualitativa, se desarrollaron entrevistas para profundizar en las experiencias de aprendizajes que ofrece el asesoramiento pedagógico con uso de rúbricas, así como en los factores que representan barreras para el aprendizaje profesional entre pares. Los participantes manifestaron que el uso de rúbricas son un recurso que

favorece el aprendizaje colaborativo, orienta la retroalimentación y la reflexión crítica acerca de la práctica pedagógica, en especial cuando se tiene la oportunidad de participar en su diseño.

El tercer estudio analizó el contenido evaluativo de la retroalimentación verbal durante el asesoramiento pedagógico ofrecido a 16 docentes. Los resultados indican que el uso de rúbricas ideográficas estimula considerablemente la retroalimentación de tipo orientadora y formativa, contribuyendo al desarrollo de diálogos pedagógicos de mayor calidad y focalizados en el aprendizaje de los estudiantes.

A modo de conclusión, se evidencia que las prácticas de asesoramiento pedagógico pueden ser una potente estrategia de desarrollo profesional docente al interior de los centros escolares, especialmente cuando se implementa desde un enfoque formativo y sus prácticas se sustentan en principios de colaboración y participación democrática entre los actores educativos. En tal sentido, se requiere que las comunidades escolares transiten hacia modalidades de asesoramiento centradas en el fortalecimiento de la profesionalización y el desempeño docente, como el principal factor que incide en el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente, asesoramiento pedagógico, asesoramiento entre iguales, prácticas pedagógicas, aprendizaje colaborativo, rúbricas.

Pedagogical accompaniment as a strategy for improving practices in classrooms and teacher professional development

Abstract

The aim of this research is to assess the pedagogical accompaniment practices in order to understand their implications in teaching professional development and improving teacher's performance in the classroom throughout educational institutions in Temuco, capital city of Araucanía Region, Chile.

This research is compound of three empirical studies, addressed from a mixed methodological perspective. 240 professionals, distributed among 160 teachers and 120 school principals participated in the first studio, having an exploratory-descriptive scope. The purpose of the study was to portray the pedagogical accompaniment practices implemented in public and semi-private schools from Temuco. The results revealed the prevalence of a traditional-prescriptive approach during their implementations. Thus, the leadership teams showed a significantly higher valuation of the strategy, rather than teachers.

60 teachers and 40 school principals participated in the second study. The first phase, of quantity type, assess the impact of different modalities of pedagogical/educational training by using rubrics, during the improvement of pedagogical classroom practices. The results of four comparison groups were analyzed by an external evaluator. Thus, it was evidenced that all groups after 5 training sessions, all teachers showed significant improvements in their performance; however, the groups that used ideographic rubric got greater gains. The second phase, of quality nature, collects the information through interviews to deepen in the learning experiences that represent barriers for professional learning between partners. The participants stated that the use of rubrics is a resource that favors collaborative learning, guides feedback and critical reflection about pedagogical practice, especially when you can participate in its design.

The third study analyzed the evaluative content of verbal feedback during the pedagogical advice offered to 16 teachers. The results indicate that the use of ideographic rubrics considerably stimulate the guidance and training feedback, contributing to the development and higher quality pedagogical dialogue and approached (focused) on students learning.

As a conclusion, pedagogical support practices can be a powerful strategy to strengthen the learning and situated professional development, especially when implemented from a training approach and their practices are based on principles of collaboration and democratic participation between the educational actors. In this sense, it is required that school communities move towards training modalities focused on strengthening professionalization and teacher performance, as the main factor that affects student learning.

Key words: Teacher professional development, pedagogical support, peer coaching, pedagogical practices, collaborative learning, rubrics.

CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN Y FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN



1. Antecedentes

El fortalecimiento del desarrollo profesional docente (DPD) y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas constituye en la actualidad una de las principales preocupaciones de las políticas educativas a nivel mundial. Diversos estudios reconocen el desempeño docente en aula como el principal factor que incide en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Barber, Chijioke & Mourshed, 2010; Bayar & Kösterelioğlu, 2014; Vaillant, 2015). Asimismo, existe amplio consenso en que la formación continua del profesorado es un elemento clave para el mejoramiento de la calidad educativa (Blázquez et al., 1998; Darling-Hammond, 2017; López-Yáñez et al., 2018; OCDE, 2019; Vaillant y Cardoso, 2017). Por tanto, gestionar oportunidades de aprendizaje que impulsen la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, es un desafío latente para las comunidades escolares.

A pesar de la importancia que ha cobrado desarrollo profesional continuo del profesorado, no ha logrado un impacto sostenible en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza (Vaillant, 2015). Una de las principales razones es la tendencia a promover únicamente “intervenciones” esporádicas, comúnmente a cargo de expertos o instituciones externas que poco han sabido responder a las reales necesidades formativas del profesorado (Vaillant y Marcelo, 2015). Al respecto, Vezub y Alliaud (2012) plantea que las iniciativas de DPD se han caracterizado por omitir frecuentemente la participación activa de los docentes, tanto en el diseño como en la implementación y evaluación de su propio aprendizaje.

Para Camburn y Han (2015) las iniciativas de DPD sustentadas en paradigmas verticalistas, han generado resistencias que se traducen en su baja aceptación por parte del profesorado, entre otros aspectos, porque limitan la posibilidad para que los docentes aprendan en función de las particularidades de sus contextos de desempeño (Márquez, 2016; Roa, 2017). Otra dificultad de los tradicionales modelos de DPD radica en que el profesorado los ha asociado a prácticas que buscan controlar y supervisar su desempeño para la posterior toma de decisiones de tipo punitivas o sancionadoras, las cuales resultan contraproducentes, desde todo punto de vista, para la gestión del aprendizaje y crecimiento profesional (Galaz, Jiménez y Díaz, 2019).

En atención a estos antecedentes, los esfuerzos de las actuales políticas educativas se han volcado, en los últimos años, en situar el DPD como un proceso formativo y continuo, que

debe propiciarse principalmente en los propios centros educativos (Choi & Kang, 2019; MINEDUC, 2017). De este modo, las distintas orientaciones de la política pública y los enfoques contemporáneos de la investigación educativa posicionan al profesorado y a los directivos escolares como agentes activos en la construcción de su propio aprendizaje (De Farías y De Araujo, 2018; OCDE, 2019; Reeves y Pedulla, 2013).

En tal sentido, el centro escolar se proyecta como el espacio idóneo para que estos actores reflexionen colaborativamente respecto de su quehacer educativo y avancen conjuntamente en el desarrollo de capacidades para investigar, innovar y resignificar las prácticas de enseñanza. De este modo, el DPD y el mejoramiento del desempeño profesional responden a un saber contextualizado de carácter dinámico, que supone la construcción de marcos de actuación personales y colectivos sustentados en principios como la confianza y las altas expectativas (Olmo-Extremera y Domingo-Segovia, 2018; López-Yáñez et al., 2018).

Asegurar un DPD de calidad representa un gran desafío para los equipos directivos encargados de dirigir los centros escolares, en tanto, los desafía a implementar prácticas de liderazgo desde un enfoque más comprensivo y democrático (Bolívar, 2019; Weinstein y Hernández, 2015). Más aún cuando el liderazgo educativo es reconocido como el segundo factor intraescuela que contribuye en el logro de aprendizaje del estudiantado, a través de su influencia de los equipos directivos en la motivación del profesorado, así como en las condiciones y oportunidades que pueden propiciar para favorecer la colaboración y el aprendizaje profesional (Hargreaves & Fullan, 2014; Mellado, Chaucono y Villagra, 2017; Montero y Gewerc, 2018; Nieto y Alfageme, 2017).

En este contexto, una de las prácticas que ha proliferado con fuerza en el sistema educativo chileno, con el propósito de fortalecer el trabajo colaborativo y DPD del profesorado, es el “acompañamiento pedagógico” en aula (Maureira, 2015; Salazar y Marqués, 2012). Esta estrategia consiste constituye una forma de acompañamiento profesional basado en la observación de clases, en las que un miembro del equipo directivo, técnico pedagógico, o un docente, presencia una clase completa o una parte de ella, para luego proporcionar retroalimentación (Ulloa y Gajardo, 2016; Ulloa y Rodríguez, 2014; Díaz-Terrero, et al., 2018). Por tanto, se considera una estrategia inherente a los planes de mejoramiento educativo o planes locales de formación profesional de los centros escolares. (MINEDUC, 2018).

Recientes estudios advierten que la implementación del acompañamiento pedagógico conlleva ciertas tensiones, principalmente porque existe dificultad entre los actores educativos involucrados (docentes y directivos) para consensuar una perspectiva compartida acerca de su propósito, de modo que logre materializarse en un proceso que tribute a la efectiva transformación y mejoramiento de las prácticas en aula (Izarra, 2019; Díaz-Terrero, 2018). Otra tensión existente tiene relación con el acompañamiento en aula, que es una práctica que tradicionalmente ha estado a cargo de los equipos directivos, quedando el profesorado nuevamente postergado a ocupar un rol pasivo en su propio proceso de aprendizaje profesional.

En Chile, particularmente en la región de La Araucanía, aún existe escasa evidencia de estudios que indaguen en los enfoques que subyacen a las prácticas de acompañamiento pedagógico o que den cuenta de las implicancias de esta estrategia en el mejoramiento del desempeño docente. Se desconoce, también, la forma que docentes y equipos directivos valoran el acompañamiento pedagógico y las formas de participación e involucramiento que asumen en sus distintas etapas. Por último, nos parece interesante indagar en los instrumentos utilizados durante el acompañamiento en aula y su influencia en el aprendizaje profesional.

En atención a estos antecedentes, el objetivo de este estudio es analizar las prácticas de acompañamiento pedagógico al profesorado, su incidencia en el desarrollo profesional docente y mejoramiento de las prácticas en aula, con el propósito de entregar orientaciones que, desde un enfoque formativo, que contribuyan al mejoramiento del desempeño docente y fortalezca las oportunidades de colaboración y reflexión compartida entre directivos y docentes en los distintos centros educativos de la región y el país.

2. Justificación de la investigación

La actual reforma educativa chilena se ha enfatizado en la relevancia que posee el fortalecimiento del desarrollo profesional docente y directivo para mejorar la calidad educativa en los centros escolares. Es así como la reciente puesta en marcha de la Ley N° 20.509 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2015). Esta Ley busca mejorar los incentivos y condiciones para fortalecer el aprendizaje continuo y la

colaboración entre el profesorado, de modo que le permita progresar en una trayectoria profesional a lo largo de su carrera. Por su parte, la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar (MINEDUC, 2015) pone de manifiesto la necesidad de que los equipos encargados de gestionar y dirigir las escuelas y liceos asuman un fuerte liderazgo pedagógico para apoyar el desarrollo de capacidades del profesorado y se logre sostener el mejoramiento continuo de los centros educativos (Bolívar, 2017; Robinson, 2016a, Weinstein et al., 2016).

Las orientaciones de la política educativa demandan, hoy más que nunca, la necesidad de implementar prácticas de colaboración profesional entre el profesorado y los equipos directivos escolares, invitándolos a asumir la corresponsabilidad de construir sus aprendizajes y diseñar sus trayectorias de mejoramiento, con especial atención en sus necesidades formativas (MINEDUC, 2019; Aravena et al., 2019). En tal sentido, se precisa la creación de ambientes estimulantes de aprendizaje profesional, en los cuales el profesorado debe recibir información y retroalimentación pertinente respecto de sus prácticas, que contribuya a fortalecer su capacidad reflexiva y cuestionar su quehacer, tanto individual como colaborativamente (Domínguez-Garrido y Blázquez, 1999; Castellanos & Yaya, 2013; Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016; Palomino, 2017). Todo, desde un enfoque formativo, altamente contextualizado y centrado en mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Para este fin, la política educativa compromete el apoyo permanente a las escuelas y liceos, principalmente aumentando paulatinamente el tiempo y los recursos destinados al trabajo colaborativo docente, así también por medio de la publicación de instructivos y protocolos a través del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Docentemás), la Agencia de la Calidad de la Educación y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), encargado de la implementación y desarrollo de distintas modalidades de desarrollo profesional docente y directivo.

En este contexto, la relevancia del presente estudio radica en desvelar de qué forma las escuelas y liceos de la comuna de Temuco impulsan el DPD, específicamente a través del acompañamiento en aula, en coherencia con las demandas y desafíos de las actuales políticas educativas (MINEDUC, 2016, Aziz, 2018; Weinstein y Muñoz, 2017). Actualmente, el escenario educativo chileno hace patente la necesidad de configurar instancias de aprendizaje profesional situado, donde directivos escolares y docentes colaboren desde una perspectiva

crítica y formativa, orientada a mejorar los procesos de enseñanza y el aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

El estudio persigue contribuir a una adecuada implementación de las orientaciones de la política docente y directiva, puesto que aporta información relevante, tanto de las oportunidades de mejoramiento, como de los nudos críticos detectados en las prácticas de asesoramiento pedagógico. Esperamos que el estudio se materialice en evidencia útil para impulsar prácticas colaborativas, favorecer la reflexión pedagógica y la retroalimentación formativa del desempeño docente. Es importante reseñar que, a partir del año 2017 y gradualmente hasta el 2026, la totalidad de los centros escolares del país deben cumplir y documentar el desarrollo sistemático de estas prácticas (MINEDUC, 2016).

Se prevé, además, a que los resultados de este estudio aporten orientaciones para apoyar la implementación de modalidades de asesoramiento efectivos, basados en principios propios del aprendizaje, como lo son la construcción de relaciones de confianza, respeto y reciprocidad profesional entre docentes y equipos directivos. Asimismo, se espera que el estudio, a través de sus distintos apartados, contribuya a construir conocimiento contextualizado para impulsar procesos de análisis, autoevaluación y coevaluación de la práctica, considerando como eje articulador el trabajo colaborativo, crítico y reflexivo entre profesionales (Izarra, 2019; Spillane, Shirrell & Hopkins, 2016).

Por último, se aspira a que esta investigación impulse la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje (Aparicio y Sepúlveda, 2018; Krichesky y Murillo, 2018), que permita a directivos y docentes fortalecer su autonomía en la toma de decisiones, manteniendo una estrecha relación entre la investigación y la práctica, como componentes esenciales para mejorar el desempeño en el aula y optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

3. Objetivos de la investigación

Como ya se ha comentado, esta tesis doctoral nace a partir de la motivación del investigador, como profesional del área de la educación en formación del profesorado, por aportar evidencias relevantes y actuales que contribuya a los equipos directivos y docentes a orientar la implementación de prácticas formativas para un efectivo desarrollo profesional en los centros educativos. Para tal efecto, la investigación desarrollada se vertebró en torno a una

serie de objetivos que buscan profundizar en la comprensión de las lógicas que imperan en escuelas y liceos de la comuna de Temuco, en relación al aprendizaje profesional como responsabilidad compartida de las comunidades educativas. También se ha pretendido examinar la efectividad de algunas estrategias formativas que puedan ser escalables en el sistema educativo, con la finalidad de aportar al fortalecimiento de la colaboración entre docentes y la reflexión compartida para la transformación de las prácticas del enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, el objetivo general de esta tesis es evaluar las prácticas de asesoramiento pedagógico para comprender sus implicancias en el desarrollo profesional docente y el mejoramiento del desempeño en aula del profesorado perteneciente a centros escolares de la comuna de Temuco, región de La Araucanía, Chile.

Se plantearon, además, tres objetivos específicos:

1. Caracterizar las prácticas de asesoramiento pedagógico implementadas en centros escolares municipales y particulares subvencionados de la comuna de Temuco.
2. Evaluar las implicancias del asesoramiento pedagógico con uso de rúbricas en el mejoramiento del desempeño docente en aula.
3. Analizar la incidencia del uso de rúbricas en el contenido evaluativo de la retroalimentación del desempeño docente en aula durante el proceso de asesoramiento pedagógico.

4. Estructura de la tesis

Esta tesis doctoral sistematiza los resultados de un largo proceso de aprendizaje y formación profesional, en el cual, el investigador ha logrado profundizar en el conocimiento teórico y empírico disponible para avanzar en la comprensión de los fenómenos educativos que ocurren cotidianamente en las escuelas y liceos, con el propósito de contribuir a ampliar las oportunidades de formación y desarrollo profesional de docente y directivos, como actores clave para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, la tesis se estructura en seis capítulos.

El capítulo I, corresponde a la justificación y objetivos de la investigación. En este apartado se ofrecen algunos antecedentes relevantes que justifican la elección del asesoramiento

pedagógico y DPD como objetivos de estudio. Posteriormente, se describen los objetivos de la tesis, en función de cada uno de los estudios empíricos que la componen.

El Capítulo II, aborda el marco teórico y empírico de los principales núcleos temáticos que configuran el cuerpo de conocimiento de la tesis. En este capítulo ofrece una revisión de los estudios y evidencia nacionales e internacionales, así también, en las principales orientaciones de la política educativa chilena de desarrollo profesional docente. Este capítulo, igualmente, ofrece una revisión de las implicancias del liderazgo pedagógico, como impulsor del desarrollo profesional docente y mejoramiento de las prácticas pedagógicas, indaga en el asesoramiento pedagógico y la colaboración docente como estrategias centrales para favorecer el análisis de las prácticas en aula. Por último, se abordan teóricamente los tópicos de reflexión y retroalimentación de la práctica pedagógica y el uso de rúbricas como instrumentos orientadores del desempeño docente.

Los capítulos III, IV y V corresponden a los tres estudios empíricos que conforman la tesis doctoral, en los que participaron integrantes de equipos directivos y profesores de centros escolares municipales y particulares subvencionados de la comuna de Temuco. El primer estudio empírico tuvo como propósito caracterizar el acompañamiento pedagógico que se realiza en los centros escolares de la comuna de Temuco y conocer la valoración que docentes y directivos escolares atribuyen a este proceso. El segundo estudio evaluó las implicancias de distintas modalidades de asesoramiento con uso de rúbricas en el mejoramiento del desempeño docente. El tercer y último estudio analizó el contenido evaluativo de la retroalimentación verbal durante el asesoramiento pedagógico.

Finalmente, el Capítulo VI presenta las conclusiones generales del estudio, donde se reflexiona en torno a los resultados y objetivos específicos de la tesis. De igual forma, se plantean limitaciones del estudio y se comentan proyecciones para futuras investigaciones.

Tabla 1.1. Estructura y contenido de la tesis doctoral

Capítulo I: Justificación y finalidad de la investigación					
Capítulo II: Marco teórico					
Capítulo III:	Objetivo	Método	Técnicas e instrumentos	Participantes	Resultados
Estudio empírico I	Caracterizar las prácticas de asesoramiento pedagógico implementadas en centros escolares municipales y particulares subvencionados de la comuna de Temuco	Estudio mixto	Cuestionario caracterización del asesoramiento	160 docentes de aula	Estadística descriptiva
		Alcance exploratorio descriptivo	Cuestionario valoración del asesoramiento Grupos de discusión	80 directivos escolares	Análisis interpretativo
Capítulo IV:	Objetivo	Método	Técnicas e instrumentos	Participantes	Resultados
Estudio empírico II	Evaluar las implicancias del asesoramiento pedagógico con uso de rúbricas en el mejoramiento del desempeño docente en aula	Estudio mixto	Rúbricas de evaluación del desempeño docente en aula	60 docentes de aula	Estadística y descriptiva e inferencial
		Diseño cuasi-experimental con profundización cualitativa	Entrevistas en profundidad	20 directivos escolares	Análisis interpretativo
Capítulo V:	Objetivo	Método	Técnicas e instrumentos	Participantes	Resultados
Estudio empírico III	Analizar el contenido evaluativo de la retroalimentación verbal durante el asesoramiento pedagógico	Estudio mixto	Rúbricas para retroalimentación del desempeño docente	24 docentes de aula	Estadística y descriptiva e inferencial
		Diseño cuasi-experimental con profundización cualitativa	Grupos de discusión	8 directivos escolares	Análisis interpretativo
Capítulo VI: Conclusiones generales de la tesis					

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO



1. Desarrollo profesional docente y directivo

1.1. Delimitación conceptual

En las últimas décadas, el enfoque de desarrollo profesional docente (DPD) ha pasado de dar una importancia crucial, no sólo a la formación en el conocimiento de la materia de enseñanza, sino a toda la variedad de complejas dimensiones y condicionantes del quehacer docente, incidiendo sobre sus concepciones implícitas y sobre sus prácticas (Martín, 2015).

Diversos autores han realizado esfuerzos por conceptualizar el DPD, relacionándolo estrechamente con las oportunidades de aprendizaje del profesorado, tanto formales como informales, que tienen como fin impactar en el aprendizaje de los estudiantes. Una primera revisión conceptual, es la propuesta por Day (1999) quien definió el DPD, como:

Todas las experiencias naturales de aprendizaje y aquellas actividades conscientes y planeadas que pretenden ser de beneficio directo o indirecto a los individuos, grupos o colegios y que contribuyen a la calidad de la educación en el salón de clase. Este es un proceso por lo cual, solos y con otros, los profesores reconocen, revisan y amplían sus compromisos como agentes de cambio para el logro de los propósitos morales de la enseñanza; y por los cuales ellos adquieren y desarrollan de manera crítica el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional necesarios para pensar profesionalmente (p. 4).

Los autores Choi y Kang (2019), por su parte, conciben el DPD como “aquellas actividades formales o de tipo natural, en las que los docentes pueden participar de forma colaborativa o independiente para desarrollar ideas, conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que propicien cambios en su trabajo” (p.3). Esta transformación en las prácticas docentes debe tener como objetivo impactar positivamente en los procesos pedagógicos en el aula (Desimone et al., 2013; Minott, 2010). Por tanto, el DPD puede considerarse efectivo cuando articula el mejoramiento de las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

Otra definición clásica de DPD es la propuesta por Stenhouse (1987), quien lo describe como “una capacidad para un desarrollo profesional autónomo mediante un autoanálisis sistemático, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (p. 197). De esta definición, se desprende la relevancia de la formación

situada en el propio contexto de desempeño, considerando la propia práctica docente como objeto de reflexión crítica para el aprendizaje (Blázquez, 1997; Méndez-Núñez y Murillo, 2017). Así también la permanente actitud de interés del profesorado frente a la indagación y la búsqueda de soluciones a los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (Marcelo, 2010).

En la actualidad, el fortalecimiento del DPD es un tema que ocupa la agenda de diversas políticas educativas a nivel nacional e internacional (MINEDUC, 2018; OCDE, 2019), especialmente porque existe abundante evidencia que establece que el buen desempeño docente impacta favorablemente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 2015; Hill, Beisiegel & Jacob, 2013). En este sentido, un objetivo prioritario para los distintos sistemas educativos consiste en asegurar condiciones que propicien mejores oportunidades de desarrollo y aprendizaje para el profesorado a lo largo de toda su vida profesional (Montero y Gewerc, 2018; Nieto y Alfageme, 2017).

1.2. Modelos de DPD

Los modelos de DPD en los sistemas escolares, han sido un tema de amplio debate. Vaillant y Marcelo (2015) reconocen que, a pesar de los esfuerzos de las distintas reformas educativas en América Latina para fortalecer el DPD, aún no se ha logrado un mejoramiento sostenido de los resultados educativos, principalmente porque las distintas iniciativas desarrolladas se han materializado en modelos tradicionales de formación. Esta postura es avalada por autores como Pavez et al. (2016), quienes reconocen que ha imperado un modelo de DPP de tipo jerárquico, a cargo de especialistas externos que se han limitado a implementar la formación utilizando como modalidad el desarrollo de talleres expositivos, o bien distintos tipos de intervenciones que se alejan de las reales necesidades formativas del profesorado (Martínez-Domínguez y Rodríguez, 2017).

Diversos autores enfatizan en la necesidad de re-conceptualizar el DPD como un esfuerzo situado que debe, necesariamente, considerar las complejidades y características de los centros educativos (Domingo-Segovia y Shboul, 2015; Vaillant y Cardoso, 2017) y donde el profesorado y equipos directivos deben reconocerse como los principales artífices en la construcción de sus propios procesos de aprendizaje. En otras palabras, la calidad del aprendizaje profesional está

condicionado a que las actividades formativas se relacionen estrechamente con las situaciones reales que docentes y directivos enfrentan cotidianamente en sus aulas (Domínguez-Garrido y Blázquez, 1999; De Farías y De Araujo, 2018; Reeves y Pedulla, 2013). Al respecto, Nieto y Alfageme (2017), plantean que el DPD ha transitado desde modelos centrados en aspectos técnicos hacia un enfoque centrado en el aprendizaje y desarrollo profesional continuo (Tabla 2.1)

Tabla 2.1. *Comparación de los enfoques de formación continua*

Elemento de la formación	Formación continua desde un enfoque técnico	Formación continua desde un enfoque de desarrollo profesional
Formato	Formatos centrados en el “conocimiento estandarizado” o con énfasis en la actividad práctica (cursos, talleres, seminarios).	Utiliza una variedad de formatos centrados en fortalecer la capacidad para comprender el contenido educativo y el aprendizaje de los estudiantes. Se privilegian las modalidades colaborativas.
Duración	Son de corta duración, con compromisos personales más limitados y proyección a corto plazo. Actividades más cortas, sencillas y estructuradas.	Mayor duración con compromisos personales más abiertos y proyección a largo plazo. Actividades más largas, complejas, reflexivas y analíticas.
Participación	Centrada en el desarrollo del profesor como individuo, siguiendo un modelo de “déficit” (cubrir necesidades en el repertorio técnico de los docentes). Formación entendida como entrenamiento bajo formas de iniciación, reorientación, actualización, perfeccionamiento.	Los profesores participan como una unidad organizativa cohesionada y cohesiva a un tiempo. Asumen el rol de práctico reflexivo que busca mejorar moral y profesionalmente. La educación es entendida como ayuda a decidir qué hacer en un contexto de autonomía y responsabilidad profesional compartida (bajo formas de observación, revisión, experimentación, aplicación, intercambio y colaboración).
Locus	Iniciativa y control externos al profesorado: el formador establece la agenda. Se ubica lejos de las escuelas, aulas y estudiantes. No se consideran las particularidades del contexto.	Iniciativa y control interno al centro docente, con construcción colectiva de la agenda por los profesores y formador. Tiene lugar en una variedad de lugares, pero los más frecuentes e importantes son las escuelas y las aulas en conjunción. Las particularidades del contexto de trabajo juegan un papel importante en el desarrollo profesional.
Liderazgo	El liderazgo no es un factor que se considere.	El liderazgo se valora como factor contextual fundamental.

Una distinción importante es la que realizan Koellner y Jacobs (2015) quienes identifican dos modelos de DPD. Por una parte, están los modelos específicos, que se caracterizan por ayudar a los docentes a desarrollar una habilidad particular y generalmente responden a modelos de formación estandarizada. Por otra parte, los modelos adaptativos son aquellos que nacen de las necesidades situadas del profesorado, permitiéndoles abordar de manera flexible los desafíos de sus contextos escolares a través de la reflexión colaborativa con foco en el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Escudero, Cutanda y Trillo (2017) plantean que los modelos de DPD efectivos están llamados a combinar e integrar adecuadamente la formación externa o estandarizada y las propias innovaciones que surjan desde los centros escolares. De esta forma, el conocimiento externo debe conectar con las necesidades del profesorado y son ellos quienes deben construir sentido respecto a su práctica.

En el contexto chileno, el CPEIP definió el año 2018 un modelo formativo para docentes y directivos, cuyo propósito es la implementación de acciones de a) fortalecimiento, b) actualización y, c) especialización.

a) Actividades formativas de fortalecimiento: están orientadas a fortalecer habilidades de base, de diversas dimensiones del quehacer pedagógico y disciplinar; o del quehacer directivo, junto con el desarrollo de competencias personales e interpersonales para el ejercicio de la profesión docente.

b) Actividades formativas de actualización: Se refiere a la formación que entrega nuevas herramientas, conocimientos disciplinares y pedagógicos, o del quehacer directivo, que evolucionan en el tiempo y que requieren incorporarse a las prácticas docentes para potenciar mejores procesos de enseñanza-aprendizaje y abordar nuevos desafíos colaborativamente, en contextos de mejoramiento institucional.

b) Actividades formativas de especialización: focalizan en el desarrollo de competencias complejas, que promueven el trabajo colaborativo y aprendizaje colectivo para el desarrollo organizacional. Esta especialización está dirigida a docentes y directivos que, teniendo

competencias consolidadas requieren nuevos desafíos para su desarrollo, la colaboración solidaria con otros y el aprendizaje de la organización escolar.

1.3. Principios del DPD

Considerando el DPD como un proceso dinámico y flexible, Darlyng-Hammond (2015) menciona que las transformaciones educativas no suceden simplemente instruyendo al profesorado respecto a qué y cómo enseñar, sino que ellos necesitan aplicar sus conocimientos de manera flexible para resolver problemas cotidianos asociados de su quehacer profesional. Darling-Hammond, Hylar y Gardner (2017) profundizan en el concepto de DPD efectivo, describiéndolo como producto, tanto de actividades provistas externamente como de actividades integradas en el trabajo, que aumentan el conocimiento de los maestros y les ayudan transformar sus prácticas. En este sentido, identifican siete principios para el desarrollo profesional efectivo (Tabla 2.2)

Tabla 2.2. Principios para el DPD efectivo

Principio	Descripción
Enfocado en el contenido	EL DP que se enfoca en las estrategias de enseñanza asociadas con el contenido del currículo específico apoya el aprendizaje de los maestros en sus contextos del aula.
Incorpora el aprendizaje activo	El aprendizaje activo involucra a los maestros directamente en el diseño y prueba de estrategias de enseñanza, brindándoles la oportunidad de participar en el mismo estilo de aprendizaje que están diseñando para sus alumnos.
Apoya la colaboración	La DP de alta calidad crea espacio para que los maestros compartan ideas y colaboren en su aprendizaje, a menudo en contextos integrados en el trabajo. Al trabajar en colaboración, los maestros pueden crear comunidades que cambien positivamente la cultura y la instrucción de todo su nivel de grado, departamento, escuela y/o distrito.
Utiliza modelos de práctica efectiva	Los maestros pueden ver modelos que incluyen planes de lecciones, planes de unidad, ejemplos de trabajos de los alumnos, observaciones de maestros-compañeros y videos o casos escritos de enseñanza.
Proporciona capacitación y apoyo experto	La capacitación y el apoyo experto involucran el intercambio de experiencias sobre el contenido y las prácticas basadas en evidencia, enfocadas directamente en las necesidades individuales de los maestros.
Ofrece retroalimentación y reflexión	El aprendizaje profesional de alta calidad a menudo brinda un tiempo incorporado para que los maestros reflexionen, reciban comentarios y realicen cambios en su práctica al facilitar la reflexión y solicitar comentarios. La retroalimentación y la reflexión ayudan a los maestros a avanzar hacia las visiones expertas de la práctica.

Es de duración sostenida	La DP efectiva brinda a los maestros el tiempo adecuado para aprender, practicar, implementar y reflexionar sobre nuevas estrategias que faciliten cambios en su práctica.
--------------------------	--

Fuente: Darling-Hammond, Hyley y Gardner, 2017.

Martínez-Domínguez y Rodríguez (2017) comparten la visión integradora de Darlyng-Hammond y sus colaboradoras respecto al DP, valorándolo como un proceso que exige la construcción de sentidos compartidos acerca de conceptos y prácticas cotidianas al interior de los centros escolares, además de contar con oportunidades de acceso y desarrollo de nuevos y variados contenidos cognitivos, emocionales, sociales y morales. En palabras de Kelchtermans (2004), el DPD no se traduce solamente en el cambio de las prácticas de enseñanza, sino que también incide en el cambio de pensamiento, reflexiones y representaciones mentales del profesorado respecto a su propio desempeño.

Hawley y Valli (1998) estudiaron diversos programas de DPD efectivos, logrando sistematizar nueve principios orientadores: 1) el contenido del desarrollo profesional debe centrarse en lo que los estudiantes deberían aprender; 2) el eje articulador se basa en el análisis del aprendizaje de los estudiantes; 3) los docentes deben participar en el diseño de su propio aprendizaje; 4) el DP debe estar centrado en la escuela; 5) debe considerar formas colaborativas de resolución de problemas; 6) requiere oportunidades de aprendizaje continuo; 7) debe considerar resultados tanto del aprendizaje de los estudiantes como del proceso de enseñanza; 8) debe abordar necesariamente las creencias docentes; y 9) deben conectarse con procesos de cambios más amplios.

El MINEDUC (2017), por su parte, destaca como principios orientadores del DPD, la contextualización de las actividades a las necesidades, saberes y motivaciones inmediatas de los profesores; la colaboración para resolver problemas cercanos a la práctica cotidiana; la aplicación, experimentación, reflexión y adaptación en el trabajo y la implementan de forma sistemática y regular en el tiempo de las iniciativas.

Cabe destacar que los principios y modelos revisados en este apartado son dinámicos y flexibles, es decir, poseen un carácter orientador que cada comunidad escolar debe analizar de acuerdo a su realidad particular, contexto y trayectoria. Por tanto, los equipos directivos y el

profesorado están llamados a involucrarse en los procesos de mejoramiento educativo y diseñar escenarios desafiantes que les permitan mejorar su práctica en el corto, mediano y largo plazo.

1.4. Impacto y sostenibilidad del DPD

Por su parte, Marcelo (2009) destaca que el DPD de alto impacto debe propiciar que los docentes reflexionen activamente acerca de sus prácticas en relación a indicadores de calidad. Asimismo, deben tener la oportunidad de poner en práctica nuevos métodos de enseñanza; además, deben contar con apoyo intencionado, evolutivo y sistémico para lograrlo (Guskey, 2000). Su intencionalidad se refiere a que debe perseguir objetivos específicos que puedan ser evaluados; evolutivos porque se desarrolla durante toda la trayectoria profesional; y sistémico, puesto que necesariamente debe enmarcarse en un esfuerzo colectivo de la organización.

La formación continua desempeña un factor que impacta directamente en la identidad de los docentes, puesto que las oportunidades de aprendizaje condicionan el sentido y la intencionalidad de las prácticas (Nieto y Alfageme, 2017). Por tanto, las actividades orientadas a promover el DPD son una oportunidad para configurar una cultura de aprendizaje que propicie procesos de formación reflexivos y prácticos, enmarcados en modelos de gestión y liderazgo basados en la participación y responsabilidad compartida (Blázquez, 2017; Imbernón, 2017).

Para Domínguez, Calvo y Vázquez (2015), mejorar las oportunidades de DPD del profesorado es mucho más que dotarlo de nuevos saberes curriculares, sino que se deben desarrollar prácticas e innovaciones que favorezcan actitudes positivas, motivaciones e interés por su labor. En este sentido, un elemento clave para propiciar el DPD en las organizaciones es el rol de los líderes escolares, quienes tradicionalmente han sido los responsables de proveer las condiciones necesarias para la formación docente. Sin embargo, los nuevos enfoques de liderazgo relevan la función directiva como los responsables de liderar y conducir los procesos de DP.

Para Choi y Kang (2019), un aspecto crucial para valorar el impacto del DPD es su sostenibilidad en el tiempo, puesto que es una variable que puede influir fuertemente en la retención de los buenos docentes. Los autores plantean que, para lograr esta sostenibilidad se hace fundamental reflexionar colaborativa y sistemáticamente acerca de las propias prácticas, y que esto debe ser un ejercicio cotidiano en el diario quehacer del profesorado. En este sentido, la creación de

comunidades profesionales y el trabajo en red son estrategias que favorecen la reflexión y retroalimentación entre compañeros y pueden contribuir a hacer del DPD un proceso sostenible.

Fullan (2014) plantea que el desarrollo profesional puede considerarse sostenible cuando tiene efectos tanto a largo como a corto plazo. Para que DPD tenga los efectos esperados en los docentes, estos deben tener la oportunidad de abordar problemas específicos de sus prácticas de enseñanza e involucrarse continuamente en discusiones colaborativas y constructivas que propicien la innovación y la experimentación. De igual forma, el profesorado debe tener la oportunidad de evaluar sus propias necesidades para decidir qué modelo de desarrollo profesional es el que más las satisface (De Farías y De Araujo, 2018; Spillane, Shirrell & Hopkins, 2016). En consecuencia, las actividades de DPD deben ayudar a los maestros a construir nuevas teorías que les permitan innovar y transformar sus prácticas de enseñanza.

En el próximo apartado se profundiza respecto al contexto en que surge el DPD en Chile, el cual responde a una política educativa en la que se incorpora a los profesores que trabajan en establecimientos municipales y particulares subvencionados a un proceso de carrera docente.

1.5. DPD en el contexto educativo chileno

Las recientes reformas educativas que ha vivido Chile han replanteado el sistema de desarrollo profesional, reconociéndolo como un proceso que permite, tanto a docentes como a directivos, el acceso a diversas experiencias de aprendizaje y reflexión, personales y colectivas, con el fin de mejorar en su propio hacer la calidad del desarrollo educativo en lo profesional y su ámbito de influencia en la organización educativa y el aula.

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovación Pedagógica (CPEIP), una de las principales unidades del MINEDUC encargadas de apoyar la formación continua del profesorado, define el DP como un proceso formativo, establecido como un derecho, cuyo ejercicio enriquece las capacidades docentes y directivas para lograr una comprensión más compleja de su profesión. De igual forma, el DPD tributa a desarrollar capacidades para pensar y planificar el actuar docente. Desde su rol formativo, el CPEIP propone algunos principios que orientan el DPD (Tabla 2.3)

Tabla 2.3. *Principios del desarrollo profesional docente en Chile*

Principios DPD	Descripción
Profesionalidad docente	Se puede entender como el paso de una profesión definida en la implementación de tareas a una profesión basada en la responsabilidad de los actores de pleno derecho, en el diseño, implementación y evaluación de su práctica.
Autonomía profesional	La formación para la autonomía en el ejercicio reconoce las capacidades profesionales docentes en un contexto de autoridad y corresponsabilidad en la producción y socialización de un conocimiento pedagógico reconstruido en la práctica y construyendo desde la acción su propia agenda de formación para el desarrollo.
Responsabilidad y ética profesional	Estas conductas propias que promueve la formación en servicio ponen en el centro el derecho al aprendizaje de todos y todas sus estudiantes, en un aula de inclusión, de valoración de la diversidad social y cultural y en una comunidad de pares que se nutre al construir y compartir una visión sobre el sentido educativo y de desarrollo personal, social en la acción educativa.
Desarrollo continuo	El sistema promueve la formación profesional continua de los docentes, 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 se desempeñan y el desarrollo de competencias personales e interpersonales para el ejercicio de la docencia
Colaboración	Se promoverá el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos que ejercen un liderazgo pedagógico y facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Innovación, investigación y reflexión pedagógica	El sistema fomenta la creatividad y la capacidad de innovación e investigación vinculadas a la práctica pedagógica, contribuyendo a la construcción de un saber pedagógico compartido
Equidad	El sistema propenderá a que los profesionales de la educación de desempeño destacado ejerzan en establecimientos con alta proporción de alumnos prioritarios, de modo de ofrecer mejores oportunidades educativas a dichos estudiantes.
Participación	El sistema velará por la participación de los 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.
Compromiso con la comunidad	Las particularidades del compromiso se evidencian en “profesores que creen firmemente que pueden marcar una diferencia en el aprendizaje y resultados de sus estudiantes por lo que ellos son, lo que ellos saben y cómo ellos enseñan
Apoyo a la labor docente	Estado velará por el cumplimiento de los fines y misión de la función docente, implementando acciones de apoyo pedagógico y formativo pertinente al desarrollo profesional de los profesionales de la educación

Fuente: CPEIP, 2018.

Los principios descritos orientan a las comunidades escolares a generar aprendizajes profesionales a través de acciones formativas congruentes con el enfoque de la política docente. Por tanto, estas acciones deben promover, de manera transversal, el desarrollo de la reflexión y el enfoque de colaboración en el desarrollo profesional. Asimismo, se debe abordar los enfoques de trayectoria, fortalecimiento, actualización y especialización de competencias docentes (CPEIP, 2018).

En coherencia con los desafíos planteados, el 2016 se crea en Chile el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.593), que tiene como propósito principal brindar acompañamiento y apoyo al profesorado, garantizando una formación pertinente y de calidad durante toda su trayectoria laboral. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente es uno de los pilares de la Reforma Educacional que ha emprendido el país y propone un nuevo escenario para la formación del profesorado, con un fuerte sustento en el diálogo, el intercambio colaborativo y la retroalimentación pedagógica sobre el trabajo de aula.

El nuevo sistema de DPD propone acciones formativas de fortalecimiento, actualización y especialización docente, a través de cuatro instancias interdependientes: a) la colaboración entre docentes expertos y docentes novatos, b) el apoyo experto, c) el trabajo colaborativo entre pares y d) la reflexión personal acerca de las prácticas en aula. El sistema privilegia el reconocimiento de necesidades identificadas en contextos reales de desempeño, configurados en torno a metas comunes en una comunidad.

La implementación de esta Ley se está desarrollando paulatinamente desde el año 2017 en escuelas y liceos del país, teniendo como año límite el 2026, y contempla nuevas condiciones y derechos para el ejercicio docente, entre las que destacan:

- *Incremento del tiempo no lectivo para trabajo pedagógico.* Todos los docentes del sistema público y particular subvencionado cuentan con más tiempo no lectivo. Este tiempo está resguardado para la preparación de clases, la evaluación de aprendizajes, así como otras actividades pedagógicas relevantes para el establecimiento, entre las que destacan:
- *Sistema de Inducción para docentes principiantes.* En sus primeros años de ejercicio, los profesores contarán con acompañamiento profesional, facilitando su inserción en la

comunidad educativa y su progresión en la carrera. La inducción se realizará durante el primer o segundo año de ejercicio profesional y tendrá una duración de hasta diez meses. Este proceso no tendrá un carácter habilitante, sino formativo. El mecanismo principal será la mentoría, que consiste en el acompañamiento de un docente calificado y formado como mentor, que de preferencia se desempeñe en mismo establecimiento o en el mismo contexto escolar en que el profesor que inicia su ejercicio.

- *Formación continua y gratuita de calidad garantizada por el Estado.* La Ley garantiza formación en ejercicio gratuita y pertinente para los docentes que se encuentran en el Sistema de Desarrollo, a través de programas, cursos o actividades de formación de manera directa o mediante la colaboración de universidades. También se promueve que los propios establecimientos realicen planes de formación local para el desarrollo profesional, fomentando el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica en su cuerpo docente. Disponer de un Plan Local es una oportunidad para ampliar la visión del perfeccionamiento. Este suele acotarse al aprendizaje individual del profesor, a través de cursos esporádicos dados por agentes externos. En contraste, la formación local que organiza el Plan posiciona a la escuela como protagonista de los procesos de mejora de las capacidades de sus docentes, en donde la reflexión y la acción conjunta son el motor para generar más y mejores oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes.
- *Creación de un Carrera Profesional Docente.* Los docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados que forman parte del sistema de DPD podrán avanzar en un Sistema de Reconocimiento a través de una Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Esta evaluación es obligatoria para los y las docentes de aula que se desempeñan en establecimientos municipales y particulares subvencionados adscritos al sistema. Los y las docentes son evaluados por medio de cuatro instrumentos que recogen información directa de su práctica, más una prueba de conocimientos específicos de su disciplina (Tabla 2.4).

Tabla 2.4. Instrumentos evaluación del desempeño profesional docente en Chile

Instrumentos	Descripción
Portafolio	Permite que cada docente reúna y presente evidencia que dé cuenta de su mejor práctica pedagógica, para que sea evaluada. Tanto al decidir las prácticas a presentar, como al responder las preguntas que este instrumento le plantea, los y las docentes pueden mirar su quehacer pedagógico y reflexionar sobre sus fortalezas y áreas de mejora. Los docentes con resultado competente o destacado serán encasillados en el tramo Avanzado. Los docentes con resultado básico serán encasillados en el tramo Temprano; mientras que los docentes con resultado insatisfactorio serán encasillados en el tramo Inicial.
Pauta de Autoevaluación	En este instrumento los y las docentes entregan su valoración acerca de sus prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula. Como herramienta de reflexión profesional, la Autoevaluación busca permitir la observación y el análisis de su propia práctica en base a criterios del Marco para la Buena Enseñanza.
Entrevista por evaluador/a par	A través de esta instancia de diálogo profesional entre dos docentes, se busca facilitar la reflexión con un par sobre aspectos de su práctica pedagógica y el contexto de su trabajo. Este instrumento se propone como un espacio de desarrollo profesional para ambas partes, antes o durante su realización, e inclusive fuera del contexto de la Evaluación Docente. La Entrevista se realiza durante el periodo de evaluación y sus resultados son ingresados en una Plataforma (<i>Docentemás</i>) por los evaluadores pares.
Informes de referencia de terceros	Directores/as y jefes/as de UTP entregan, a través de este instrumento, su visión sobre distintos aspectos del quehacer de sus docentes en evaluación. Al conocer el trabajo que día a día es llevado a cabo por los y las profesoras en sus escuelas, aportan su visión local y contextualizada.
Evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos	Este instrumento de evaluación es atingente a la disciplina y nivel que imparte el docente. Se aplicará cada cuatro años, no obstante, de alcanzar el docente un alto nivel de logro, no será necesario rendirlo nuevamente durante toda la carrera profesional.

Fuente: *Docentemás*, 2019.

A lo largo de su vida profesional, los docentes evaluados podrán avanzar en los tramos de la carrera docente demostrando las competencias alcanzadas y la experiencia en el ejercicio, a través del Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional Docente. El avance de un tramo a otro significará la posibilidad de asumir nuevas responsabilidades y mayores remuneraciones. Los tramos obligatorios de la carrera son los siguientes:

- *Tramo Inicial*. Es aquel al que los profesionales de la educación ingresan por el hecho de contar con el título profesional y desempeñarse en establecimientos públicos o particulares

subvencionados. Es la etapa de inmersión en el ejercicio profesional, en la cual el docente recibe un fuerte apoyo formativo y acompañamiento.

- *Tramo de Acceso al Sistema.* Para profesores con trayectoria, pero que no hayan rendido instrumentos de evaluación del MINEDUC y que por este motivo no cuenten con resultados que permitan su encasillamiento. Este tramo existirá solo durante el periodo en que se reconoce y encasilla a todos los docentes del sistema que recibe financiamiento del Estado.
- *Tramo Temprano.* Es la etapa de avance hacia la consolidación de las competencias profesionales, donde la enseñanza que se realiza evidencia un mayor desarrollo en todos sus aspectos: preparación, actividades pedagógicas, evaluación e interacción con los estudiantes, entre otros. La práctica de enseñanza en el aula se complementa progresivamente con nuevas iniciativas y tareas que el docente asume en la institución escolar.
- *Tramo Avanzado.* El profesional de la educación deberá contar con, a lo menos, cuatro años de experiencia profesional docente. El docente consolida su identidad profesional, logrando un nivel esperado de saberes y sus competencias profesionales, de acuerdo a los criterios señalados en el Marco para la Buena Enseñanza. El docente que se encuentra en este tramo demuestra no solamente habilidades para la enseñanza en el aula, sino que es capaz de hacer una reflexión profunda sobre su práctica y asumir progresivamente nuevas responsabilidades profesionales relacionadas con el acompañamiento y liderazgo pedagógico a docentes del tramo profesional Inicial y con los planes de mejoramiento escolar.

Para todos los docentes que, una vez alcanzado el tramo de desarrollo profesional *Avanzado*, deseen continuar progresando en la carrera, pueden optar a tramos voluntarios de la carrera:

- *Experto I.* El profesional de la educación deberá contar con, a lo menos, ocho años de experiencia profesional. Da cuenta de un docente que cuenta con experiencia, competencias pedagógicas y conocimientos disciplinarios por sobre lo esperado para un buen ejercicio profesional docente. Los profesores que se encuentren en este tramo tendrán acceso preferente a funciones de acompañamiento y liderazgo pedagógico.
- *Experto II.* El profesional de la educación deberá contar con, a lo menos, doce años de experiencia profesional docente. Refiere a un docente con experiencia, competencias

pedagógicas y conocimientos disciplinarios de excelencia para el ejercicio profesional. Los profesores que se encuentren en este tramo tendrán acceso preferente a funciones de acompañamiento y liderazgo pedagógico.

Los docentes contarán con dos oportunidades, en seis años, para avanzar desde el tramo *Inicial* al tramo *Temprano* y recibirán apoyo formativo del CPEIP para lograrlo. El primer proceso de reconocimiento se llevará a cabo al cuarto año y, el segundo, dos años después. De no avanzar, deberán abandonar el sistema y ser desvinculados. Por otra parte, los docentes del tramo *Inicial* que destaquen en su proceso de reconocimiento, podrán pasar directamente al tramo de desarrollo *Avanzado*.

La implementación de este sistema de desarrollo profesional, sin duda, requiere apoyo permanente para el desarrollo profesional, en los dominios del fortalecimiento de las capacidades, la actualización y la especialización, sentando los pilares de un modelo para la formación centrada en las necesidades de la comunidad educativa y el desarrollo profesional, las oportunidades para el diálogo entre pares y el proceso de construcción conjunta de sentidos pedagógicos compartidos, el trabajo en colaboración y la reflexión investigativa.

2. Liderazgo pedagógico y mejora de la enseñanza

Las investigaciones sobre los factores que propician el éxito de los sistemas educativos indican que la variable que más incide sobre el aprendizaje de los estudiantes es la calidad de la práctica docente (Fullan, 2016). Sin embargo, el liderazgo que ejercen los directores escolares y sus equipos se posiciona como factor decisivo a la hora de generar condiciones que contribuyan a fortalecer las oportunidades de aprendizaje del profesorado (Hill, Beisiegel & Jacob, 2013; Bolívar, 2019; Leithwood & Louis, 2012). En tal sentido, los directores son responsables de involucrarse activamente en la mejora de la enseñanza el aprendizaje como su principal función en el centro escolar (Bolívar, 2017).

Gajardo y Ulloa (2016), precisan que el concepto de liderazgo para el aprendizaje, representa una mezcla entre conceptualizaciones asociadas al liderazgo instruccional y transformacional. Así, el liderazgo para el aprendizaje incorpora ambos enfoques y enfatiza en el

rol crítico que juegan los líderes en crear y sostener un foco en el aprendizaje principalmente de los estudiantes, pero también de los docentes y el equipo en general.

2.1. Liderazgo pedagógico para el aprendizaje profesional

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

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

Las dos tipologías asociadas al concepto de liderazgo pedagógico más utilizadas son el *liderazgo instruccional* y el *liderazgo para el aprendizaje* (Bush & Glover, 2014). *El liderazgo instruccional*, por una parte, ha sido objeto de críticas, puesto que se ha enfocado mucho más en la enseñanza que en el aprendizaje (Rhodes & Brundrett, 2009). Asimismo, ha focalizado fuertemente su atención en la figura del director “experto” en el que recae el poder y la autoridad, tendiendo a invisibilizar a otros líderes en la escuela (LaPointe, 2013).

Por otra parte, el *liderazgo para el aprendizaje* representa una mezcla entre conceptualizaciones de liderazgo instruccional y transformacional (Murphy, Hallinger & Heck, 2013). Así, el liderazgo para el aprendizaje incorpora al liderazgo instruccional, señalando el rol

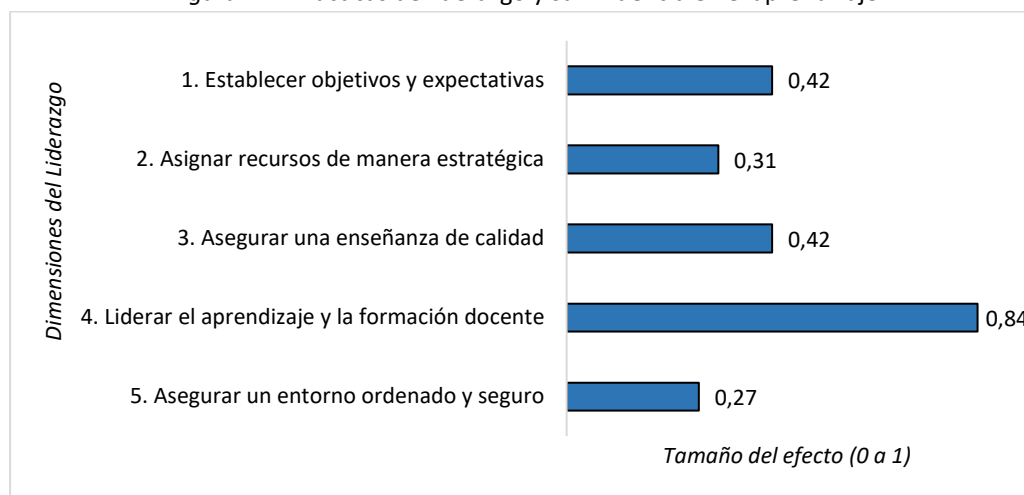
crítico que juegan los líderes en crear y sostener un foco en el aprendizaje que aborda a toda la escuela, no solo a los estudiantes, sino también a los docentes y al equipo en general (Bendikson, Robinson & Hattie, 2012). En palabras de Bolívar (2017), el liderazgo para el aprendizaje está vinculado con el aprendizaje del profesorado, en primer lugar, y con el de los estudiantes, en segundo. Por tanto, el rol de los directivos radica en rediseñar estructuras y prácticas que posibiliten mejorar las prácticas y el aprendizaje en el aula.

Al respecto, Rodríguez-Molina (2019) dice que una tarea del primordial del líder pedagógico es acompañar y apoyar a los docentes de sus escuelas a desarrollar conocimientos, habilidades y competencias que le permitan reflexionar y comprender de mejor forma la docencia, para que encuentre alternativas de soluciones a los problemas que afecten su desempeño y el de los estudiantes (Balzán, 2008). En tal sentido, varios autores proponen que la efectividad del liderazgo pedagógico en el aprendizaje de los estudiantes, no solo depende de un conjunto de prácticas a implementar, sino que una condición clave es que este liderazgo sea distribuido (Spillane & Healey, 2010; Harris & DeFlaminis, 2016; Harris & Spillane, 2008).

Esto implica resignificar el liderazgo como una cualidad de la organización, más que un atributo propio de quienes poseen cargos formales (Maureira, Moforte y González, 2014). De esta forma, un segundo aspecto relevante del liderazgo es a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención (Harris, 2012). Lo anterior cobra relevancia, pues existe reciente evidencia que concluye que los directores escolares dedican un alto porcentaje de su tiempo a tareas administrativas y a actividades tales como el control y la supervisión de recursos materiales y humanos (OCDE, 2014), quedando de esta forma rezagado el desarrollo de capacidades de sus integrantes (Vaillant, 2015).

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

Figura 2.1. Prácticas de liderazgo y su influencia en el aprendizaje



Fuente: Robinson et al., 2009.

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

Un estudio realizado por Day et al. (2009), concluyeron que el impacto del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes depende, principalmente, de tres variables mediadoras: a) capacidades docentes, b) motivación y compromiso y, c) condiciones de trabajo. Por tanto, para mejorar el aprendizaje y resultados educativos de los estudiantes, se debe mejorar el desempeño del profesorado, debiendo el líder pedagógico impactar en su motivación y compromiso, desarrollar sus capacidades y gestionar adecuadamente las condiciones en que trabajan.

Por su parte, Leithwood (2009) describe cuatro grandes prácticas de los líderes que logran impactar en el aprendizaje de los estudiantes 1) establecen una dirección compartida, es decir, desarrolla una comprensión compartida y misión común de la escuela, focalizan en el aprendizaje

de los estudiantes; 2) desarrollan al personal, potencian aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para lograr las metas establecidas; 3) rediseñan la organización, gestionan condiciones de trabajo que posibiliten al profesorado un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, y 4) gestionan los programas de enseñanza y aprendizaje, destinando tiempo a apoyar y evaluar la enseñanza.

Shirrell, Hopkins y Spillane (2019), plantean como un factor determinante en las oportunidades de aprendizaje profesional es la infraestructura creada por los sistemas escolares para apoyar el aprendizaje formal del profesorado. En este sentido, las escuelas exitosas cuentan con equipos directivos que conocen lo que sucede en sus aulas, que observan regularmente las clases y retroalimentan a sus docentes respecto de sus fortalezas y desafíos, en función de mejorar sus prácticas pedagógicas (Robinson, 2016a). Estas prácticas requieren tiempo de planificación, espacios de colaboración y oportunidades variadas para recibir retroalimentación en un clima de confianza y apoyo a la innovación.

En síntesis, los equipos directivos cumplen una doble función: la primera, referida a gestionar los espacios y condiciones para las instancias de formación dentro y fuera de la escuela; y la segunda, centrada en su intervención directa en la retroalimentación de sus prácticas como parte de su formación (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009; Weinstein y Hernández, 2015). A continuación, se revisarán las principales políticas de liderazgo escolar en el contexto educativo chileno.

2.2. El liderazgo escolar en Chile

En Chile el liderazgo escolar es uno de los pilares de las recientes reformas educativas, en el que igualmente se ha enfatizado en el rol pedagógico de los directivos escolares (Mellado y Chaucono, 2016; Mellado, Chaucono y Villagra, 2017; Weinstein y Hernández, 2015; Weinstein y Muñoz, 2017), reconociéndolos como actores claves para generar mejorar los procesos educativos. Por tanto, el sistema ha asumido como prioridad crítica el desafío de transitar desde modelos burocráticos y administrativos, hacia liderazgos centrados en el aprendizaje (Blázquez y Navarro, 1999; Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

En este contexto, Horn y Marfán (2010) destacan como aspectos centrales del liderazgo educativo “la capacidad para convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos los actores hagan suyo el objetivo de que los alumnos aprendan” (p. 84). En tal sentido, el rol de los equipos directivos escolares ha evolucionado desde la administración de los establecimientos a ser líderes de procesos de cambio con el fin de lograr mejoras continuas en el aprendizaje de sus estudiantes (Muñoz, Amenabar y Valdebenito, 2019).

En la última década, con el propósito de fortalecer y desarrollar capacidades de liderazgo de los directores de los centros escolares de Chile, el MINEDUC puso en marcha diferentes acciones orientadas a fortalecer el rol directivo. En este contexto, durante el año 2014 surgió en Chile la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar, la cual propone, entre sus principales componentes, nuevos roles y funciones para los directivos escolares del país, asociados a asumir como su principal función liderar pedagógicamente la escuela y asegurar las oportunidades de desarrollo profesional para el profesorado.

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

El MBDLE se compone de cinco dimensiones: a) Construyendo e implementando una visión estratégica compartida; b) Desarrollando las capacidades profesionales; c) Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; d) Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar; y e) Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar. Es importante destacar que las dimensiones B y C focalizan fuertemente en aquellas prácticas directivas vinculadas al liderazgo pedagógico. La descripción de estas dimensiones, plantean que los equipos directivos deben asegurar la calidad de la implementación curricular y el fortalecimiento de las capacidades profesionales del profesorado para asegurar la implementación de prácticas de enseñanza de calidad (Tabla 2.5).

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

Tabla 2.5. Dimensiones MBDLE focalizadas en el desarrollo de prácticas de liderazgo

Nombre de la dimensión	Prácticas de la dimensión con foco en el liderazgo pedagógico
Desarrollo de las capacidades profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación, y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo. - Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución. - Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa. - Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.
Liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes. - Identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de poder asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.

Fuente: MINEDUC, 2015.

En forma casi simultánea, durante el año 2014, el MINEDUC crea los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. Estos estándares son un conjunto de referentes que orientan la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos. Se inscriben dentro de los requerimientos establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, y fueron elaborados con el propósito de apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua, y así contribuir a la meta que se ha propuesto el país de asegurar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes de Chile.

Estos estándares están a cargo de la Agencia de la Calidad y abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar: 1) Liderazgo, 2) Gestión pedagógica, 3) Formación y convivencia, y 4) Gestión de recursos. A su vez, cada dimensión se compone de tres sub-dimensiones. Estas se presentan en la Tabla 2.6.

Tabla 2.6. Dimensiones y sub-dimensiones de los Estándares Indicativos de Desempeño

1. Liderazgo	2. Gestión Pedagógica	3. Formación y convivencia	4. Gestión de recursos
1.1. Liderazgo del sostenedor	2.1. Gestión curricular	3.1. Formación	4.1. Gestión del personal
1.2. Liderazgo del director	2.2. Enseñanza y aprendizaje en el aula	3.2. Convivencia	4.2. Gestión de recursos financieros
1.3. Planificación y gestión de resultados	2.3. Apoyo al desarrollo de los estudiantes	3.3. Participación y vida democrática	4.3. Gestión de recursos educativos

Fuente: MINEDUC, 2015.

La primera sub-dimensión asociada a la Gestión Pedagógica es la Gestión Curricular. En la Tabla 2.7 se presentan las prácticas asociadas a esta, donde se evidencia una focalización en el liderazgo pedagógico de los equipos directivos.

Tabla 2.7. Estándares de desempeño para sub-dimensión "Gestión Curricular"

Sub-dimensión	Descripción de las prácticas
Gestión curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio. - Acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum. - Apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos, con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. - Coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje. - Monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje. - Promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

Fuente: MINEDUC, 2015.

Según las prácticas asociadas al director y el equipo técnico-pedagógico en su rol de gestores curriculares (Tabla 2.7) es necesario que estos sean capaces de articular las orientaciones de la política hacia un conjunto de prácticas coherentes con las necesidades de los educadores y educandos, y a los contextos en los que se llevará a cabo la enseñanza y el aprendizaje. Se requiere, por ejemplo, evaluar y rediseñar el uso del tiempo y los horarios escolares para aumentar las oportunidades de aprendizaje y colaboración profesional, incluida la participación en comunidades de aprendizaje profesional, el entrenamiento entre compañeros, las observaciones en las aulas y la planificación colaborativa.

En esta misma línea, una de las responsabilidades asociadas a su cargo es el acompañamiento de la práctica pedagógica en aula de los profesores. En el siguiente apartado se aborda aquello, siguiendo un enfoque formativo del proceso.

3. Práctica educativa en aula

La práctica educativa o pedagógica es considerada la principal variable que determina el éxito en el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, su estudio es complejo porque no hay un consenso sobre su delimitación teórica y porque su mejoramiento depende de múltiples dimensiones. Las instituciones de enseñanza constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes; estos escenarios son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar (De Lella, 1999). El impacto de esta influencia modeladora puede observarse en el hecho de que las prácticas docentes dentro de una institución determinada, presentan regularidades y continuidad a través del tiempo.

Desde la perspectiva constructivista de orientación sociocultural, el aprendizaje formal se concibe como un proceso de construcción social mediado por significados en torno a los contenidos de aprendizaje, donde la enseñanza corresponde a un proceso de ayuda planificada, sistemática y sostenida acorde a dicho proceso de construcción (Coll y Sánchez, 2008). En este sentido, esta línea de investigación se enfoca en las formas que asumen las ayudas educativas ejercidas por los profesores y los propios estudiantes mientras interactúan en una situación de enseñanza y aprendizaje.

3.1. Delimitación conceptual

Achilli (1988) define las prácticas pedagógicas como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones sociales, históricas e institucionales, las cuales adquieren una significación, tanto para la sociedad como para el propio maestro. Estas prácticas se enmarcan en el contexto del aula y están centradas en el “enseñar” y el “aprender”, en una constante interacción entre el profesorado y los estudiantes en presencia del conocimiento (Elmore, 2005).

La práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente. García-Cabrero et al. (2008), definen la práctica docente como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Burgos y Cifuentes (2015) proponen que en la práctica educativa converge el saber pedagógico y disciplinar del docente, los que se encuentran en constante interacción. Estas prácticas estarían reguladas tanto por un marco social, cultural e institucional, así también por los intereses, motivaciones y condiciones personales, tanto de docentes y estudiantes (Hoyos, 2014). En tal sentido, Moreno (2002) dice que la práctica educativa es un proceso de interacción social, y entre docentes y estudiantes mediados por lineamientos y políticas institucionales.

Un estudio realizado por Fierro, Fortoul y Rosas (1999) propone seis dimensiones que conformarían la práctica pedagógica:

- *Dimensión personal*: implica que cada persona es única, con cualidades, ideales, motivaciones, proyectos y circunstancias que, de manera natural, se despliegan en la vida profesional y que son producto de las propias trayectorias biográficas.
- *Dimensión institucional*: la docencia se desarrolla dentro de una organización con características y regulaciones propias en las que el profesorado, con su trabajo, aporta colectivamente, influenciado por su experiencia y grado de pertenencia con la institución.
- *Dimensión interpersonal*: se enfoca en las relaciones que establece el docente con las personas que participan en el proceso educativo, es decir, alumnos, compañeros de trabajo, directivos escolares y padres o apoderados.
- *Dimensión social*: la enseñanza se desarrolla en un entorno histórico, político, social y cultural que la condiciona y regula. Esta dimensión pretende analizar y observar cómo reacciona el profesor a su entorno y contexto social.
- *Dimensión didáctica*: se refiere a la función de enseñar y dirigir al maestro para que sus alumnos puedan adquirir el saber colectivo culturalmente organizado y construir su propio

conocimiento. Evalúa la naturaleza y la profundidad con la que los alumnos recrean aprendizajes significativos.

- *Dimensión valórica*: la práctica docente no se desarrolla de manera neutral, conlleva intrínsecamente una referencia axiológica, es decir, un conjunto de valores que cada docente posee y transmite consciente o inconscientemente durante su actuar profesional.

Las recientes reformas educativas en Latinoamérica hacen ver la necesidad de cambiar el tradicional rol del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Del Pozo, 2016), asentándose una concepción constructivista que sitúa al alumno en el centro del proceso educativo. En este sentido, la enseñanza está diseñada para favorecer la construcción de conocimientos desde un rol activo por parte de los estudiantes (Monereo y Pozo, 2011). Sin duda, este paradigma invita a resignificar las creencias respecto a lo que significa enseñar y aprender.

Un estudio realizado por Brusn y Luque (2015) analizó, entre 2009 y 2014, más de tres mil escuelas en Latinoamérica y el Caribe, permitiéndoles establecer cinco conclusiones respecto a lo que ocurre en las salas de clases: 1) existe un bajo uso del tiempo de clases destinado al desarrollo de actividades pedagógicas, específicamente solo el 61% de la clase se utiliza en actividades de enseñanza y aprendizaje; 2) el profesorado utiliza la mayor parte del tiempo en transmitir contenidos, utilizando el pizarrón como principal recurso; 3) el profesorado muestra poca capacidad para mantener a los estudiantes involucrados en las tareas de aprendizaje; 4) existen diferencias sustantivas entre las prácticas pedagógicas de docentes en una misma escuela; 5) existen diferencias sustantivas entre las prácticas en aula de docentes de distintas escuelas.

3.2. Análisis de la práctica educativa

Como hemos revisado en los anteriores apartados, alcanzar procesos de innovación y desarrollo profesional sostenible quiere desarrollar esfuerzos cognitivos y emocionales por parte de docentes y directivos (Leiva, Montecinos y Aravena, 2016; Ulloa y Gajardo, 2016). El aprendizaje permanente del profesorado requiere brindarles oportunidades a lo largo de su vida profesional y en lo cotidiano de su ejercicio, para que tomen conciencia de lo que piensan y

contrastarlo con ideas de otros profesores o de otras fuentes de conocimiento, de modo de impulsar cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es aquí donde el análisis de la práctica educativa juega un rol crucial, como elemento de reflexión y transformación en el centro escolar. Para Zabalza (2012), el análisis de la práctica educativa es el conjunto de situaciones que ocurren dentro del aula, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. El autor plantea que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción profesor-alumnos y alumnos-alumnos. Por tanto, la práctica educativa es una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

En esta línea, García-Cabrero et al. (2008a) plantean un modelo de análisis y la evaluación de la práctica educativa que se compone de tres dimensiones: antes, durante y después de la intervención didáctica en el aula. La primera dimensión (*antes*) considera los procesos de pensamiento del profesor, el diseño de la clase y las expectativas que tiene respecto de los resultados a alcanzar. En la segunda dimensión (*durante*), el profesor pone en operación sus marcos referenciales para ejercer su práctica docente (Kane, Sandretto & Heath, 2004). Finalmente, la tercera dimensión (*después*), corresponde al reconocimiento de los logros alcanzados en el aprendizaje, es decir, las transformaciones surgidas tanto en los estudiantes como en el docente a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un modelo anterior, desarrollado por García-Cabrero y Navarro (2001) propone que el análisis de la práctica educativa debe ser abordado en tres niveles: el nivel macro, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza; el nivel meso, que contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso; y el nivel micro, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos. Por su parte, Coll y Solé (2002) señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la influencia educativa ocurrida en el aula, con especial atención a cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor.

Destaca también, un modelo de análisis de la práctica educativa desarrollado por Coll et al. (1992) denominados mapas de interactividad. Estos diagramas, son una forma de investigación de la práctica educativa que permite visualizar la evolución que experimentan las actividades desarrolladas a la largo de una unidad didáctica, particularmente en cuanto a transferencia progresiva del control de la ejecución de las tareas, desde el profesor hacia sus alumnos. Basado en esta idea, un estudio posterior de Coll y Rochera (2000) considera cuatro elementos relevantes para el análisis de la práctica educativa: 1) las actuaciones de los participantes que ocurren en una situación de interacción; 2) las actuaciones asociadas a la tarea de aprendizaje; 3) el tiempo de las actuaciones a lo largo de una actividad; 4) los intercambios comunicativos entre los participantes.

En atención al último punto, Chávez y Jaramillo (2014) consideran que uno de los elementos esenciales a la hora de estudiar la actividad son las estrategias discursivas que los docentes utilizan para enseñar determinados contenidos educativos. El énfasis está puesto en la idea que el aprendizaje se construye a partir de la negociación de significados y contextos discursivos que hacen posible la comunicación y la comprensión (Mercer, 2000). En palabras de Cubero (2005), las estrategias discursivas están determinadas por el contexto donde ocurren y por el tipo de contenido que se enseña.

La literatura recoge otros modelos de análisis de la práctica educativa desarrollados principalmente desde un enfoque sociocultural, con aportaciones de la etnografía de la comunicación y la sociolingüística. Estas investigaciones han conseguido desentrañar las peculiaridades de la comunicación y la ayuda educativa en el aula, en función del contenido semántico que se hace público en las actividades de enseñanza-aprendizaje (el *qué*), los roles, la estructura y grado de participación de los actores (el *quién*), los patrones discursivos predominantes (el *cómo*) y sus funciones de ayuda educativa (el *para qué*) (Montanero y Marques, 2018).

Uno de los modelos de análisis de la práctica educativa probablemente más completos en este sentido es propuesto por Sánchez et al. (2008). En sus trabajos estos autores describen la interacción verbal profesor-alumno en dos niveles de análisis (molecular y molar). Utilizando un complejo sistema de segmentación y categorización del discurso, los investigadores han

documentado aspectos muy relevantes de la práctica educativa de profesores expertos y principiantes en diferentes ámbitos, así como en el comportamiento estratégico de los asesores (García y Sánchez, 2007).

Para Chávez y Jaramillo (2014) el estudio de los discursos e interacciones durante las prácticas educativas ha posibilitado un entendimiento cada vez mayor de la forma en que estos contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje. Los autores consideran un análisis micro y molar de la práctica. Se refieren a análisis micro cuando recogen aspectos relacionado a interacciones lingüísticas, por su parte, los aspectos molares describen la actividad en términos de acciones e interacciones. En consecuencia, el análisis de la práctica educativa propuesto, propone indagar en el contenido del discurso y su significado y en las acciones e interacciones del profesor con los alumnos para promover cambios o aprendizajes (Coll y Rochera, 2000; Coll y Sánchez, 2008).

Otro modelo de análisis de la práctica educativa, el propuesto por Fernández, Ross y Mercado (2007) quienes desarrollaron registros observacionales de las clases, en función de cuatro dimensiones: 1) qué enseñan los profesores, se identifican si los contenidos educativos desarrollados en las clases son conceptos, procedimientos o actitudes; 2) cómo enseñan, analizan el tipo de actividades educativas que los maestros proponen a los alumnos y su duración, atención a las ideas previas, estrategias de enseñanza y organización de trabajo de los alumnos en el aula; 3) qué hacen los alumnos, el análisis consiste en identificar las actividades cognitivas implicadas en las tareas que realizan los alumnos y la responsabilidad del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje y; 4) cómo interaccionan los profesores y alumnos, donde se analiza la estructura comunicativa que ambos establecen.

Los resultados de estos análisis indican que la práctica educativa se caracterizó por un predominio de estrategias de enseñanza del modelo tradicional de transmisión-recepción: todos los profesores trabajaron fundamentalmente contenidos conceptuales y la mayoría dedicó más tiempo a actividades de transmisión y recepción de conocimientos, la organización de los alumnos más frecuente fue el grupo clase, las actividades cognitivas más comunes que hicieron los alumnos consistieron en escuchar y repetir conocimientos, la responsabilidad del alumno en su

proceso de enseñanza y aprendizaje fue mínima, y la estructura comunicativa más habitual correspondió al maestro dirigiéndose al grupo total de alumnos.

Destaca, también el trabajo de Vicente et al. (2013) quienes se propusieron analizar la práctica educativa de docentes de matemática, para lo cual, grabaron en audio todas las sesiones de una unidad didáctica, en función de tres categorías de análisis: 1) finalidad de la tarea, 2) novedad del contenido y 3) agrupación de los estudiantes. Los resultados obtenidos apuntan a que los maestros utilizaban interacciones que limitaban el desarrollo de la competencia matemática de los estudiantes. En primer lugar, la mayor parte de los esfuerzos de los maestros estuvo dedicada a la demanda, ejecución y corrección de actividades, sin enunciar objetivos que ayuden a los estudiantes a comprender qué era lo que iban a aprender, para qué servía lo que estaban aprendiendo o su relación con lo que ya habían aprendido. Además, los profesores dedicaron más tiempo al repaso de contenidos que al aprendizaje y práctica de nuevos contenidos. Por otra parte, los agrupamientos de los estudiantes tampoco favorecieron la discusión y la profundización en los contenidos matemáticos, pues se abordaban las tareas en “grupo-clase”, o bien los alumnos las realizaban de manera individual.

3.3. Reflexión sobre la práctica educativa

Para Bruns y Luque (2015) la práctica docente está determinada por tres factores o características de los profesores: su conocimiento disciplinario, las prácticas pedagógicas acorde a los estudiantes y su motivación por reflexionar y esforzarse para alcanzar su mejor desempeño. En consecuencia, la mejora de una práctica docente requiere, no solamente a un saber de tipo técnico, sino también un proceso de reflexión que involucra una concepción axiológica y social de lo que significa aprender y enseñar. Dicha reflexión se desarrolla fuera del aula, durante el proceso de planificación y evaluación de la propia práctica (Martínez-Rizo, 2012). Según Ryan (2013), la reflexión permite al profesorado dar sentido a sus experiencias para planificar de mejor forma las experiencias futuras.

La reflexión sobre la práctica educativa es un tema que la literatura ha abordado ampliamente, pues se considera una práctica inherente al desarrollo profesional del profesorado (Blázquez, 1997; Minott, 2010). Las recientes políticas han enfatizado la necesidad de otorgar a los

profesores ambientes de aprendizaje que favorezcan la reflexión sobre su propia acción profesional (Imbernón, 2007; Perreneud, 2007), puesto que es un ejercicio que puede contribuir a que docentes y equipos directivos analicen críticamente su trabajo para lograr una mejor comprensión de su quehacer y puedan tomar mejores decisiones pedagógicas.

La reflexión se refiere a un ejercicio de análisis intencional y sistemático de los episodios de enseñanza y aprendizaje, que puede ser desarrollado tanto individual como colectivamente (Powell & Bodur, 2019). Su principal función radica en otorgar al profesorado información pertinente y oportuna para orientar la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje, considerando aquellos aspectos situados y contextuales del escenario de desempeño. Si bien las investigaciones y estudios respecto a la reflexión pedagógica han proliferado en los últimos años, aún no existe absoluta claridad de su significado y mucho menos cómo desarrollarla, evaluarla y con qué orientaciones epistemológicas hacerlo (Arvanitis, 2017; Beauchamp, 2015; Kuswando, 2012).

Muchos autores han enfatizado la importancia de la reflexión en el aprendizaje de del profesorado. Entre ellos destaca el modelo cíclico de Korthagen (2017), basado en teorías de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que distingue cinco fases: 1) acción; 2) mirar hacia atrás en la acción; 3) tomar conciencia de aspectos esenciales; 4) crear métodos de acción alternativos; y 5) probar nuevas acciones, después de lo cual comienza un nuevo ciclo. Todas estas actividades de pensamiento juntas se incluyen en el término general de reflexión.

La reflexión, por tanto, implica que el docente tome una distancia cognitiva de su propia práctica, de modo que logre problematizarla y cuestionarla (Blanco, Mellado y Aravena, 2016). En este sentido, los saberes teóricos o los estándares prescritos sustentados en el conocimiento profesional existente son insumos valiosos que permiten orientar la reflexión, así la teoría y la práctica lograrían integrarse en un proceso continuo (Perreneud, 2010). En otras palabras, la teoría resulta relevante para ampliar la perspectiva desde la que se reflexiona sobre la propia práctica; y la reflexión, el mecanismo para apropiarse del conocimiento proveniente de la teoría.

Schön (1992) menciona que, durante la práctica pedagógica, los docentes reflexionan sobre la marcha cuando se enfrentan a circunstancias no previstas pero relativas a este proceso que

denomina “reflexión en la acción”, la cual es de utilidad para integrar los conocimientos prescriptivos y los saberes que surgen en la práctica. De igual forma, identifica la “reflexión sobre la acción”, es decir, aquella que ocurre posterior a la práctica y que permite al docente tomar distancia de su quehacer para poder analizarlo y mejorar sus acciones futuras. Por su parte, Perrenoud (2010), define la reflexión sobre la acción como:

Tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica (p. 30).

Según Schön (2010), la reflexión sobre la práctica puede ayudar a los profesionales a corregir los errores en su enseñanza y transformarlos en profesionales más críticos. Este tipo de reflexión requiere desarrollar la capacidad de detectar momentos críticos durante las interacciones en el aula y usar el conocimiento previo para explicar por qué esos momentos son importantes (Sherin & Van 2009). En tal sentido, Villalta y Palacios (2014) dicen que reflexionar sobre la práctica permite al profesorado explicitar sus comprensiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para posteriormente cuestionarlas. Sin embargo, el mismo autor plantea que algunas veces existe diferencia entre lo que los docentes expresan de sus prácticas y lo que en realidad hacen en el aula.

Reflexionar sobre la propia práctica otorga oportunidades para construir un aprendizaje auténtico o situado. Este tipo de aprendizaje se caracteriza porque considera fuertemente el contexto en el que se aprende y tiende a que las actividades correspondan al tipo de tareas reales de la acción profesional (Castellanos & Yaya, 2013; Lopes-Menino y Blázquez, 2012). Un estudio desarrollado por Camburn y Han (2015) concluyó que cuando los docentes reflexionan en torno a sus experiencias de enseñanza en aula y participan de estas oportunidades en forma continua, aumenta sustantivamente las probabilidades de informar un cambio en sus prácticas profesionales.

Otra característica fundamental de la práctica reflexiva es que los docentes son concebidos como profesionales que permanentemente construyen y reconstruyen sus significados al compartir sus reflexiones con otros colegas (Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016), por lo que debería transformarse en un ejercicio habitual del profesorado (Palomino, 2017). Asimismo, es

necesario que esta reflexión se sustente en referentes que permitan mejorar la calidad del análisis y oriente la consecución de objetivos o proyectos compartidos (Coll, 1987). Para ello, se recomienda contar con una estructura clara que vincule las actividades de reflexión explícitamente con los cambios previstos en la práctica profesional o proporcionar una experiencia similar sobre la que se pueda discutir y compartir reflexiones (Girvan, Conneely & Tangney, 2019).

Desde la perspectiva cognitiva de los procesos identitarios, diversos autores proponen la reflexión como el mecanismo más importante para la creación de identidad profesional del profesorado (Beauchamp & Thomas, 2010; Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010). Al respecto, Venegas y Fuentealba (2019) afirman que un escenario escolar estimulante influye en la configuración de una identidad. Por otra parte, los docentes que carecen de la oportunidad de reflexionar acerca de su quehacer, generalmente se despersonalizan de su acción educativa, situación que afecta considerablemente el aprendizaje de los estudiantes (Beauchamp, 2015).

Se ha demostrado que los buenos docentes, son aquellos capaces de reconocer oportunamente ciertas situaciones que afectan el aprendizaje y ajustan rápidamente su enseñanza para abordarlas. Solo a través de la reflexión permanente, el profesorado aprende a identificar y responder a las necesidades del estudiante para darles respuesta. Sherin y Van (2009) plantean que la transición de un docente principiante a uno experimentado ocurre en la medida que el profesorado incorpore naturalmente estos procesos reflexivos a su práctica.

Desde este enfoque, tanto el profesorado como los directivos escolares están llamados a analizar las situaciones cotidianas que ocurren en sus aulas desde una perspectiva crítica como una estrategia para ajustar futuros desempeños y volver a reflexionar sobre estos (Schön, 1992). Cuando esta práctica es sistemática, otorga la posibilidad de construir conocimiento desde y para la práctica (Flores y Moreno, 2018). Al contrario, cuando las comunidades obvian los problemas de práctica cotidianos, posibilitan solo reflexiones superficiales que obstaculizan las oportunidades de cambios significativos en las prácticas educativas (Lara-Subiabre, 2019).

Avanzar hacia niveles de reflexión profunda es un proceso que requiere de otras miradas o perspectivas para llegar hasta un nivel de autocrítica con el cual compararse. En otras palabras,

reflexionar sobre la práctica implica también el reconocer ciertos referentes teóricos que orientan los desempeños esperables para el quehacer docente. En este sentido, la rúbrica es un instrumento ampliamente reconocido por la evidencia empírica, como un referente donde se desglosan distintos estándares o niveles de calidad, facilitando de la reflexión y el acompañamiento docente.

4. Evaluación del desempeño docente

La evaluación del desempeño docente es uno de los temas más controvertidos y conflictivos en los sistemas educativos de Latinoamérica (Murillo y Hidalgo, 2018), principalmente por las consecuencias que tradicionalmente la evaluación ha tenido para el profesorado. se ha utilizado tanto para impulsar el desarrollo profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, como para promover celos, miedos y rechazo por parte del profesorado (Guzmán-Marín, 2018; Martínez, 2013). De acuerdo con los planteamientos de Ardoino (2001), para construir una propuesta articulada de evaluación de la docencia, es necesario partir de la necesidad de responder a dos postulados básicos: hacer de la función docente y su evaluación, una práctica regulada institucionalmente que considere los aspectos referentes al sentido y a la pertinencia de la misma (García-Cabrero, 2002).

4.1. Delimitación conceptual

Es importante considerar que la evaluación del profesorado es mucho más que un conjunto de procedimientos para la toma de decisiones, sino que se trata de un proceso mucho más complejo y eminentemente ético (Tejedor y García-Valcárcel, 2010; Villagra y Fritz, 2017). La evaluación del desempeño docente puede contribuir, de hecho, a generar un conocimiento contextualizado que ayude a revisar las prácticas de enseñanza desde un enfoque formativo (Visbal, Mendoza y Corredor, 2015). Por tanto, una tarea fundamental para avanzar una mayor calidad educativa radica en establecer una conexión constructiva entre la evaluación de la docencia, el desarrollo profesional del profesorado y la mejora de los aprendizajes (Fullan, 2016; Mateo, 2000).

Rueda, Schmelkes y Díaz (2014) proponen la evaluación del desempeño docente como un proceso de análisis estructurado, reflexivo y auto-reflexivo, que permite avanzar hacia una comprensión compartida de la práctica docente y emitir juicios fundados respecto a la misma. En tal sentido, la evaluación del desempeño docente debiera proporcionar información útil, que posibilite al profesorado tomar conciencia respecto a qué y cómo se enseña, y a qué y cómo están aprendiendo los estudiantes (Murillo y Hidalgo, 2018). Desde esta perspectiva, la evaluación del desempeño docente debe ayudar al profesorado a reflexionar respecto a su real contribución a la formación intelectual y valórica de los estudiantes (Galván y Farías, 2018).

La evaluación del desempeño docente se presenta como una oportunidad para la actualización permanente de las competencias profesionales, condición necesaria para alcanzar mayores y mejores niveles de actuación. En este sentido, un primer obstáculo que presenta la evaluación del desempeño, radica en definir qué es lo que se entenderá por una práctica de calidad (Montanero, 2002) y qué pasos se deben seguir para alcanzarla. Es aquí donde un elemento determinante para favorecer el aprendizaje profesional es la capacidad de las comunidades educativas para configurar procesos de reflexión conjunta, que supone trabajar en función de un proyecto compartido con el propósito de profundizar en los significados construidos, por docentes y directivos, respecto a los propósitos de la evaluación (Galván y Farías, 2018; Villagra y Fritz, 2017) y su impacto en la mejora educativa (Panadero, et al., 2013; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016a).

Otro aspecto importante a considerar para el estudio de las prácticas educativas es la necesidad de definir y precisar cuáles son las prácticas que se analizan dependiendo del contexto de actividad. Si bien es cierto estas pueden ser variadas, lo relevante es que constituyan acciones recurrentes de la actividad educativa. En esta línea, trabajos desarrollados por Mauri y Barberà (2007) han puesto especial atención a las prácticas evaluativas de los aprendizajes, prácticas de especial interés dada la relevancia que pueden adquirir en el proceso de enseñanza y aprendizaje como mecanismo mediador entre el propio proceso y la construcción de conocimiento que realizan los estudiantes (Coll, Majós y Rochera, 2012).

Algunos de los resultados de estos trabajos han permitido identificar una serie de características de las actividades de evaluación que deben ser consideradas en la práctica

evaluativa. Entre ellas, destacan las actividades de comunicación de los resultados de la evaluación, la implicación de los docentes y estudiantes en el proceso de valoración, actividades de revisión y reelaboración y la toma en consideración de la dimensión temporal de las actividades de comunicación de los resultados de la evaluación. Estos aspectos estarían en estrecha relación con la consideración de la evaluación como una actividad compleja, es decir, contempla distintos momentos y actuaciones, además de la evaluación misma (señaladas más arriba). Estas actividades están diseñadas para facilitar y guiar el paso de la regulación externa a la regulación interna de los aprendizajes (Rochera y Naranjo, 2007).

En atención al párrafo anterior, se puede decir que avanzar hacia una comprensión profunda de la evaluación del desempeño implica reconocer su enfoque y aquellos elementos institucionales que lo condicionan (Montenegro, 2007). Esto implica profundizar en las teorías implícitas del profesorado y directivos respecto a la calidad docente (Darling-Hammond, 2017; Santelices, et al., 2015) y a los propósitos de su evaluación (Montanero, 2002).

4.2. Modelos de evaluación docente

Respecto a los modelos de evaluación docente, Pacheco et al. (2018) plantean que estos deben reconocer y comprender una amplia gama de factores que intervienen en la actuación del profesorado. Asimismo, dicen que toda evaluación del profesorado indispensable debe delimitar el perfil del “buen docente” en un contexto institucional, es decir, deben definirse los conocimientos, habilidades y actitudes que idealmente tendría que dominar un profesor. Asimismo, varios estudios plantean la evaluación del desempeño docente como un proceso que debe orientarse desde una perspectiva formativa, cuyo propósito principal debe ser contribuir progresivamente a mejorar progresivamente la calidad de la enseñanza (Tejedor, 2012).

En tal sentido, la evaluación docente puede plantearse desde diversos modelos, según el aspecto de la práctica docente en la que ponen el acento, así como en el modo en que se desarrolla la evaluación. Montenegro (2007) destaca cinco modelos de evaluación docente: centrado en el perfil profesional, en los resultados, en el comportamiento docente o en la práctica reflexiva (Tabla 2.8).

Tabla 2.8. *Modelos de evaluación docente*

Modelo evaluativo	Descripción del modelo
Centrado en el perfil profesional	Define competencias profesionales, rasgos personales y/o estándares de desempeño deseables, conforme al perfil docente de un profesor ideal, proyectado por especialistas en la materia o por principios pedagógicos de la teoría educativa, y convertidos en disposición institucional.
Centrado en los resultados	Es un modelo de evaluación indirecta del docente. El principio fundamental lo constituye el reconocimiento de que la función sustantiva de cualquier profesor es la enseñanza y/o la mediación de los conocimientos propuestos en los planes y programas de estudio. Por ende, la ponderación se dirige hacia el grado de consecución de su aprendizaje en los docentes.
Centrado en el comportamiento docente	La evaluación se dirige hacia el conjunto de actitudes, aptitudes, disposiciones, acciones, recursos y tiempos que el profesor compromete en el desarrollo cotidiano de sus prácticas docentes. El aspecto nodal es la valoración del tipo de esfuerzo y actuación que el maestro involucra en el proceso de apropiación de los aprendizajes de sus alumnos.
Centrado en la práctica reflexiva	La intención central de este tipo de evaluación es que el profesor reflexione sistemáticamente sobre sus prácticas docentes, a fin de identificar con claridad sus áreas estratégicas de mejoramiento. El enfoque básico del modelo es la autoevaluación docente y apuesta al compromiso profesional del mentor para diseñar e instrumentar acciones concretas de transformación de su quehacer formativo, dentro de un proceso sistemático de mejora.
Modelo integrado	Este tipo de evaluación define cuatro campos prioritarios de la actuación docente: el “docente mismo como persona”, el espacio propio donde se desarrolla la relación pedagógica, la institución educativa y el entorno del proceso educativo.

Fuente: Montenegro, 2007.

Por su parte, Stake (2006) distingue dos modelos de evaluación. El modelo de evaluación *basada en estándares* pretende evaluar la “calidad” mediante su medición cuantitativa, con el propósito de identificar objetivamente los méritos y áreas de oportunidad del objeto evaluado; en este caso, el desempeño del profesorado.

El modelo de *evaluación comprensiva*, el cual es producto de una interpretación personal a partir de la recuperación de las experiencias del agente evaluado, de las creencias que median su práctica y las condiciones del contexto en el que se desarrollan. Para este autor, el proceso de evaluación debería considerar la conjugación de ambos modelos, lo que describe en la siguiente cita:

En toda reflexión que hagamos, contaremos con la ayuda del pensamiento basado en criterios y el interpretativo. Cada vez que evaluemos, necesitaremos tanto una evaluación basada en estándares como una evaluación comprensiva. Juntas, rara vez se suman la una a la otra, pero gracias a las visiones separadas que nos proporcionan, podemos movernos con una mayor sensibilidad, pensar con mayor profundidad, informar con mayor cautela y comprometernos más a fondo con la tarea de representar la calidad (p. 382).

En atención a la anterior definición, los programas de evaluación y formación docente deben partir, idealmente, del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, con la finalidad de que propongan mejoras a los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Arbesú y Figueroa, 2001; García-Cabrero et al., 2008; Arbesú y Gutiérrez, 2014). De esta forma, se podrá superar una visión del estudio de la práctica educativa con fines asociados a la rendición de cuentas, para avanzar hacia una comprensión situada de la docencia (García-Cabrero, et al., 2008).

En definitiva, los sistemas de evaluación del desempeño docente deberían contribuir a que los profesores identifiquen fortalezas y oportunidades diversas para mejorar sus prácticas pedagógicas (DeCosta, et al., 2016). Como plantean Gómez y Váldez (2019), la mejora continua de los sistemas educativos requiere pensar la evaluación a partir de una definición clara y consensada del concepto de calidad de la docencia y de la educación, así como determinar con claridad y de manera explícita los propósitos y consecuencias de la evaluación en coherencia con los avances de las políticas educativas.

4.3. Evaluación y autoevaluación docente

Para Tejedor (2012) la evaluación del desempeño docente es una estrategia de crecimiento profesional que permite al profesorado reflexionar sistemática y críticamente sobre su práctica. De manera, propone que la evaluación del desempeño docente se haga a través de tres procesos: autoevaluación, heteroevaluación, y coevaluación. De esta manera, la autoevaluación se convierte en un factor clave, que ayuda al profesor a tomar consciencia de lo que hace y orienta su práctica (García, et al., 2011). Por su parte, la coevaluación favorece la construcción de comprensiones compartidas acerca de una buena docencia y favorece la constitución de comunidades de práctica (Gómez y Váldez, 2019).

Es importante mencionar que, la evaluación del profesorado debe estar orientada por un enfoque de calidad, respecto a los requerimientos del sistema educativo y del propio centro (Villagra y Fritz, 2017). Esto no es realmente factible sin asegurar la participación activa de los propios docentes en su diseño (Mateo, 2000). Solamente desde la participación, es posible crear una cultura evaluativa que permita profundizar en las reales necesidades del profesorado y las del propio centro. Tal como plantea Contreras-Pérez (2018), la evaluación del desempeño docente contribuirá al aprendizaje profesional en la medida que se utilice para que los profesores comprendan su docencia y desarrollen competencias colaborativamente.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación del profesorado debe cumplir una función eminentemente formativa. Este tipo de evaluación tiene la finalidad de ayudar a los profesores a mejorar su trabajo diario y contribuir de esta manera a su desarrollo profesional; a diferencia de la función sumativa de la evaluación, que busca principalmente determinar y asegurar la calidad de la docencia (Stake et al., 2017). En atención a este planteamiento, la evaluación se entiende como un proceso de reflexión y de creación de espacios para la construcción colectiva del proceso educativo. De esta forma, la evaluación debe invitar al profesorado a reflexionar críticamente respecto de su propia práctica educativa, como una condición inherente al desarrollo profesional continuo (Bolancé et al., 2013). Según Kú y Poll (2018), la evaluación de la práctica pedagógica debería considerar la revisión y análisis del quehacer docente, tanto dentro como fuera del aula.

Respecto a la recolección de información, propia del proceso evaluativo, Schmelkes (2013) plantea la necesidad de triangular técnicas e instrumentos que permitan obtener una visión holística del desempeño docente. Es importante también establecer una permanente dinámica entre las evidencias que proporcionan los instrumentos y las propias percepciones y sentimientos de los docentes. Otro aspecto importante, es delimitar los escenarios y la finalidad de la evaluación (Mateo, 2000), de modo que se traduzca en aprendizajes para mejorar el desempeño.

Para Dimaté et al. (2017), el mejoramiento del desempeño implica avanzar hacia una comprensión de la evaluación como un proceso que debe considerar apoyo permanente al profesorado y diversas oportunidades para reflexionar acerca de su práctica. Por tanto, la evaluación del desempeño tiene un sentido ético (Santos-Guerra, 1993) que conlleva la

responsabilidad de asumir la formación profesional un continuo dentro de una cultura evaluativa democrática y participativa.

En una cultura de evaluación para el aprendizaje, la autoevaluación, como proceso crítico reflexivo, juega un papel fundamental (Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardon, 2018; Ruyter & Kole, 2010). Poner en práctica propuestas de autoevaluación del desempeño puede contribuir a fortalecer la autonomía profesional docente e impulsa al propio profesorado a auto dirigir su desarrollo profesional. Se ha demostrado también que las oportunidades de autoevaluación tienen un efecto positivo en la motivación y sentido de responsabilidad para mejorar las propias competencias, que favorece la generalización de la mejora al centro educativo y a los aprendizajes de los escolares (Bolancé et al., 2013).

Glassick, Taylor y Maeroff (2003) destacan la evaluación realizada por docentes en el desarrollo de competencias profesionales. Los autores plantean que "La competencia docente debe verificarse por medio de una evaluación rigurosa efectuada por los colegas" (p. 38). Estas competencias profesionales han sido definidas como la capacidad o habilidad para llevar a cabo tareas de forma adecuada en escenarios o contextos prácticos a través de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes (Montanero, 2019; Tejada, 2009; López-Ruiz, 2011; Tejada y Ruiz, 2016; Cano, 2008). Para Valcárcel (2003) la autoevaluación y coevaluación del desempeño docente impacta en las competencias metacognitivas, que permiten al docente la revisión sistemática y mejoramiento de su enseñanza a partir de la autocrítica y la reflexión. Asimismo, favorece las competencias sociales a través de la cooperación y trabajo en equipo, promoviendo la retroalimentación y mutuo desarrollo profesional.

A pesar del rol clave que los docentes pares juegan en la evaluación del desempeño docente, existe una tendencia en las políticas de evaluación en reconocer a líderes escolares o equipos directivos como los encargados de evaluar, tanto formativa como sumativamente, el desempeño del profesorado (Isoré, 2009; Murphy, Hallinger & Heck, 2013). Para Sandholtz y Scribner (2006) los procedimientos de evaluación docente a cargo de directivos, pueden contribuir al desarrollo profesional de los docentes, sin embargo, se ha evidenciado que menudo, estos actores tienden a distanciarse de los problemas que experimentan los docentes en el aula. Este hallazgo podría estar relacionado con la comprensión tradicional del desarrollo profesional de los directivos. En

tal sentido Timperley (2011), enfatiza en la necesidad de que los docentes experimenten aprendizajes profesionales activos, como un proceso interno que evoca la creación de conocimiento a través de la interacción, siendo la evaluación de su desempeño parte importante de esta experiencia.

Una postura más categórica respecto a la efectividad de la evaluación del desempeño, es la propuesta por Larsen (2005), quien plantea que, si bien, las políticas de evaluación del desempeño se ha introducido en muchos países, bajo el supuesto de que tales evaluaciones están positivamente correlacionadas con un mejor desempeño, estas evaluaciones a menudo se desarrollan de manera superficial y se limitan a procedimientos técnicos, sin una contribución clara a la mejora profesional (Firestone, 2014). Asimismo, se ha descrito la evaluación docente como un proceso aislado y desarticulado de otras actividades de mejora escolar (Murphy, Hallinger & Heck, 2013).

Los estudios que consideran en la evaluación del desempeño docente, un medio válido para gestar diálogos reflexivos y aprendizaje profesional, se han centrado en analizar la influencia de la retroalimentación en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, así también, la percepción del profesorado respecto a su utilidad (Tuytens y Devos, 2011; Gosling, 2014; Contreras-Pérez y Zúñiga, 2018).

4.4. La retroalimentación en la evaluación docente

La retroalimentación docente se puede definir como un proceso que permite al profesorado recibir información relevante respecto a un determinado desempeño o a evidencias de aprendizaje de los estudiantes. La OCDE (2014) plantea que la retroalimentación docente comprende cualquier comunicación que el profesorado recibe respecto a sus prácticas de enseñanza y que puede ser proporcionada por medio de discusiones informales o como parte de un proceso estructurado. Comúnmente se realiza en modalidad presencial, aunque también puede desarrollarse en línea y en modalidad ciega. Este proceso lleva a la toma de decisiones y, por lo tanto, puede servir a propósitos formativos o sumativos (Contreras-Pérez, 2018).

La retroalimentación también se ha definido como una modalidad de evaluación en la que dos o más docentes participan de un proceso que otorga información sobre la enseñanza, a partir de la observación y la aplicación determinadas técnicas para la conformación y posterior emisión de juicios que orientarán la toma de decisiones (Wingrove, et al., 2017). Según Ramaprasad (1983), el término retroalimentación (*feedback* en su origen) se refiere a un proceso de comunicación y ajuste de resultados en función de determinada información sobre la brecha entre un estado de referencia y un estado deseable. Por su parte, Sadler (2010) añade que no puede considerarse como retroalimentación cualquier procedimiento para comunicar información, pues está condicionado por ciertos principios base, como lo es la creación de un contexto de confianza y reciprocidad.

La retroalimentación del desempeño solo cobra sentido cuando permite gatillar, en los docentes, procesos de reflexión sobre su quehacer docente y les permite tomar decisiones sobre acciones futuras para mejorar sus prácticas de enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes (MINEDUC, 2012). En tal sentido, la efectividad de la retroalimentación dependerá de las capacidades de quien retroalimenta (Gosling, 2014), de la calidad de los criterios evaluativos y de la apertura al aprendizaje de quien recibe la retroalimentación.

Respecto a las características de una retroalimentación efectiva, López-Pastor (2010) plantea que esta debe ser oportuna, continua y relevante. Al respecto, Gibbs y Simpson (2009) describen que una retroalimentación es oportuna cuando la información ofrecida todavía es útil para que el docente tome conciencia de su desempeño y pueda incorporarla a su práctica. “Continua” se refiere a que debe ser una práctica cotidiana y habitual, pues permite desarrollar la capacidad reflexiva. Finalmente, la relevancia se entiende que el proceso debe permitir, a quien es retroalimentado, conocer dónde está, qué desempeño debe lograr y qué debe hacer para alcanzar sus metas de aprendizaje.

La retroalimentación tiene una influencia muy poderosa en el aprendizaje cuando se utiliza con fines formativos y bajo ciertos criterios de calidad (Hattie & Timperley, 2007; Osorio y López, 2014). En tal sentido, para William (2011), un aspecto relevante a considerar es la calidad de las interacciones, es decir, cómo se transmite la información y cómo se comprende la información. Respecto al proceso comunicativo, Mauri y Barberà (2007) plantean que la persona encargada de

retroalimentar debe pensar previamente en la manera en que va a retroalimentar, codificar e interpretar dicha información el docente. De esta forma, la calidad del diálogo dependerá de establecer un lenguaje claro y compartido que tribute a un aprendizaje efectivo.

En atención al párrafo anterior, Insuasty y Zambrano (2011) plantean que la retroalimentación debe ser definida desde las perspectivas cognitiva y motivacional. Desde el punto de vista cognitivo, se refiere a la recepción de la información que se necesita entender, no solo para enriquecer su proceso de aprendizaje, sino también para saber cómo proceder en situaciones venideras. Una vez que el docente siente que comprendió qué debe hacer y por qué, desarrolla el sentimiento de que tiene el control sobre su propio proceso de aprendizaje, al cual se le denomina factor motivacional.

Visscher y Coe (2003) identificaron tres tipos de uso de retroalimentación: uso instrumental, conceptual y simbólico. El uso instrumental, conduce a una acción inmediata por parte del docente, por ejemplo, emprender actividades de aprendizaje profesional a través de lecturas. El uso conceptual de la retroalimentación es el que influye en las creencias de los docentes. Por su parte, el uso simbólico es cuando la retroalimentación reafirma las visiones y creencias existentes.

Diversos autores destacan la poderosa influencia de la retroalimentación en la motivación del profesorado, particularmente cuando responde a esfuerzos compartidos de mejora (Brown, Peterson & Yao, 2016; Duijnhouwer, Prins & Stokking, 2012; Harris, Brown & Harnett, 2014). Precisamente, el factor motivacional se ve mejorado en la medida que durante el proceso de retroalimentación exista la percepción de aprendizaje mutuo y recíproco (Nicol, Thomson & Breslin, 2014; Rotsaert, Panadero y Schellens, 2018). Sin embargo, aún existe escasa evidencia respecto a las percepciones de quienes participan de procesos de retroalimentación respecto a su calidad, precisión o utilidad (Wang, 2014).

Otra variable a considerar en esta relación de aprendizaje es el nivel de reconocimiento y confianza que debe existir entre los docentes, pues el proceso de retroalimentación exige la presencia de suficiente confianza que permita manejar el conflicto, los temores y la incertidumbre propias del proceso de aprendizaje (Dos Santos, 2017). La confianza es relevante también, en el

sentido que generalmente las conversaciones y la información que surgen del proceso de retroalimentación debe ser utilizada confidencialmente (Iqbal, 2014; Vanderhoven et al., 2014).

A partir de una revisión de investigaciones, Contreras-Pérez y Zúñiga (2018), clasificaron las concepciones de los docentes respecto a la retroalimentación. De este proceso se desprenden tres categorías:

a) Retroalimentación entendida como corrección de la tarea: se concibe como un proceso en el cual se comunican los aciertos y errores de determinadas prácticas o desempeños.

b) Retroalimentación entendida como elogio: se trata de retroalimentación evaluativa, positiva y dirigida a favorecer la motivación. Su finalidad es promover sentimientos positivos y compromiso

c) Retroalimentación entendida como mejora proyectiva: se centra en elementos metacognitivos, inherentes al monitoreo y evaluación. Esta retroalimentación es eminentemente formativa y permite al profesorado tomar conciencia de las estrategias que utiliza y de lo que debe hacer para mejorar.

Otra categoría de retroalimentación es la que propone Randall y Thornton (2005), quienes definen modalidades: prescriptiva, informativa, confrontativa, catártica, catalítica y de apoyo. Estas formas de retroalimentación están enmarcadas en dos categorías generales: intervenciones autoritarias (prescriptiva, informativa y confrontativa) e intervenciones de facilitación (catártica, catalítica y de apoyo). Son las denominadas intervenciones de facilitación las que pueden tener mayor injerencia en el desarrollo de competencias reflexivas.

Por su parte, Tunstall y Gipps (1996) definen cuatro grandes categorías de retroalimentación:

a) Retroalimentación evaluativa (premios y castigos): Se destacan el refuerzo positivo o recompensa del trabajo bien realizado por parte del docente o castigo o comentarios negativos que implica desaprobación ante el desempeño.

b) Retroalimentación evaluativa (aprobación y desaprobación): Se incluye la retroalimentación donde el desempeño es bien o mal juzgado, restringiéndose a la comunicación de la satisfacción de la tarea, sin más información que aquella. Puede tomar características de muestras de

aprobación verbal y no verbal en la que se expresa la aprobación o desaprobación en el desempeño de la tarea por parte del evaluador.

c) Retroalimentación descriptiva (logro o el modo de mejorar): Este tipo de retroalimentación entrega información sobre qué hace que el trabajo realizado sea bueno o satisfactorio, o bien sobre qué falta para mejorar. Comunicando criterios y el modo en que éstos se han alcanzado o no. Implica especificar los logros o aprendizajes obtenidos, con elogios específicos por medio del uso de criterios.

d) Retroalimentación descriptiva (construyendo el aprendizaje): Este tipo de retroalimentación apunta hacia la metacognición de los procesos que condujeron al aprendizaje y reconocimiento de una buena práctica pedagógica a través de la reflexión que lleva a cabo el profesor, tras someterse al juicio de quien lo retroalimenta.

Zambrano y Insuasty (2008) con el fin de analizar el proceso de retroalimentación que se ofrecía a los docentes en formación de un programa de Lengua Extranjera, lograron establecer que los tipos de retroalimentación más recurrentes eran la informativa, de apoyo y la prescriptiva; no se profundizaba en la retroalimentación confrontadora, catalítica y catártica. Es decir, la forma de retroalimentar el trabajo de los asesores no lograba empoderar a los docentes en formación para desarrollar competencias de autocrítica y reflexión. Adicionalmente, los asesores sostuvieron no haber recibido ninguna capacitación directa sobre su papel como asesores de práctica por parte del programa.

En relación a los beneficios de la retroalimentación, los resultados de TALIS (2013) mencionan que, en Chile, los docentes que reciben retroalimentación en sus establecimientos perciben un cambio positivo en tres aspectos: la confianza, la motivación y el cambio en sus prácticas en aula. Cuando el docente es retroalimentado respecto de sus prácticas en el aula, va desarrollando progresivamente la práctica reflexiva (Gómez-López et al., 2011), lo que le permite comprender las consecuencias de sus acciones en los aprendizajes de sus estudiantes. Asimismo, permite al profesorado explicitar sus creencias y representaciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje, tomando su propia experiencia como materia de análisis y reflexión para reconstruir sus saberes (Canabal & Margalef, 2017; Loughran, 2014; Walsh & Dolan, 2018).

Sobre aquellos factores que obstaculizan una retroalimentación efectiva, Vives y Varela (2013) identifican barreras que son convenientes tener en cuenta (Tabla 2.9). Estas barreras se relacionan también con creencias tradicionales respecto a la evaluación, considerada como evaluación del desempeño o como un proceso que monitoreo y control, lo que se aleja de su finalidad formativa con foco en el aprendizaje.

Tabla 2.9. *Obstaculizadores para la retroalimentación al profesorado*

Obstaculizadores para la retroalimentación efectiva	Enfoque formativo de la retroalimentación
Desconocer el propósito de la retroalimentación	Su propósito fundamental debe ser ofrecer información oportuna y positiva para aprender del error, así como identificar los aciertos y potenciarlos. Debe ser específica y con base en criterios definidos.
Diferentes concepciones de lo que significa retroalimentar	Es importante que los profesionales que participen de la retroalimentación comprendan que se trata de un proceso de aprendizaje con fines formativos, orientado a la mejora del desempeño en función de criterios compartidos.
Falta de tiempo y espacio adecuado	Se recomienda que la retroalimentación se ofrezca oportunamente; es decir, cuando la información que se quiere entregar aún es útil y pertinente para quien la reciba. Asimismo, se recomienda que se desarrolle en un ambiente de confidencialidad y en un espacio que posibilite el diálogo.
Deficiente habilidad y práctica en el ejercicio de la retroalimentación	Es necesario desarrollar la capacidad de observar y comunicar información en forma asertiva. Para ello, la persona que retroalimenta debe gatillar procesos reflexivos a través de preguntas y proporcionar vías de mejoramiento.
Actitud defensiva del estudiante o residente ante la crítica	Se recomienda socializar previamente el propósito y beneficios de la retroalimentación, la cual debe tener como base datos obtenidos directamente y no basarse en comentarios u observaciones de terceros.
Concentrarse en los elementos negativos	Se sugiere potenciar, de manera positiva, los elementos que se desean incorporar en el desempeño de quien es retroalimentado.
Interacción limitada previo y posterior a la retroalimentación	La comunicación sistemática y asertiva entre los participantes de la retroalimentación es clave, pues esta se comprende como parte de un proceso de aprendizaje más complejo.
La cultura jerárquica y tradicional	La retroalimentación debe concebirse como un proceso de diálogo que promueva la participación activa de todos los implicados, por tanto, es indispensable dar oportunidades democráticas de participación.

Fuente: Vives y Varela, 2013.

En relación a la información de la tabla, Winstone et al. (2017) mencionan que la retroalimentación con fines formativos impacta positivamente en las emociones de las personas, pues se sienten cognitivamente involucrados en una tarea. Asimismo, el conflicto cognitivo que genera una retroalimentación efectiva puede despertar emociones de curiosidad, motivación por el aprendizaje y sensación de autoeficacia (Alqassab, Strijbos & Ufer, 2018; Patchan & Schunn, 2015; Ugartetxea, 2002). Por tanto, estimular procesos participativos y comprensivos de retroalimentación se puede considerar como un elemento central para el DPD continuo en los centros escolares.

Un estudio desarrollado por Leiva, Montecinos y Aravena (2016) examinó la calidad de las prácticas asociadas con la observación en el aula y la retroalimentación proporcionada por 10 directores nóveles al final de su primer y su segundo año en el cargo. Los resultados de este estudio señalan que el patrón de observación de los directores nóveles experimenta cambios desde el primer al segundo año en el cargo, desde un foco en los docentes y el contenido hacia un foco en la interacción contenidos-estudiantes. Otra experiencia, desarrollada por Robinson (2016b) profundizó en las conversaciones de los directores escolares novatos y reveló que tenían muchas más destrezas para defender su propia posición que para indagar acerca de las perspectivas del profesorado.

Los resultados de estos estudios permiten reconocer la reflexión como una práctica que requiere desarrollar ciertas competencias de liderazgo pedagógico que gatillen procesos de cuestionamiento, reflexión y toma de conciencia de la acción docente en el profesorado. Entre estas competencias están el conocimiento pedagógico y disciplinario de las asignaturas de enseñanza, y aspectos propios de la didáctica. Asimismo, la reflexión docente conlleva el desafío de innovar, pues el solo acto de reflexionar no contribuye al mejoramiento si no va acompañado de la debida transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

4.5. Evaluación y mejora de la práctica educativa en Chile

Un estudio realizado en Chile por Martinic, Vergara y Huepe (2013) reporta una clara tendencia del profesorado a desarrollar prácticas rutinarias de enseñanza, caracterizadas principalmente por promover en los estudiantes la ejecución de procedimientos mecánicos, o bien, actividades

limitadas a la transcripción de información, por sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. En el estudio, los investigadores observaron 185 clases, que se caracterizaron por una marcada estructura basada en inicios breves, desarrollos extensos y cierres breves, donde los docentes hablan la mayor parte del tiempo y se enfatizan mucho en el control de la disciplina, asociada a un rol pasivo de los estudiantes.

Otro estudio realizado en Chile por la OCDE (2014) evidenció que solo el 67% de docentes otorga la posibilidad a los estudiantes de decidir respecto a los procedimientos que desean seguir para resolver tareas complejas. El mismo estudio reveló que, durante una clase típica, los docentes utilizan el 70% del tiempo en actividades de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, mientras que el 30% del tiempo restante se distribuye en tareas administrativas y en mantener el orden en la sala de clases. En cuanto a las actividades de evaluación de los aprendizajes, el 89% de los docentes reporta la aplicación de sus propias evaluaciones a los estudiantes y solo el 49% permite a los estudiantes evaluar su propio progreso.

En este contexto, una de las principales iniciativas de la política educativa chilena (MINEDUC, 2015b) se traduce en la actualización del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), cuya estructura está organizada en cuatro dominios:

- *Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje.* Los criterios de este dominio se refieren tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre.
- *Dominio B: Creación de un clima propicio para el aprendizaje.* Se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir, al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.
- *Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.* Aquí se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los

criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

- *Dominio D: Compromiso con el desarrollo profesional.* Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto a su principal propósito y compromiso, que es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, este reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo.

En definitiva, el MINEDUC ha orientado sus esfuerzos en reconocer el fortalecimiento de estas prácticas pedagógicas como un principio fundamental del desarrollo profesional docente situado en la escuela. Este enfoque hace necesario también ampliar la mirada respecto a la evaluación del desempeño docente como una valiosa oportunidad para que el profesorado cuente con información útil y pertinente sobre su propio desempeño. Asimismo, como una estrategia que permite a docentes y directivos avanzar hacia innovaciones que contribuyan al mejoramiento educativo y la permanente reflexión de su quehacer docente.

5. Asesoramiento pedagógico en aula

5.1. Delimitación conceptual

El asesoramiento pedagógico es un ingrediente esencial del desarrollo profesional docente. Se trata de un proceso de ayuda a la innovación y revisión de la práctica profesional, ya sea en un plano individual, grupal u organizativo (Nieto y Portela, 2006). El asesoramiento individual al profesorado es probablemente el rol más importante (Boza, Toscano y Salas, 2007). Abarca muy diversas demandas, desde los procesos de diseño y desarrollo curricular hasta las medidas de atención a la diversidad, pasando por la propia acción tutorial (Montanero, 2014). Para Monereo y Solé, (1996), se trata de un proceso de construcción compartida, donde asesor y asesorado aportan sus conocimientos, ideas y puntos de vista para el logro de objetivos comunes.

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

Para Izarra (2019) el acompañamiento pedagógico consiste en brindar al profesorado un apoyo planificado, sistemático, contextualizado y acorde a sus necesidades formativas. Su propósito central es brindar a los docentes información pertinente respecto a su quehacer, con el fin de favorecer la reflexión continua acerca de la práctica educativa. Se trata de un proceso de intercambio de experiencias entre acompañante y acompañado, que debería abordarse en un ambiente de confianza y mutuo aprendizaje (Escudero-Escorza, 2016). En palabras de Rodríguez-Romero (2001) el asesoramiento es un servicio de apoyo y ayuda, basado en la comunicación bidireccional que no limita la capacidad de decisión de la persona asesorada. Desde esta perspectiva, el asesoramiento se produce entre profesionales del mismo estatus que discuten problemas de la práctica profesional y que conjuntamente logran acuerdos orientados a la resolución de problemas, con el fin de enfrentarse con éxito a situaciones similares en el futuro.

La literatura ofrece a los asesores diferentes caminos para ayudar a resolver problemas de manera estratégica (West & Idol, 1987; Bolívar, 2000), en general, todos ellos comparten una estructura básica que podría resumirse en estos tres pasos: 1) definir con precisión los problemas que el asesorado ha de afrontar, 2) buscar soluciones viables a los mismos y 3) evaluar la puesta en práctica de esas soluciones. Desde esta perspectiva, asesorar es más que ofrecer soluciones: es, ante todo y como requisito previo, definir problemas.

En la misma línea, Nieto y Portela (2006, p. 78) comprenden el asesoramiento como una “coproducción de ayuda en un contexto ampliado de interacción” (p. 78), delimitándolo como un proceso de solución conjunta de problemas que debe contemplar tres momentos diferenciados: 1) la delimitación del problema, expectativas y metas; 2) la planificación de los medios y posibles

soluciones o intervenciones; 3) la evaluación de los resultados y acciones empleadas (Castelló y Monereo, 2005; Sánchez y García, 2005; Lago y Onrubia, 2008).

El MINEDU (2019), comprende el asesoramiento pedagógico como una estrategia de *“formación en la acción”*, que supone actuar con los docentes y no sobre ellos, en un proceso reflexivo que involucra tanto al asesor como a los docentes asesorados, quienes se reconocen como sujetos activos de sus procesos formativos, por tanto, el acompañante pedagógico tiene un rol de mediador de la reflexión crítica individual y colectiva.

5.2. Modelos de asesoramiento pedagógico

Como revisamos, el asesoramiento educativo, particularmente, se puede conceptualizar como una práctica profesional que tiene por finalidad prestar apoyo o ayuda a otros profesionales para el desarrollo de sus conocimientos técnicos y de sus estrategias para resolver problemas. El apoyo que proporciona el asesoramiento se basa en una articulación de procesos de carácter social y técnico en los que juegan un papel destacado la información, la formación y la reflexión sobre la práctica (Carpio y Guerra, 2008).

Hace ya más de una década, los modelos de asesoramiento pedagógico tradicionales-prescriptivos, influenciados por enfoques evaluativos de tipo externos, donde los asesores estaban investidos del poder y del conocimiento teórico-técnico, asumían un rol jerárquico, donde prevalecían relaciones asimétricas con el profesorado; han cedido el paso a otras alternativas mucho más comprensivas (Domingo-Segovia, 2003).

Por un lado, la influencia de las corrientes constructivista, sistémica, ecológica y cultural (Monereo y Solé, 1996; Montanero, 2008) han enriquecido la concepción del asesoramiento, relegando a un segundo plano el diagnóstico y la intervención directa sobre los problemas individuales, para *“alcanzar un mayor compromiso con la escuela como organización que aprende”* (Marcelo, 1999, p. 3). Desde el enfoque constructivista, el asesoramiento educativo ha adoptado un modelo formativo-colaborativo, centrado principalmente en la construcción compartida de los propios procesos de mejoramiento (Coben et al., 1997; Domingo-Segovia, 2012).

Para Bolívar (2010) este modelo “alternativo” busca trabajar con los profesores en la construcción de herramientas y espacios que les permitan dirigir sus propios procesos de cambio, en lugar de intervenir en ellos. En tal sentido, Bolívar, reconoce al asesor como un “agente de cambio”, que focaliza su acción en facilitar la toma de decisiones por parte del profesorado.

Murillo-Esteba (2004) grafica los diversos modelos de asesoramiento, en torno a un doble eje estructural (figura 2.2). En los extremos del primer eje, se ubica el asesoramiento centrado en el individuo frente al asesoramiento centrado en la escuela. En los extremos del segundo eje se sitúa el asesoramiento experto frente al asesoramiento colaborativo. Del cruce de ambos ejes o dimensiones salen los cuatro modelos de asesoramiento que identifica, cada uno con su consiguiente forma de entender la escuela y su mejora, el papel y funciones de sus profesionales. Plantea así los siguientes tipos de asesoramiento: teórico-técnico, individual-colaborativo, apoyo-consulta y estratégico-organizacional.

Figura 2.2. Modelos de asesoramiento pedagógico



Fuente: Murillo-Esteba, 2004.

El mismo autor, distingue dos enfoques de las estrategias de asesoramiento: 1) centrada en la prescripción, donde los asesores trabajan asumiendo el rol de expertos para diagnosticar y definir

problemas del centro educativo o del profesorado, donde establecen qué es lo relevante de mejorar y ofreciendo, generalmente, soluciones externas de tipo prescriptivas, y 2) centrada en la facilitación de los procesos, donde los asesores trabajan con los profesores para que ellos analicen y comprendan sus problemas o necesidades y busquen soluciones acordes y pertinentes a sus contextos de desempeño. Aquí, el asesor asume un rol de facilitador de procesos (Tabla 2.10).

Tabla 2.10. *Enfoques de las estrategias de asesoramiento educativo*

Estrategia de asesoramiento centrada en el experto/prescripción	Estrategia de asesoramiento centrada en la facilitación de procesos/heterogeneidad
Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran fuera de las escuelas y los profesores	Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran siguiendo los principios del trabajo conjunto y colaborativo
La transferencia de teorías y métodos, la aplicación de programas o procedimientos es la razón de ser de la asesoría.	La facilitación de procesos internos conjuntamente con los actores educativos de la escuela para la resolución de sus problemas es la razón de ser de la asesoría, procurando satisfacer criterios sociales e ideológicos relacionados con la promoción de la colaboración, autonomía e interdependencia.
Se supone más capacidad en el asesor a la hora de decidir qué y para qué capacitar	La capacidad para tomar decisiones es puesta en los docentes, es compartida con el asesor y es ejercida por uno y otros.
La estructura de relación con los sujetos destinatarios es diferenciada y jerárquica	La estructura de relación con los sujetos destinatarios es una combinación diferenciada de roles y funciones que han de verse de forma complementaria.
La estrategia de asesoría opera más con la idea de la “intervención” sobre las escuelas y los profesores.	La estrategia de asesoría opera más con la idea de “trabajar con” las escuelas y los profesores.
La teoría es más importante que la práctica a la hora de fundamentar los planes y programas de acción	La relación dialéctica entre teoría y práctica es la plataforma más adecuada para fundamentar planes y programas de acción

Fuente: Murillo-Esterpa, 2004.

En la actualidad, la implementación de modelos de asesoramiento colaborativos, no está exenta de dificultades. Arzany y Onrubia (2015), reconocen como una primera complejidad definir el concepto de colaboración en un contexto de asesoramiento, puesto que se ha utilizado y se sigue usando de distintas formas. Para Gutking (1999) la colaboración y la dirección propia del asesoramiento no son términos opuestos. En tal sentido, el concepto de dirección debería entenderse como “la forma en que los asesores utilizan su experiencia profesional de manera abierta para influir y orientar la resolución de problemas” (Arzany y Onrubia, 2015, p. 7).

En atención al planteamiento anterior, Zabalza (2006) plantea que, en el contexto de los modelos de asesoramiento colaborativos, la simetría entre asesor y asesorado no es incompatible con una condición de experto del asesor, pues éste debe tener un conocimiento especializado de la naturaleza y condicionantes de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Por tanto, las prácticas de asesoramiento no pueden omitir las comprensiones del profesorado, ni el contexto organizativo en que tienen lugar. Esto refuerza la idea de dejar atrás los modelos de transmisión jerárquica y lineal del conocimiento, en los que el experto aporta las soluciones a los problemas, como ocurre en algunos enfoques del *counseling* (Montanero, 2014).

Como hemos revisado, la práctica asesora requiere poseer competencias evaluar problemas, crear espacios de colaboración, proporcionar ayudas adecuadas y supervisar el proceso de cambio de las prácticas docentes (Schulte & Osborne, 2003; Monereo y Pozo, 2005). Cabe destacar que, sin una cultura de colaboración efectiva, la probabilidad de desarrollar e institucionalizar las innovaciones educativas es muy limitada (Rincón-Gallardo, et al., 2019). Dicha cultura comienza por el propio asesor que debe aprender a tomar riesgos, a confiar en el deseo de mejorar de los profesores, a sondear múltiples vías de innovación, a redefinir constantemente los roles de los participantes y a reconocer el beneficio de la colaboración para el aprendizaje de los propios estudiantes (Fullan & Hargreaves, 1997).

Para Montero y Sanz (2008), tanto los modelos internos como externos de asesoramiento deben perseguir el propósito de proporcionar oportunidades de comunicación y reflexión cooperativa, para lo cual el enfoque de la investigación-acción puede ser de gran utilidad, en tanto, permite al asesor involucrarse como uno más en la consecución de objetivos compartidos de mejoramiento.

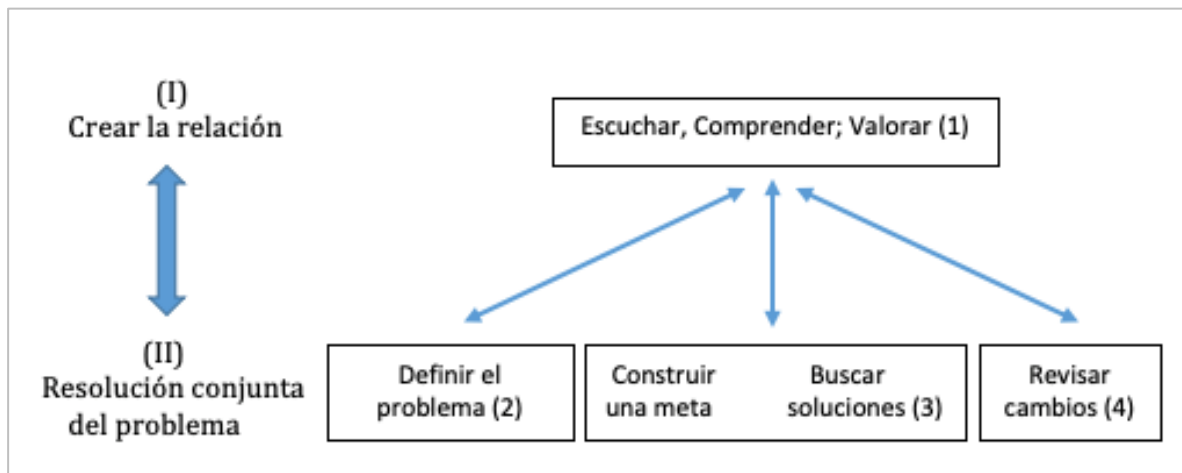
5.3. Asesoramiento colaborativo y acompañamiento pedagógico

Para Carpio y Guerra (2008), el modelo de asesoramiento colaborativo se refiere a un tipo de interrelación entre asesor y asesorado, en la cual comparten la responsabilidad de analizar sus necesidades, definir objetivos y buscar estrategias que les permitan otorgarles adecuada respuesta. Según Domingo-Segovia (2000) el asesoramiento pedagógico es una práctica profesional que está en constante reconstrucción, puede asumir múltiples posibilidades de

desarrollo en función de la complejidad y necesidad de los centros escolares. Sin embargo, parece existir consenso en que los modelos sustentados en la colaboración pueden acelerar los procesos de aprendizaje profesional.

Sánchez (2000) plantea que el asesoramiento colaborativo es un proceso de resolución conjunta de problemas entre el asesor y asesorados, en el que conviene distinguir dos dimensiones. La primera dimensión es el *proceso de resolución conjunta de problemas*, el cual posee un carácter *cognitivo*, en donde el asesor presta su ayuda al asesorado en 1) identificar problemas y delimitar las metas, 2) construir soluciones en función de los medios disponibles para lograr las metas; y 3) evaluar los resultados y reformular las metas. La segunda dimensión es la *creación de una relación de colaboración*, de carácter emocional, en la cual implica que la construcción de un clima de aceptación, valoración y confianza que permita una comunicación sincera y abierta (Figura 2.3). Asimismo, destaca que la creación del clima de confianza puede verse facilitado, si quien cumple el rol de asesor logra que el asesorado perciba que ha sido *escuchado*; que se han *comprendido* sus necesidades y sentimientos acerca del problema detectado y se han *valorado* sus competencias.

Figura 2.3. Dimensiones y fases del asesoramiento colaborativo



Fuente: Sánchez, 2000.

Por su parte, Martínez y González (2010) concuerdan que el proceso de asesoramiento pedagógico requiere construir una relación colaborativa en función de objetivos compartidos de mejoramiento. De esta forma, la acción de *acompañar* implica compartir y dar sentido a la labor

pedagógica, por lo que debe ser abordada como una instancia de mutua formación, evitando relaciones jerárquicas o de poder entre los participantes (Alliaud y Antelo, 2009; Batlle, 2010). En tanto, se ha evidenciado que estas dinámicas producen tensiones que son contraproducentes para el aprendizaje entre profesionales (Grissom, Loeb & Master, 2013).

En esta misma línea, Soto, Figueroa y Yáñez (2017) reconocen una serie de inconsistencias entre el enfoque de sustentabilidad de las políticas de mejora y el carácter que han asumido las iniciativas de asesoramiento. Los autores enfatizan en que han sido escasas las iniciativas que se proponen desarrollar capacidades en las comunidades educativas, para que sean éstas las que asuman, con autonomía, sus propios procesos de mejoramiento. Más bien se ha optado por modelos externos, que derivan en una constante imposición de soluciones desde una visión supuestamente “*más objetiva*”, que merma las posibilidades de colaboración y construcción situada de soluciones a los problemas de práctica.

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

En el contexto latinoamericano, al igual que las políticas chilenas, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) ha impulsado el acompañamiento pedagógico como una de sus principales estrategias de desarrollo profesional, definiéndola de la siguiente manera:

Es una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, la misma que mediada por el acompañante promueve en los docentes, de manera individual y colectiva, la mejora de su práctica pedagógica a partir del descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (MINEDU, 2017, p.3)

Además, el MINEDU propone que el acompañamiento pedagógico debe desarrollarse bajo tres enfoques: reflexivo crítico, inclusivo, e intercultural crítico.

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

Diversos autores plantean que avanzar hacia modelos comprensivos de acompañamiento pedagógico, requiere desarrollar una serie de competencias (Lepeley, 2003; Maureira, 2014), especialmente en quienes tiene la labor de acompañar o asesorar las prácticas pedagógicas (Izarra, 2016). El asesor pedagógico, es definido por Domingo-Segovia (2008) como aquel profesional que “debe adoptar una forma de acción discursiva, argumentativa, comunicativa y democrática que promueva tanto la reflexión y análisis, como la colaboración y la orientada toma de decisiones conjunta” (p. 8). El asesor pedagógico tiene la responsabilidad de promover el análisis reflexivo de la práctica, para lo cual se requiere una amplia comprensión de la enseñanza y aprendizaje, lo que implica conocer las características del centro escolar y las necesidades del estudiantado, de modo de asegurar las condiciones necesarias para propiciar conflictos cognitivos en los docentes, ligados a su quehacer profesional (Imbernón, 2007; Vezub, 2011).

En palabras de Martínez y González (2010), el asesor pedagógico es un mediador responsable de apoyar a los docentes en el tránsito desde la toma de decisiones basadas en creencias arraigadas hacia prácticas sustentadas en la construcción de conocimiento y profesionalización en la toma de decisiones. En tal sentido, el asesor debe proporcionar evidencia útil y saber cómo y en qué momento comunicarla para producir los quiebres necesarios.

Respecto a las relaciones que se configuran durante el acto de acompañar, diversos autores enfatizan en que es necesario propiciar dinámicas horizontales y simetría profesional entre asesor y asesorado (Izarra, 2019). Por tanto, el asesor pedagógico constituye un compañero o mediador crítico que favorece la participación, implicación, deliberación y toma de decisiones respecto a las prácticas o determinados procesos. Sin embargo, el rol del asesor no necesariamente se traduce en una relación de simetría, pues quien asesora tiene la capacidad para determinar si la acción supervisada es o no la más adecuada (Domingo-Segovia, 2012; Montanero, 2014).

En el sistema educativo, tradicionalmente se ha endosado a los equipos directivos la responsabilidad de asesorar, monitorear o acompañar la labor docente (Kane, Kerr y Pianta, 2014; Kosko & Herbst, 2012; Vezub, 2011). Sin embargo, varios autores advierten que el acompañamiento debería ser una labor compartida por los actores educativos, donde los propios docentes jueguen un rol determinante para propiciar innovaciones (Krichesky y Murillo, 2018; Salazar y Marqués, 2012).

Para Harf y Azzerboni (2010), el acompañamiento pedagógico implica articular y llevar adelante, de manera conjunta, cuatro procesos fundamentales: 1) orientación de las actividades docentes; 2) formación y profesionalización; 3) asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas; y 4) apoyo a los docentes para implementar mecanismos de transformación e innovación. Para ello, uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo es la construcción paulatina de un clima de aceptación y confianza recíproca que se traduzca en acompañamientos efectivos al profesorado, donde el reconocimiento y respeto de los actores involucrados favorezca el proceso de aprendizaje profesional (Kennedy, et al., 2017; Vezub y Alliaud, 2012).

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

En palabras de Domingo-Segovia y Hernández-Rivero (2008), el asesoramiento debe ser una práctica contextualizada y dialogada, donde la colaboración representa una oportunidad para construir significados compartidos respecto al quehacer profesional. Para Sánchez (2000), una

condición para favorecer el aprendizaje profesional radica en crear escenarios de asesoramiento estimulantes desde la dimensión cognitiva y motivacional, mediado por la colaboración como una estrategia que puede fortalecer el sentido de pertenencia hacia las relaciones profesionales (Carretero et al., 2008; Sánchez y García, 2005).

5.4. Acompañamiento pedagógico en Chile

El término acompañamiento pedagógico es relativamente nuevo en el campo de la educación y desde el 2014 se ha posicionado con más fuerza dentro de las instituciones educativas de Chile, bajo la perspectiva del desarrollo profesional (Leiva y Vásquez, 2019). Por su parte el MINEDUC (2018) define esta estrategia como “un proceso de inducción y promoción de los docentes, coherentes con las necesidades personales, profesionales e institucionales, caracterizado por un clima de confianza y comunicación efectiva e incentivo para potenciar el mejoramiento de la práctica pedagógica” (p.15).

Otros autores lo definen como un apoyo planificado y continuo a la labor docentes y directiva, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Para Pérez-Ruiz (2017) el acompañamiento pedagógica ha ido cobrando especial relevancia como estrategia para impulsar la colaboración y el desarrollo de capacidades en los docentes. Para Montero y Sanz (2008) el acompañamiento es una práctica provechosa para el mejoramiento de su desempeño y la efectividad de su trabajo en el aula.

Ventura (2008) precisa que es necesario entender el asesoramiento como una forma de acompañar a los docentes, lo cual abre la posibilidad para construir nuevas formas de colaboración, en virtud de las necesidades contextuales. Montanero (2014) menciona que, la práctica profesional del asesoramiento educativo, se encuentra estrechamente vinculada a la idiosincrasia y características de la organización escolar y a la cultura de los sistemas educativos, de ahí que los resultados de investigación no sean fácilmente interpretables ni generalizables en otros contextos educativos.

Al respecto, Martínez, Taut y Schaaf (2016), citados en Leiva, Montecinos y Aravena (2016), examinaron 16 sistemas de acompañamiento en aula, en seis países. Sus hallazgos principales

fueron que las observaciones en el aula varían según los sistemas; existen diferencias en cuanto a los aspectos de la práctica observados; los profesores principiantes se observan entre sí con más frecuencia que los docentes experimentados.

En lo que concierne al contexto educativo chileno, Salazar y Marqués (2012) realizaron una investigación en una escuela particular subvencionada de la comuna de Los Lagos, donde realizaron acompañamiento pedagógico a profesores que impartían clases entre primero y octavo año de Enseñanza Básica. Durante las sesiones, de acompañamiento y retroalimentación, se recogió información sobre los efectos de la estrategia y los cambios que se generan en el ejercicio docente. Los resultados mostraron cambios positivos en las prácticas pedagógicas de los docentes, aceptando y valorando el acompañamiento, por considerarlo útil y necesario para optimizar su gestión docente en el aula.

Otro estudio realizado por Leiva, Montecinos y Aravena (2016) examinó la calidad de las prácticas de acompañamiento pedagógico, asociadas con la observación en el aula y la retroalimentación proporcionada por 10 directores novatos en escuelas de Chile, al final de su primer y su segundo año en el cargo. Los resultados indican que, al finalizar el primer año, los directores hacen uso escaso de una retroalimentación que promueva la metacognición y reflexión en los docentes, sin embargo, durante el segundo año evidencian una mejor calidad de retroalimentación, mucho más focalizada en la interacción de los estudiantes que en los contenidos.

Desde una perspectiva crítica del sistema, Aziz (2017) plantea que actualmente en Chile, existe una ausencia de formación específica y programas sistemáticos para el desarrollo de conocimiento y competencias profesionales para la realización de las labores de asesoramiento y acompañamiento pedagógico a las escuelas. En esta misma línea, Maureira (2015) señala que el acompañamiento pedagógico se ha utilizado indiscriminadamente, aludiendo a prácticas que no guardan relación con su fin esencial, que es generar instancias de aprendizaje y colaboración profesional para la mejora y transformación de las dinámicas de aula. Por su parte, Martínez y González (2010) señalan que esta ausencia de una perspectiva compartida respecto a la finalidad del acompañamiento representa una de las principales barreras para que las comunidades logren mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto a los modelos de acompañamiento, un estudio de Leiva y Vásquez (2019), sistematiza tres modelos principales, tomando los aportes de distintos autores (Nieto, 2001; Martínez y González, 2010; Vezub y Alliaud, 2012; Domingo-Segovia, 2010). Estos modelos de acompañamiento se centran en y en elementos como las interacciones, el vínculo, la confianza, el trabajo en equipo, relaciones interpersonales, de poder y la declaración de las necesidades de apoyo dentro de las escuelas (Tabla 2.11)

Tabla 2.11. Modelos y dimensiones de acompañamiento pedagógico

Dimensiones	Modelo de intervención	Modelo de facilitación	Modelo de colaboración
Concepción epistemológica	Servicio técnico	Apoyo	Mutua formación
Enfoque prioritario de la intervención	Ente resolutivo, punto de vista del observador, asesor y/o acompañante.	Asesor orientador, docente debe encontrar sus propias soluciones	Figura de coach, construcción colaborativa, interdependiente y recíproca
Finalidad de la intervención	Remedial, enriquecedora	Preventiva	Cooperadora
Relación	Directiva, dominada por el asesor, fundada en el diagnóstico y prescripción experta	De apoyo, dominada por el docente, asesor como recurso para el profesor	Colaborativa, dominada por ambos agentes, toma de decisiones en conjunto

Fuente: Leiva y Vásquez, 2019.

Para el MINEDUC (2019), el fortalecimiento de prácticas y modalidades de aprendizaje y asesoramiento colaborativo al interior de los centros escolares es uno de los ejes articuladores de las actuales políticas de DPD. Se espera que los lineamientos para la creación de culturas de colaboración efectiva, otorgue nuevas posibilidades a directivos y profesores para reflexionar y resignificar sus prácticas de enseñanza y contribuya a superar lógicas tradicionales de individualismo y competitividad entre docentes, que se presentan como una de las principales barreras para el desarrollo profesional situado.

6. Aprendizaje colaborativo y acompañamiento pedagógico

6.1. Aprendizaje colaborativo como estrategia de DPD

En la literatura sobre desarrollo profesional, se pueden detectar diferentes perspectivas sobre el aprendizaje docente, sin embargo, estos estudios han focalizado en los aspectos que tienen

relación con los cambios racionales de y los procesos emociones durante el aprendizaje (Day & Leitch, 2001; Hargreaves, 1998). Para Korthagen y Lagerwerf, 2001), los aspectos emocionales aprendizaje se han infravalorado en la investigación sobre la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes. Otros estudios han profundizado, además de los elementos cognitivos, en el cambio de comportamiento del profesorado y las condiciones que favorecen el aprendizaje (Zwart, et al., 2009).

Para la OECD (2014) uno de los elementos que mayormente incide en el aprendizaje docente y en el mejoramiento de sus prácticas, tiene relación con generar oportunidades de colaboración de calidad. Los estudios sobre aprendizaje y desarrollo profesional docente concuerdan en que los modelos de formación sustentados en enfoques horizontales y colaborativos resultan más efectivos para lograr transformaciones en las prácticas de enseñanza (Palomino, 2017; Briede et al., 2014; Rodríguez-Pérez, 2019).

El enfoque de aprendizaje cooperativo se basa en el modelo de constructivismo social (Azorín, 2018) que ocurre cuando las personas interactúan, examinan, articulan y confrontan sus saberes para resignificarlos. En el contexto del DPD las interacciones entre docentes deben caracterizarse principalmente por ser un acto de libertad en términos de participación, responsabilidad y deliberación crítica; en tal sentido, deben ser percibidos como una oportunidad para transformar las prácticas y no como una prescripción del sistema (Domínguez-Garrido y Blázquez, 1999; Olivencia, García y Galán, 2014).

Las recientes orientaciones de distintas políticas educativas enfatizan en la necesidad de otorgar al profesorado la posibilidad de reflexionar y aprender junto a sus pares, compartir experiencias y analizar las dificultades propias de su práctica (MINEDUC, 2018). Al respecto, Vaillant (2015) sostiene que el trabajo colaborativo entre docentes es una metodología fundamental de los enfoques actuales de DP que permite al profesorado analizar, investigar y reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas de acuerdo a su contexto institucional, social y cultural.

Los resultados del informe TALIS (OCDE, 2014) destacan que las prácticas colaborativas se pueden desarrollar en ambientes formales e informales, que van desde el intercambio de material

educativo hasta otras más complejas como lo son la reflexión sobre el progreso de los estudiantes y actividades de aprendizaje colectivo. Sin embargo, trabajar y aprender colaborativamente es una tarea compleja, puesto que desafía a los docentes a identificar problemas de su práctica y trabajar en función de un objetivo común, velando por el aprendizaje individual y colectivo, generando una relación de interdependencia positiva (Zabalza, 2012).

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

Algunas investigaciones (Bannister, 2018; Popp & Goldman, 2016; Blázquez y Marín-García, 2003) advierten que la construcción de escenarios colaborativos implica establecer ciertos principios mediadores del aprendizaje, como lo son la visión compartida, responsabilidad colectiva y la indagación profesional. La ausencia de estos principios compartidos generalmente redundaría en la conformación de pseudo-comunidades, caracterizadas por la artificialidad de sus aprendizajes y la instrumentalización de sus prácticas, que limitan considerablemente las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos complejos presentes en el aula (Vaillant, 2015). Sin embargo, cuando la colaboración se sustenta en principios y valores compartidos, aumentan las probabilidades de encontrar más y mejores soluciones para favorecer los aprendizajes de los estudiantes (Blázquez, 2017; Leal, 2002; Martín-Romera y García Martínez, 2018).

Se ha demostrado también que la colaboración docente impacta positivamente en el incremento del capital social y profesional del profesorado (Hargreaves & Fullan, 2014), puesto que contribuye a desarrollar altas expectativas en la comunidad educativa, generando mayores niveles de confianza y relaciones de reciprocidad entre el profesorado, además de fortalecer los vínculos emocionales y sociales como elementos que tributan al desarrollo profesional (Hattie &

Timperley, 2007; Heragreaves & Elhawary, 2018). Todos estos elementos se han descrito frecuentemente como una característica clave del DP exitoso (Tannehill & MacPhail, 2017).

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

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

En atención a lo anterior, consolidar prácticas y una cultura de colaboración que impacte en el DP del profesorado representa un verdadero desafío para los centros escolares. Varios autores plantean que el aprendizaje profesional no es ajeno a la cultura de los centros escolares (Domínguez-Garrido y Blázquez, 1999; Escudero, Cutanda y Trillo, 2017) Por tanto, la prevalencia de prácticas individualistas en la escuela limita considerablemente la posibilidad de implementar y sostener innovaciones educativas (Montanero, 2014).

La colaboración continua entre los docentes tiene el potencial de garantizar la sostenibilidad del DP a largo plazo, en tanto la constante interacción y construcción compartida del conocimiento impacta positivamente la seguridad y sentimiento de autoeficacia del profesorado,

lo que favorece la construcción de un discurso educativo común, la innovación de sus prácticas y la responsabilidad por el logro de metas compartidas (Calvo, 2014; Cebrián, Serrano y Ruiz, 2014; Reimers & Chung, 2016).

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

6.2. Coaching reflexivo entre iguales

El *coaching* es una estrategia adoptada varios sistemas educativos para mejorar las experiencias de aprendizaje del profesorado, tanto en formación como en servicio. Hall, Otazo y Hollenbeck (1999) lo describen como una acción formativa o de asesoramiento donde una persona experta (*coach*) trabaja con otras para implementar estrategias orientadas a mejorar determinadas prácticas, permitiendo a sus participantes crear entornos de aprendizaje situado (Poglinco & Bach, 2004; Saphier & West, 2010). En este contexto, emerge el asesoramiento entre iguales (*peer coaching*) como una modalidad de *coaching* en el cual dos o más compañeros, simétricamente y en plano de igualdad, observan y retroalimentan sus prácticas (Showers & Joyce, 1996). Esta actividad puede tener un carácter recíproco (*reciprocal peer coaching, RPC*) cuando los profesores alternan los roles de observador y observado.

Varios autores, concuerdan en que el apoyo entre pares docentes puede facilitar, más que otras alternativas tradicionales de coaching, el aprendizaje profesional, debido a la consideración de los factores contextuales y culturales que influyen en el DPD (Norwich & Ylonen, 2015; Rodríguez-Marcos et al., 2011; Courneya, Pratt & Collins, 2008). Además, algunos estudios, concluyeron que durante el peer coaching los docentes declararon haber desarrollado un sentido mutuo de confianza, honestidad e igualdad (Lu, 2010; Kurtts & Levin, 2000; Lu, 2009).

Para Jiménez (2012), el peer coaching es relevante porque contribuye a un aumento de la conciencia del profesorado sobre su práctica, condición inherente al DPD. Crasborn et al. (2011)

dicen que, cuando no existe cuestionamiento sobre los aprendizajes, éstos se convierten en hábitos y rutinas inconscientes, impidiendo la mejora y el avance hacia prácticas que puedan resultar de mayor calidad. Para ser un requisito que, el profesorado, reflexione, de cara a desarrollar la conciencia sobre las conductas y tomar decisiones conscientes sobre ella

Britton y Anderson (2010), por su parte, dicen que el *peer coaching* permite situar la práctica pedagógica como objeto de reflexión y aprendizaje, contribuyendo a fortalecer la profesionalidad. Otros autores (Jenkins, Hamrick & Todorovich; 2002; Zegarra y Velásquez-Tejeda, 2016) lo destacan como un modelo de asesoría reflexiva que favorece las habilidades de instrucción y permite a los docentes centrarse en el aprendizaje de los estudiantes y mejorar sus resultados. Para Marshall (2005), los componentes clave es la posibilidad de recibir constante retroalimentación, el autoanálisis, la autorregulación, el apoyo mutuo y aprendizaje recíproco.

Según Rodríguez-Marcos et al, (2011) el coaching entre iguales podría: a) ser una fuente de apoyo emocional; b) proporcionar ayuda en los procesos de reflexión y construcción de “teoría práctica”, en un marco de confianza no amenazante; y c) brindar la oportunidad de aprender a cooperar con los colegas. Es una estrategia que ayuda a los docentes a realizar aprendizaje profesional en el puesto de trabajo, mejorando su práctica real en su aula y centro.

Si bien, el coaching en los centros escolares se sustenta en la investigación para crear entornos de desarrollo profesional eficaces, proporcionar apoyo continuo y formando una comunidad de práctica centrada en los métodos de instrucción, los componentes curriculares y nuevos formatos de impartir instrucción, es importante precisar que existe más de un modelo de coaching (Poglinco & Bach, 2004).

El coaching entre iguales ha sido utilizado por diversos programas de formación docente en ejercicio, con diferentes enfoques. Entre otras razones porque, como señala Robbins (1991), en la consideración del profesor como aprendiz caben cuatro dimensiones que han sido abordadas por tradiciones separadas de investigación y práctica: la técnica, la reflexión, la investigación y la colaboración.

El *peer coaching* se diferencia, por otro lado, de la mentoría en el sentido que puede ser desarrollado por cualquier docente (Wong & Nicotera, 2004); mientras que la mentoría se caracteriza, generalmente, por estar a cargo de docentes con mayor experiencia (mentores), a quienes se les asigna a profesores con menor experiencia (novatos) para que trabajen con ellos durante un tiempo determinado.

Stoll, Harris y Handscomb (2012) destacan el *asesoramiento entre iguales* como una estrategia que contribuye a involucrarse con ideas nuevas y diferentes acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que también puede favorecer las respuestas emocionales del profesorado durante el proceso de cuestionamiento de sus creencias, ayudándoles a romper el aislamiento profesional. En este mismo sentido, Hargreaves y Elhawary (2018) argumentan que el *peer coaching* puede contribuir a mejorar el autoestima y confianza de los docentes, ayudándoles a experimentar una sensación de mejora personal e incrementando su motivación y disposición para implementar iniciativas innovadoras; también brinda a los docentes la oportunidad de co-construir nuevas formas de integrar su pensamiento pedagógico a sus prácticas en el aula.

6.2.1. Amigo crítico

El *amigo crítico* es una estrategia de asesoramiento colaborativo que en el último tiempo ha captado la atención de diversas investigaciones internacionales que reconocen a este actor como un elemento clave para favorecer el aprendizaje y los procesos de mejoramiento organizacional, principalmente, porque desde su rol aporta una nueva mirada acerca de las prácticas de los distintos actores educativos (Escudero, 2009; Swaffield, 2015; Costa & Kallik, 1993).

El concepto *amigo crítico* fue utilizado, en primera instancia, para describir la función de un actor externo a la escuela, el cual tenía la misión de aportar una “mirada más objetiva” acerca de los procesos de autoevaluación institucional (Huerta, 2014). En este sentido, debía cumplir la doble labor de ser un “amigo” cercano y confiable de la comunidad educativa, y al mismo tiempo “crítico”, porque debía mantener una actitud abierta y cuestionadora que ayudase a los distintos actores educativos a tomar una real consciencia de lo que se realiza a nivel individual y colectivo.

En este sentido, Costa y Kallick (1993) han descrito a un *amigo crítico* como una persona de confianza que hace preguntas provocativas, proporciona datos para ser examinados a través de

“otros lentes” y ofrece críticas y retroalimentación sobre la tarea observada. Escudero (2009), indica que el amigo crítico persigue los siguientes fines: a) crear una relación de aprendizaje entre iguales, basada en el respeto constructivo y la confianza; b) recabar información conveniente sobre lo que está pasando y por qué; c) realizar un análisis y reflexión crítica; y d) extraer implicaciones y líneas de actuación para el logro de mejoras.

Cabe indicar al respecto, que el cuestionamiento continuo que realiza el amigo crítico no radica solamente en proporcionar respuestas, sino también en formular preguntas pertinentes y desafiantes que enriquezcan el nivel de reflexión del profesorado (Figueroa y Muñoz, 2014; Figueroa, Soto y Sciolla, 2016). Por tanto, el amigo crítico debe ser capaz de generar preguntas y comentarios que provoquen quiebres cognitivos y ayuden a develar las creencias, supuestos y valores que subyacen o están a la base de las prácticas educativas (Schuck & Russell, 2005).

Gurr y Huerta (2013), señalan que el propósito del amigo crítico se concreta en dos dimensiones: asesoramiento colaborativo y asesoramiento reflexivo. Por una parte, el asesoramiento colaborativo se contrapone a la intervención, debido a que el Amigo Crítico no define e impone objetivos sustantivos, resultados y estándares, sino que estos derivan de procesos de co-definición de los propios participantes. Por otra parte, el asesoramiento reflexivo contrasta con la instrumentalización enfocada en los resultados, por cuanto la reflexión crítica implica un proceso de problematización y búsqueda de soluciones compartidas.

Como se mencionó, el amigo crítico se diferencia de otras modalidades de apoyo, principalmente, porque se involucra fuertemente en su contexto de desempeño, lo que le permite focalizar el acompañamiento en aquellos aspectos prioritarios que obstaculizan el mejoramiento. Desde su rol, se preocupa especialmente por generar condiciones favorables para el aprendizaje profesional, para lo cual asume una actitud de escucha y valoración por los aportes individuales y colectivos, con el fin de orientar la discusión hacia el análisis de las prácticas que se requieren transformar. En el contexto chileno, destaca el trabajo de Soto, Figueroa y Yáñez (2017), que recoge una experiencia de asesoramiento realizada a un conjunto de escuelas de la Región Metropolitana de Chile, con el apoyo de un asesor externo denominado amigo crítico. El artículo puntualiza en la comprensión de este rol, como pieza importante de una estrategia de asesoramiento colaborativo.

Es importante destacar que el rol del amigo crítico paulatinamente ha dejado de ser una responsabilidad exclusiva de un agente externo a la organización o comunidad. Este rol puede ser asumido por uno o varios profesionales, quienes desde su formación pueden orientar el cuestionamiento permanente de las prácticas en un contexto de relaciones simétricas y colaboración. En otras palabras, el amigo crítico no es sinónimo de experto, sino más bien responde a un enfoque de liderazgo formativo y formador de las prácticas educativas, donde el cuestionamiento y la confrontación del propio quehacer son las principales herramientas para gatillar el aprendizaje.

6.2.2. Evidencias científicas

Existe múltiple evidencia respecto de la utilidad del asesoramiento entre iguales. Los autores Bowman y McCormick (2000) comprobaron que los maestros principiantes que participaron en la modalidad de coaching entre iguales (*amigo crítico*) obtuvieron resultados significativamente mejores que los que recibieron un asesoramiento tradicional de profesores universitarios en 8 de las 10 variables medidas de cambio educativo. En un estudio similar Rodríguez-Marcos et al. (2011) encontró que los maestros en prácticas se muestran además muy satisfechos con lo aprendido en una experiencia de coaching entre iguales.

A partir de una revisión de la investigación desarrollada en torno al asesoramiento entre iguales desde 1997 a 2007, Lu (2010) concluyó que el RPC aumenta la frecuencia de conversaciones profesionales, la confianza, la actitud crítica y las habilidades docentes. Su efectividad está, no obstante, fuertemente condicionada por su duración y las estrategias que se implementan para apoyar las actividades de observación y discusión posterior sobre las alternativas de mejora. Las experiencias de asesoramiento entre iguales analizadas duraron entre 4 y 15 semanas. Uno de los ingredientes presentes en las experiencias de éxito fue el entrenamiento de los participantes (entre 2 y 9 horas). También parece relevante que el proceso se desarrolle en diversos ciclos de observación, retroalimentación y re-observación de los cambios introducidos en la práctica del aula; así como la utilización de recursos de apoyo a la observación (como las grabaciones audiovisuales) y a la retroalimentación (como las rúbricas de evaluación y otros registros sistemáticos).

La revisión del Lu (2010) permite dilucidar también algunos de los principales obstáculos para la efectividad del RPC, entre los que cabe destacar la heterogeneidad de competencias de los compañeros que se asesoran mutuamente, la dificultad de retroalimentar estrategias docentes (más allá de las que se centran en la mera gestión del aula) y la sobrecarga de trabajo que genera (sobre todo en el caso del profesorado novel).

Otros obstáculos del RPC tienen que ver con la selección y emparejamiento de los profesores que se asesoran mutuamente quiénes son pares y por qué razón se les puede conferir esa categoría (Brix, Grainger & Hill, 2014). Partiendo de una revisión de la literatura y programas de asesoramiento entre iguales en la Educación Superior, Huston y Weaver (2008) extrajeron algunas recomendaciones para acometer las anteriores dificultades y mejorar la eficacia del RPC: el asesoramiento entre iguales debe estar orientado a objetivos específicos de mejora (en lugar de a reflexiones sobre aspectos generales de la enseñanza o sobre cuestiones sobrevenidas); la participación debe ser voluntaria; deben garantizarse condiciones de confidencialidad en las observaciones y discusiones entre pares; debe propiciarse una evaluación formativa de los objetivos y del mismo proceso de asesoramiento antes de su finalización (de modo que puedan hacerse las modificaciones necesarias); y, por último, es necesario un apoyo institucional explícito que facilite los tiempos, medios y el reconocimiento adecuados.

En este mismo sentido, a partir de un complejo estudio con 14 parejas de profesores-asesores de Educación Secundaria, Zwart y colaboradores (2009) concluyeron que, además de la voluntariedad, los resultados del RPC están condicionados por la creación de un ambiente de retroalimentación y discusión seguro, constructivo y confiable. Sin embargo, también resulta positivo que los participantes sientan previamente una cierta “presión para experimentar nuevas estrategias de enseñanza” (p. 252).

Finalmente, una investigación realizada por Dahlgren et al. (2006) muestra la importancia del coaching entre iguales como herramienta de desarrollo profesional cuando adopta la forma de *amigos críticos* que observan mutuamente su práctica en el aula y reflexionan cooperativamente sobre ella. Los autores concluyen que los docentes logran realizar cambios en su modo de enseñar, puesto que el *feedback* proporcionado por el amigo crítico se consideró positivo y

valioso, por lo que esta estrategia debería formar parte de las prácticas cotidianas de DPD en los centros escolares.

6.3. Mentoría pedagógica

El acompañamiento pedagógico a través de pares más experimentados (mentores) constituye una estrategia y modalidad particular para promover el DPD, vinculada a su vez con los principios que sostienen la idea de la formación centrada en la escuela (Bone et al., 2018; Vezub, 2011). Una distinción importante es la que realizan Kemnis et al. (2014) quienes destacan tres arquetipos de mentoría: el apoyo, la supervisión y autodesarrollo colaborativo. Por su parte, LeCornu (2016) dice que un aspecto fundamental de la mentoría tiene relación con minimizar las relaciones de jerarquía que puedan existir, a modo de establecer sentimientos de seguridad y confianza recíproca en la relación profesional.

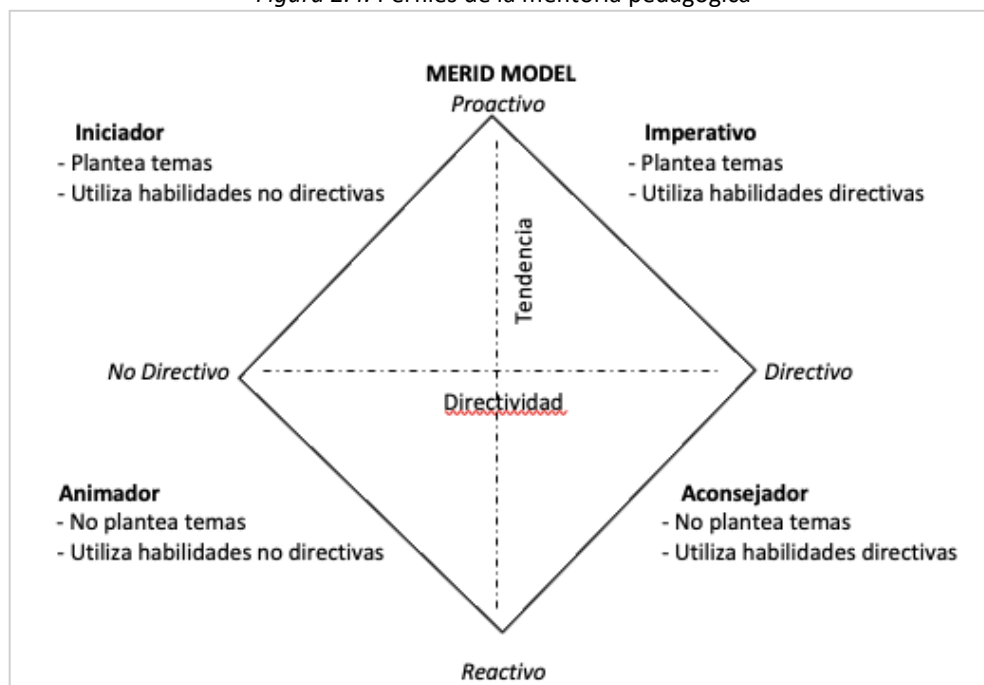
El rol formativo de los mentores consiste en estimular los procesos de reflexión individual y colectiva (Domingo-Segovia, 2005) que permita al profesorado ser consciente de aquello que necesita mejorar, pero también de apoyarlo en este proceso. Desde esta perspectiva, la función de la mentoría va más allá del mero apoyo emocional (Mena, Hennissen & Loughran, 2017). Tampoco radica solo en informar al profesor respecto de sus fortalezas y debilidades, sino en el acompañamiento y la responsabilidad con su mejora. Los docentes mentores deben ser capaces de movilizar sus conocimientos en la situación real del asesoramiento, integrar los distintos conocimientos de los que disponen para lograr una mejor comprensión de la realidad educativa observada; y ejercer un proceso permanente de autorreflexión de su tarea como docente y como mentor.

El proceso de asesoramiento de la mentoría implica ofrecer y discutir cursos de acción, estrategias y posibles soluciones a problemas de práctica específicos. El papel del mentor es que los docentes interioricen una forma de trabajar que los haga cada vez más autónomos y paulatinamente menos dependientes, de tal forma que puedan ir resolviendo por sí mismos las dificultades que enfrentan en sus aulas. Al respecto, Betlem, Clary y Jones (2018) afirman que los enfoques exitosos de DPD se caracterizan por en análisis y reflexión compartida sobre las teorías de acción que justifican las decisiones pedagógicas.

Según el MERID-model (Crasborn et al., 2011), los roles y actuaciones típicas de los mentores puede encuadrarse en cuatro perfiles, en función del grado de *directividad* con que desempeñan su función y la tendencia a intervenir de un modo proactivo o reactivo. El perfil *imperativo* se correspondería con un rol activo y directivo, según el cual el mentor plantea los tópicos de asesoramiento y los aborda de un modo muy prescriptivo. El perfil *aconsejador* reacciona de un modo similar, pero no introduce los contenidos, sino que espera a que el profesor novel los formule a que surjan espontáneamente en la observación de la práctica. El perfil *iniciador* introduce los contenidos, pero los aborda de un modo colaborativo. El *animador* por último actúa reactivamente y de un modo no directivo (Figura 2.4).

Otro estudio basado en el análisis del discurso de cuatro mentores (Mena, Hennissen y Loughran, 2017) documentó cómo las verbalizaciones de tres de ellos se acomodaban claramente al perfil directivo (iniciador o imperativo) y solo uno se acomodó al no-directivo animador. En las discusiones entre mentores y profesores inexpertos, cerca del 70% de las proposiciones fueron verbalizadas por los mentores, con contenidos, tanto narrativo-situacionales (evocaciones y valoraciones), como generalizables (principios y artefactos); mientras que las verbalizaciones de los novatos fueron, sobre todo, narrativo-situacionales.

Figura 2.4. Perfiles de la mentoría pedagógica



Fuente: Crasborn et al, 2011.

Es importante mencionar, por último, que las prácticas efectivas de asesoramiento colaborativo están asociadas a la participación voluntaria de sus integrantes (Williams & Reddy, 2016). Esta amistad profesional favorece el entendimiento mutuo y la negociación de los que se aprende, lo que implica que tanto los docentes expertos como los menos experimentados aprenden uno del otro (Hunt, 2019).

7. Comunidades profesionales de aprendizaje y redes de apoyo del profesorado

Una comunidad profesional de aprendizaje (CPA) se refiere a un grupo de profesores que comparten y se interrogan críticamente sobre sus prácticas de un modo sostenido, reflexivo, colaborativo, inclusivo, orientado al aprendizaje y a promover el desarrollo profesional de los participantes (Stoll & Kools, 2017). El concepto de comunidad hace alusión a un grupo de personas que aprenden juntas y comparten un compromiso que les permite mejorar profesionalmente, propiciando también la mejora de la propia comunidad (Bolívar, 2012).

Las CPA derivan de los trabajos y experiencias sobre las culturas de colaboración entre los docentes y nacen como una forma de potenciar el aprendizaje profesional, en tanto es una estrategia que posibilita la puesta en práctica de mejores soluciones frente los desafíos y problemáticas que se presentan en el contexto escolar. Al respecto, Vaillant (2019) reconoce como factores claves para mejorar la calidad de la educación el aprendizaje entre profesionales y su articulación para la transformación de la organización en una comunidad de aprendizaje.

Adicionalmente, Beltrán, Martínez y Torrado (2015), destacan las CPA porque permiten eliminar prácticas segregadoras, al considerar que todos pueden aprender, aportar su propio conocimiento y experiencia en un mismo entorno. Una situación colaborativa se caracteriza por relaciones simétricas en cuanto a la acción, el conocimiento y el estatus. Los agentes educativos tienen el mismo rango de acciones permitidas, un nivel de conocimiento similar y, frente a la comunidad a la cual pertenecen, el mismo estatus; comparten un conjunto de objetivos y están interesados en alcanzarlos mediante combinación de acciones de los participantes (Zhang & Pang, 2016; Zhang, Yuan & Yu, 2017).

Algunas investigaciones plantean que las CPA impactan positivamente en la construcción de aprendizajes y la mejora de las prácticas de los profesionales que las integran. Sin embargo, para que esto ocurra, es indispensable potenciar una cultura de colaboración dentro de la organización que pretende conformarse en CPA (Olivier & Huffman, 2016; Escudero, 2009). Por su parte, Stoll y Kools (2017) plantean que las CPA adoptan ciertas condiciones culturales y estructurales, entre las que destacan: ética de servicio que orienta a los educadores, una identidad colectiva, compromiso profesional de sus integrantes y autonomía profesional. Otros autores exponen que entre las principales características de las CPA se encuentran: el liderazgo distribuido; la creatividad colectiva; valores y visión compartidos; condiciones de apoyo (materiales, estructurales, competencias del personal) y espacios para compartir la práctica profesional (DuFour, 2007; Carpenter, 2015; Allen, 2013).

Las CPA que han alcanzado mejoras sustantivas tanto en los procesos de toma de decisiones, como en el logro de objetivos, desarrollando su gestión desde un modelo de liderazgo distribuido, sustentado en valores y misión compartidas (Harris & Spillane, 2008). Los sistemas educativos actuales exigen el liderazgo, no sólo de los directivos/as formales, sino que de todos los actores y actrices que conforman la organización escolar (Bolívar, 2012). En este sentido, una CPA debe propiciar las condiciones para que los líderes escolares desarrollen su capacidad directiva y logren distribuir el liderazgo, potenciando con ello las capacidades de los docentes y el cambio en la cultura profesional (Aparicio y Sepúlveda, 2018).

Algunas investigaciones realizadas acerca de las Comunidades de Aprendizaje, han consensuado ciertas cualidades y principios que constituyen la esencia de esta estrategia formativa (Stoll & Louis, 2007; Krichesky y Murillo, 2018; Hargreaves & O'Connor; 2018; Hopkins & Craig, 2015).

a) Confianza, respeto y apoyo mutuo. Se resguarda que todos los actores se sientan apoyados y respetados. En las CPA prevalecen las relaciones de confianza para que todos los participantes se sientan comprometidos e implicados en los procesos de mejora. Es importante considerar que las diferencias individuales son aceptadas en el contexto de una reflexión crítica que promueva el desarrollo del grupo y el aprendizaje colectivo.

b) Visión y objetivos comunes. Los objetivos deben ser comunes y consensuados en beneficio de todos sus integrantes. Sin visión y metas compartidas es imposible que una red o redes de organizaciones puedan transformarse en una comunidad profesional que aprende, crece y evoluciona. Desde esta perspectiva, los y las profesionales directivos deben establecer claramente sus objetivos, sobre la base de las propias necesidades de mejora.

c) Responsabilidad compartida y condiciones de apoyo. Esta implica que todos los actores asumen una responsabilidad compartida frente a sus aprendizajes. Esta sensación de equipo genera confianzas para que los docentes directivos se atrevan a innovar y a buscar ayuda frente a problemáticas, o bien a compartir las experiencias que hayan resultado efectivas.

d) Aprendizaje colaborativo. Consiste en ofrecer mayores oportunidades para la interacción entre los participantes y el fortalecimiento de las relaciones de aprendizaje, por medio de la reflexión conjunta de las prácticas profesionales directivas.

e) Liderazgo distribuido. El liderazgo distribuido implica que todos los miembros de la CPA movilizan sus habilidades, lo que provoca una sinergia en la comunidad para el logro de objetivos comunes. Este liderazgo radica en que éstos logren empoderarse de su rol profesional y superar el trabajo individual, para poner sus talentos y habilidades al servicio de la comunidad de aprendizaje.

Otra modalidad de trabajo, que comparten los principios de las CPA, es el trabajo en redes de colaboración (MINEDUC, 2017b; OCDE, 2016; Muijs & Rumyantseva, 2014). Diversos autores destacan el trabajo en red como una valiosa oportunidad de aprendizaje para el profesorado, especialmente porque permite forjar lazos entre comunidades educativas abordar a través del abordaje de problemas compartidos, evitando así el aislamiento y la balcanización escolar (Azorín & Muijs, 2017; Chapman & Muijs, 2014).

El trabajo en red surge como una potente estrategia de colaboración entre escuelas, lo que les permite afrontar de mejor forma la incertidumbre propia del proceso de aprendizaje organizacional. En este sentido, Rincón-Gallardo y Fullan (2016a) entienden las redes como “un grupo de personas u organizaciones que de manera directa e indirecta tienen relaciones y conexiones entre sí, donde la colaboración es el acto de trabajar juntos con un propósito común”

(p.6). En otras palabras, el trabajo en red permite a las escuelas actuar sinérgicamente frente a los nuevos desafíos y potenciar su capital humano y profesional.

Varios autores, han destacan el trabajo colaborativo proporciona importantes beneficios para las organizaciones escolares, como lo son la reducción del aislamiento, desarrollo profesional, la búsqueda de soluciones conjuntas a problemas compartidos, el intercambio de prácticas y conocimientos, la facilitación del intercambio de conocimientos y la mejora de la escuela y oportunidades para incorporar facilitación externa (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016a; Bush & Glover, 2014; Hargreaves & Elhawary, 2018). Por su parte, Muijs, Mell y Ascow (2010) desde la perspectiva del capital social, asocian el trabajo en red con beneficios a nivel individual de sus integrantes, a nivel de grupo o conjunto y su aporte o impacto en la sociedad, de modo que el fortalecimiento de estos tres niveles genera un bien colectivo.

Para Azorín y Muijs (2018) las redes colaborativas eficaces son capaces de impulsar transferencia de conocimiento entre escuelas y producir innovaciones en las prácticas educativas. En este sentido advierten que, para que esto ocurra, es fundamental que los integrantes deben comprometerse con los procesos de cambio, así como brindarse apoyo y retroalimentación permanente para sostener estas innovaciones.

Por su parte, Rincón-Gallardo y Fullan (2016b) han identificado ocho características esenciales para que las redes resulten efectivas: 1) incidencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes; 2) desarrollo de fuertes relaciones de confianza y responsabilidad interna; 3) mejoramiento continuo de la práctica y del sistema educativo a través de ciclos de investigación colaborativa; 4) uso de un liderazgo deliberado con estructuras de poder planas; 5) interacción y el aprendizaje hacia dentro; 6) saber conectarse hacia fuera para aprender de los demás; 7) formación de asociaciones entre alumnado, profesorado, familias y comunidades; y 8) adecuada gestión de recursos para sostener el trabajo en red. En esta misma línea, un estudio realizado por Valdebenito y Duran (2017) concluye que la creación de una red de profesores pertenecientes a distintos centros educativos, que se constituyen en comunidad profesional de aprendizaje puede impactar positivamente en la modificación de las representaciones tradicionales de los docentes, ya sea frente a la propia colaboración entre profesores como a la cooperación entre estudiantes.

En función de la revisión de antecedentes teóricos y resultados de diversas investigaciones, parece necesario avanzar hacia la consolidación de estrategias de aprendizaje colaborativo entre líderes escolares, especialmente porque les permite aprender de distintas experiencias y centrar la discusión en las dificultades y oportunidades para mejorar los resultados educativos de sus escuelas, donde un camino para ello sería la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje. En este sentido, parece también muy relevante generar aportes que orienten la construcción de las condiciones y principios que sustentan el aprendizaje en red y la conformación en comunidades.

8. Recursos de apoyo en las actividades de asesoramiento

La investigación educativa enfatiza cada vez más la importancia de brindar al profesorado una adecuada orientación y retroalimentación acerca de su desempeño profesional (Kalinowski, Gronostaj & Vock, 2019). Se ha demostrado que los docentes que tienen la posibilidad de analizar permanentemente sus propias prácticas mejoran sus competencias pedagógicas y disciplinares (Darling-Hamond, 2016). No obstante, una condición importante para asegurar una retroalimentación efectiva es contar con recursos que faciliten la observación, el análisis y la reflexión sobre la propia práctica educativas, de modo que el asesoramiento se base en una información confiable que permita a los docentes tomar decisiones y abordar metas específicas de mejora respecto de su quehacer educativo (Vaillant y Marcelo, 2015). En los siguientes apartados desglosaremos brevemente los principales recursos se han utilizado en este sentido, de acuerdo con una clasificación original en cuatro grandes categorías.

8.1. Recursos de reflexión teórico-práctica

Para sustentar la toma de decisiones y el desarrollo profesional, los profesores deben apoyarse sobre una base sólida de conocimiento (Darling Hammond & Bransford, 2005). En tal sentido, los eventos del aula pueden ser entendidos y analizados en referencia a distintas fuentes de conocimiento especializado, las que deberían estar disponibles para la reflexión (Concha et al,

2013). En este sub-apartado, describiremos las implicancias del estudio de documentación teórica y los estudios de caso.

8.1.1. Estudio teórico

La *documentación teórica* (lecturas especializadas, resultados de estudios, entre otros) es un recurso que puede favorecer considerablemente los procesos de reflexión de profesorado, en tanto, les permite analizar su propia realidad desde distintas perspectivas y formular acciones para mejorar (Imbernón et al., 2007). Como lo afirma Martínez-Rizo (2012), la investigación educativa y los resultados que derivan de ella, puede aportar a identificar y diagnosticar necesidades educativas, sociales, institucionales y personales, para promover cambios eficaces en las prácticas educativas. Cochran-Smith y Lytle (2009) plantean que emplear los resultados de las investigaciones en las aulas de clase, es una estrategia de profesionalización docente que contribuye al mejoramiento escolar, procurando cambios estructurados y organizados. Por una parte, el saber teórico ayuda a identificar los saberes del profesor y ofrecer una base de conocimiento que puede ayudar a orientar sus prácticas (Hiebert, Gallimore & Stigle, 2002). Esto es especialmente relevante en profesores novatos, puesto que, según Darling-Hammond et al. (2017), no serían tan capaces de reflexionar en la acción, como los docentes más expertos. Esto se debería a una base precaria de conocimiento y falta de habilidades metacognitivas que se desarrollan en la práctica.

8.1.2. Estudio de casos prácticos

Los *estudios de caso* son actividades de reflexión a partir de narraciones que intentan describir detalladamente situaciones prácticas que se producen en las escuelas o en las salas de clases (Merseeth, 2015). La intención de los estudios de caso es estimular la discusión e impulsar el desarrollo profesional del profesorado. Los estudios de caso, no sólo aportan a que los participantes reflexionen sobre la situación descrita, sino también, a la exploración de cómo las ideas y acciones presentadas en el caso pueden aplicarse en su propia escuela. Los casos usualmente abarcan un dilema, una situación que fuerza a que los protagonistas tomen una acción o decisión, y donde los lectores pueden discutir sobre la pertinencia de estas acciones. Adicionalmente, los estudios de caso, ayudan al lector a conocer múltiples escenarios escolares y

características que pueden diferir de su propia experiencia, por lo tanto, amplía el aprendizaje profesional. Las discusiones de casos pueden tener un moderador que debe motivar que surjan puntos de vistas de todos los miembros del equipo, ya que éstas son situaciones que van a ser conocidas y familiares para la mayoría del personal escolar.

8.2. Recursos de observación y análisis de habilidades docentes específicas

Los recursos de observación y análisis de habilidades específicas docentes poseen una gran importancia como elemento de evaluación orientado al DPD (Fuentes-Camacho, 2011). Este consenso en que la creación de entornos de aprendizaje efectivos que vinculen el conocimiento teórico con la experiencia práctica puede ayudar a cerrar la brecha de práctica teórica en la formación docente (Crasborn et al., 2011). A continuación, se describen las implicancias del uso del video y, en particular su uso en la microenseñanza, como una estrategia para impulsar la autorreflexión de la práctica educativa.

La grabación en video de la práctica docente, para su análisis posterior, es un recurso ampliamente utilizado, en tanto proporciona información útil y válida al docente respecto de su desempeño (Carrasco y Martínez-Caraballo, 2011). Además, es reconocido como un instrumento didáctico apropiado para la formación, organización de nuevos conocimientos y potenciación de las competencias docentes. El uso del vídeo, aunque no garantiza la modificación de una conducta, puede facilitar los procesos de reflexión al permitir grabar las actuaciones de las personas dentro de las sesiones, para que puedan auto-observarse, evaluando sus habilidades, actitudes y/o nivel de participación.

Korthagen y Lagerwerf (2001) destacan las grabaciones de video como un recurso que permite exponer ejemplos de prácticas que responden a estándares deseados, o para demostrar la complejidad de la acción en el aula en función de estándares que se quieren alcanzar. Un meta-análisis de investigaciones, realizado por Seidel, Blomberg y Renkl (2013) concluye que el uso del video, en los programas de formación docente, tiende a estar alineados con la demostración de estándares o buenas prácticas. Por su parte, Llinares y Valls (2009) dicen que video se puede utilizar como punto de partida en el aprendizaje situado, para la investigación práctica de los

docentes en servicio, especialmente cuando de desarrollan discusiones grupales con uso de aportaciones teóricas que orienten la reflexión.

Una estrategia muy extendida para el análisis sistemático de las grabaciones audiovisuales de la práctica docente es lo que se conoce como microenseñanza. Se trata de un espacio de auto-observación y autorreflexión del desempeño docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Nieto-León & Ramón-Santiago, 2014), que tiene su origen en la Universidad de Stanford en la década de los sesenta. Básicamente, consiste en “descomponer los registros audiovisuales del proceso de enseñanza en pequeñas unidades, de modo que se facilite un análisis pormenorizado y puedan ser practicadas en una situación simuladas o reales” (Luna, 2002, p. 20).

La idea central de la microenseñanza es permitir al docente que experimente situaciones muy bien delimitadas, a fin de que descubra su estilo y desempeño docente. Las características esenciales de esta técnica son: enseñanza real (en vivo); auditorio restringido, entrenamiento de capacidades específicas; determinación de comportamientos; observación analítica, evaluación formativa; y, acercamiento a la complejidad de una clase normal. Los autores Mahmud y Rausown (2013) destacan la utilidad de estas estrategias para ayudar a los maestros en formación a aprender y reflexionar sobre la práctica docente, en la cual, docentes en formación o en ejercicio, “enseñan” una lección a sus compañeros.

8.3. Recursos de reflexión biográfica-narrativa

El enfoque biográfico-narrativo en educación, ofrece alternativas para describir, analizar y teorizar los procesos y prácticas organizativas, el currículum y la formación de los profesores, permite entender los modos de cómo los docentes le dan sentido a su trabajo y cómo actúan en contextos profesionales (Bolívar y Domingo-Segovia, 2019). Para Huchim y Reyes (2013) explican que existen diferentes formas para la recolección de la información biográfica que pueden ser variadas. En este sub-apartado describiremos el diario docente y el portafolio.

8.3.1. El diario docente

El diario del docente es un instrumento de introspección sobre la práctica educativa, que puede contribuir a vincular la reflexión-acción y teoría-práctica (Barba, González-Calvo y Barba-Martín, 2014). La escritura permite tener un tiempo diario para recordar lo que ha sucedido en la práctica, separar lo más importante de lo anecdótico, pensar sobre ello y buscar alternativas de cara al futuro. Así, el diario se convierte en un espacio individual de reflexión sobre la acción y de replanteamiento de nuevos retos y estrategias. La importancia de este instrumento radica en que en la medida en que se reflexiona separado de la acción, podemos valorar lo que sucede en el aula tomando perspectiva profunda de ello.

El diario es abordarlo como un documento de registro escrito donde los profesores recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases (Zabalza, 2004), con lo cual constituye un instrumento de formación que facilita la implicación y despliega la introspección. También es posible considerarlo como un instrumento de investigación que desarrolla la observación y la autoobservación, que permite recoger datos de diferente índole y, por lo tanto, es una herramienta de análisis del pensamiento reflexivo de profesores tanto en formación como en ejercicio.

Según Zabalza (2004), el impacto formativo de los diarios tiene múltiples potencialidades. En primer lugar, permite a los profesores revisar su mundo personal, poniendo énfasis en aquellas experiencias que han marcado su ejercicio profesional; permite explicitar los propios dilemas, favoreciendo el análisis y la reflexión en situaciones de conflicto o dialécticas; permite la evaluación y reajuste de procesos didácticos que se llevan a cabo y, finalmente, es una fuente para el desarrollo profesional permanente, ya que propicia un proceso de revisión y análisis de la propia práctica, instalando círculos de mejora permanente en el ejercicio docente.

Los diarios, como estrategia de enseñanza reflexiva, constituyen una herramienta motivadora de la enseñanza reflexiva en cuanto genera procesos de pensamiento de alto nivel, tales como la creatividad y la toma de decisiones. Así, fue frecuente que la escritura de los diarios les ayudara a comprenderse en la acción y discutir sobre la dilemática relación teoría-práctica, aspectos fundamentales cuando los objetivos de la formación hacen hincapié en profesionales reflexivos y

críticos con actitudes responsables, impulsoras de los cambios y transformaciones educativas (Chacón-Corzo y Chacó-Contreras, 2006). En definitiva, los diarios son una estrategia de desarrollo profesional permanente, que permiten al docente toma conciencia de lo que hace, analizar su práctica y mejorar la comprensión de su docencia.

8.3.2. El portafolio docente

El *portafolio docente* es una herramienta que permite al profesor recoger evidencias de su labor con el propósito de reflexionar sobre su propia práctica y también como una herramienta de evaluación o autoevaluación para su desarrollo profesional (Arbesú y Gutiérrez, 2014). Desde esta perspectiva, el portafolio se orienta a ser una alternativa de evaluación, en el sentido de que favorece y da seguimiento a procesos de aprendizaje, de evaluación y promoción de profesores. Para Bozu y Canto (2009) un portafolio facilita una descripción objetiva de las principales fortalezas y logros de un profesor en su práctica docente; en él se recogen documentos y materiales que de modo conjunto muestran el alcance y calidad de su desempeño. Para Inostroza et al. (2004) el portafolio constituye un procedimiento de evaluación formativa y auténtica para el docente, pues generan instancias de autoevaluación en forma constante, que le permiten reflexionar y analizar críticamente sus clases. Según Mellado (2010), para que el portafolio cumpla con la función de regulación de los aprendizajes, permite al docente revisar su práctica en distintos momentos, permitiéndole acceder a una constante retroalimentación, principalmente a través del análisis de evidencias y documentación relacionada con el ejercicio de la función docente. De esta forma, el portafolio es una valiosa fuente de datos e información, que debidamente contrastados con opiniones de los estudiantes puede aportar a un proceso de evaluación formativa de la docencia (Cano, 2005; Bozu & Imbernón, 2012).

8.4. Recursos de planificación y evaluación de la práctica educativa

Los recursos de planificación y evaluación de la práctica educativa son estrategias cada vez más utilizadas en el contexto de la formación permanente del profesorado. Muchos de estos recursos se implementan a través de talleres, concebidos como espacios de trabajo donde se facilita el aprendizaje a través de la reflexión, la práctica y la discusión colectiva de estrategias y

técnicas comunes. Destacamos a continuación el uso de mapas conceptuales y las listas de cotejo y escalas de apreciación.

8.4.1. Mapas conceptuales

Los *mapas conceptuales* son un recurso de planificación y evaluación de la práctica educativa que ha demostrado ser efectivo para esquematizar visualmente el conocimiento del profesorado frente a determinados temas o interés, donde colaborativamente trabajan para desarrollar una mayor comprensión de estos los conceptos y de sus implicancias práctica (Darder, Pérez y Salinas, 2014). Los mapas conceptuales resultan una herramienta adecuada para la indagación colaborativa, en el contexto del análisis de las prácticas educativas, pueden favorecer la recogida de información y la guiar la observación. Los mapas conceptuales posibilitan una nueva vía para la construcción del aprendizaje colaborativo, en tanto, permite organizar el conocimiento, de tal forma que los docentes pueden autorregulan su propio aprendizaje (Martin-Salinas et al., 2015).

8.4.2. Listas y escalas de apreciación

Las *listas de Cotejo* son instrumentos estructurados en los que se registra la ausencia o presencia de un determinado rasgo, conducta o secuencia de acciones del profesorado. La lista de cotejo se caracteriza por ser dicotómica, es decir, que acepta solo dos alternativas: si, no; lo logra, o no lo logra, presente o ausente; entre otros. Es conveniente para la construcción de este instrumento y una vez conocido su propósito, realizar un análisis secuencial de tareas, según el orden en que debe aparecer el comportamiento. Debe contener aquellos conocimientos, procedimientos y actitudes que el estudiante debe desarrollar. Por el *contrario*, las *escalas de apreciación* requieren la graduación de la conducta, objeto de evaluación, en una serie de valores (siempre, frecuentemente, ocasionalmente, nunca). De este modo, facilitan identificar la frecuencia o intensidad de la conducta a observar o los niveles de aceptación frente a algún indicador.

Las *rúbricas*, por último, son un tipo particular de escalas de apreciación ordinal, en formato descriptivo, cuyos criterios aparecen operativizados en varios niveles de logro. Esta característica facilita mucho los procesos de asesoramiento, ya que la persona evaluada recibe una información específica sobre su situación con respecto a determinados estándares (Montanero, Lucero y

Fernández, 2014; Murillo-Zamorano y Montanero, 2017). Dada su relevancia en la presente investigación, a continuación, analizaremos con más detenimiento su potencialidad como recursos de apoyo en actividades de asesoramiento docente.

9. Rúbrica como instrumento mediador de la práctica pedagógica

La rúbrica, para Venning y Buisman (2013) es un instrumento de evaluación flexible y factible de ajustar permanentemente a las necesidades formativas de quienes la utilizan. Se ha definido como un instrumento que favorece la evaluación formativa, pues describe detalladamente las competencias o prácticas que se deben alcanzar. Burgos y Díaz (2015) plantean que, en el contexto educativo, la rúbrica permite reflexionar acerca del desempeño docente, antes durante y después la praxis en aula.

En la última década, diversos estudios destacan el uso de rúbricas como un instrumento que favorece la evaluación integral y formativa del desempeño docente (Dawson, 2015; Panadero y Jonsson, 2013), puesto que permite al profesorado analizar y reflexionar sistemáticamente sobre su práctica educativa (Alsina, 2013; Fraile, Panadero y Pardo, 2017). Las rúbricas facilitan la evaluación de determinadas prácticas o desempeños, según una serie de criterios graduales que, cuando son conocidos y compartidos por todos los participantes, pueden propiciar diálogos constructivos en torno a metas específicas de mejora (Velasco y Tójar, 2014).

Escudero-Escorza (2019) reconoce la rúbrica como una estrategia muy útil dentro de los modelos evaluativos, en tanto permite al profesorado describir gradual y operativamente aquellos elementos que caracterizan una enseñanza efectiva. De esta forma, la rúbrica actúa como una guía u hoja de ruta que orienta las decisiones pedagógicas, puesto que explicita las expectativas frente a una o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento. En tal sentido, el uso de rúbrica facilita el desarrollo de procesos de asesoramiento, autoevaluación y coevaluación de la práctica, propiciando la autonomía y autorregulación del desempeño (Menéndez y Gregori, 2016).

Los estudios que han considerado la validez de la evaluación de desempeño, basada en rúbricas, han confirmado lo importante que es adaptar el lenguaje y el contenido, de modo que

sean interpretados correctamente por todos los participantes (Andrade y Valtcheva, 2009; Bird & Yucel, 2013; Jonsson & Svingby, 2007). En cuanto a su puntuación, las rúbricas pueden contener una lógica de calificación detallada, con números e incluso fórmulas; alternativamente, no pueden tener números y pueden sugerir niveles de calidad amplios (Sadler, 2010).

Las rúbricas pueden tener un carácter normativo o ideográfico. Las rúbricas normativas se refieren a aquellas de tipo estandarizadas, sus criterios son predefinidos y comunes para todos los participantes. Por su parte, las rúbricas ideográficas son aquellas cuyos criterios son consensuados o acordados por los participantes de acuerdo a sus comprensiones compartidas. Una primera aproximación al concepto de ideografía parte del campo de investigación científica, se trata de estudios dedicados a la comprensión de las particularidades individuales y únicas de los objetos de estudio (Sirvent, 1991). Este sistema de representación de ideas es muy bueno para comunicar con rapidez y facilidad conceptos simples.

Varios autores destacan también la rúbrica como un instrumento que favorece el trabajo colaborativo entre docentes, pues tanto en su diseño como en los procesos de retroalimentación contribuye a mejorar la cantidad y la calidad de las interacciones entre pares, propiciando diálogos que favorecen los procesos de concienciación y negociación del significado de la enseñanza y del aprendizaje (Montanero y Madeira, 2019). De esta forma, la información suministrada por las rúbricas tributa a establecer las bases para una reflexión compartida centrada en los objetivos y procesos de aprendizaje (Stupans, March & Owen, 2013).

Se ha demostrado que el uso de rúbricas favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto permiten: a) centrar la atención en las prácticas o comportamientos específicos que permiten mejorar la calidad del aprendizaje; b) orientar la autoevaluación de los docentes y estudiantes sobre su propio trabajo; c) facilitar a los profesores la emisión de juicios más válidos y centrados en la tarea; d) proporcionar mejor retroalimentación a los estudiantes; y e) mejorar la consistencia entre la valoración de dos o más evaluadores (Alsina, 2013; Morán, 2018).

Un aspecto primordial para que la rúbrica impacte positivamente en el aprendizaje profesional es implicar al profesorado en su diseño, pues les otorga la posibilidad de responsabilizarse conscientemente de su propia experiencia formativa, posibilitándole la oportunidad de emitir

juicios fundados respecto de su propio desempeño o el de sus compañeros, ayudándoles durante este proceso a identificar con precisión las dudas o problemas, y reflexionar en torno a ellos para adaptar su práctica (Gottlieb & Moroye, 2016; Ibarra y Rodríguez, 2010; McKeivitt, 2016; Raposo y Martínez, 2011). Por tanto, la rúbrica se transforma no solo en un instrumento formativo, sino que cumple también una función formadora (Sanmartí, 2007).

Algunos investigadores destacan las oportunidades que brinda el uso de rúbricas para proporcionar comentarios sobre el trabajo en progreso o “in situ” en función de un desempeño esperado (Bharuthram, 2015; Lombard 2011). En tal sentido, la comprensión compartida de la práctica no es resultado solo del proceso de diseño del instrumento, sino que se construye principalmente a través de las constates interacciones que resultan de su uso o aplicación durante la práctica (Menéndez & Gregori, 2016). En palabras de Torres y Perera (2010):

La rúbrica tiene un doble valor, por una parte, es una herramienta de evaluación que debe entenderse en un contexto diferente al de la evaluación convencional, sino que debe servir como herramienta de reflexión que le permita tomar conciencia de lo aprendido. Por otra parte, también sirve como guía para cumplimentar las partes en las que se estructura una actividad (p. 148).

Velasco y Tójar (2014) destacan la rúbrica como un instrumento que permite una evaluación amplia, que no se limita solo a criterios técnicos, sino que puede considerar aspectos relacionales y competencias personales propias del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta postura es avalada por Marzo y Sabariego (2013), quienes plantean que los criterios profesionales también se refieren a las responsabilidades de los docentes respecto a la formación integral y a los logros de aprendizaje de sus estudiantes, así como de su propio desarrollo profesional.

La literatura destaca dos tipos rúbricas: las analíticas y las holísticas o globales (Martínez-Rodríguez, 2014; Verano et al., 2016). La rúbrica analítica permite desglosar una competencia en varios indicadores, los cuales son descritos en distintos niveles de ejecución. Son especialmente apropiadas cuando se pretende hacer un análisis detallado de cada una de las competencias o sub-competencias asociadas al desempeño, lo que posibilita otorgar una retroalimentación mucho más precisa, puesto que proporciona una gran cantidad de información para la mejora. Por su parte, la rúbrica holística o global analiza la tarea a evaluar en forma global, sin juzgar por

separado las partes que la componen, de manera que se describen los criterios observables para cada nivel de ejecución desde el más alto hasta el más bajo. Aporta información menos detallada para la retroalimentación, por lo que se considera menos útil desde el punto de vista formativo.

Desde el punto de vista de la evaluación del desempeño, el proceso de diseño y aplicación de la rúbrica posibilita la participación activa del profesorado en su propio desarrollo profesional, favoreciendo en ellos la apropiación de los criterios de logro y consecuente mejora del rendimiento (Puigdemívol, García y Benedito, 2012). Además, se considera un instrumento ideal para impulsar prácticas de autoevaluación y coevaluación como una potente estrategia para autorregular el propio desempeño (Cano, 2015; Panadero, Alonso-Tapia y Reche, 2013; Panadero, Romero y Strijbos, 2013; Serrano y Cebrián, 2011; Mellado y Cubo, 2013).

Un estudio desarrollado por Panadero y Jonsson (2013) determinó que el uso de rúbricas orienta el desempeño y ayuda a autorregular las prácticas, entre otras cosas porque proporciona transparencia a la evaluación, reduce la ansiedad propia de la evaluación, orienta el proceso de retroalimentación e incrementa el sentimiento de autoeficacia en la medida que ayuda a mejorar el desempeño. Otra ventaja es que pueden ser utilizadas en distintos momentos del proceso educativo, lo que las posiciona como un instrumento primordial para la evaluación de desempeños de alto nivel y la promoción de aprendizajes de calidad (López-Carrasco, 2007). Asimismo, responde al actual escenario educativo de desarrollo profesional docente en Chile, presentándose como una herramienta que posibilita y orienta procesos de evaluación comprensiva y formativa de las prácticas pedagógicas.

Es importante mencionar también, que el diseño de rúbricas puede traer ciertas dificultades. La primera de ellas se relaciona con la capacidad de los docentes para definir criterios específicos de evaluación de sus prácticas (Montanero, 2002). Esto implica reflexionar y consensuar criterios que describan las características esenciales de una buena enseñanza (Vaillant, 2017). Otra dificultad es lograr establecer la fiabilidad y la validez de las rúbricas para valorar el desempeño y definir cuál es la más idónea para responder a las necesidades de mejora (Reddy, 2011). Por tanto, sería ingenuo considerar este instrumento puede, por sí mismo, generar mejoras significativas en la propia práctica docente. Es necesario, en definitiva, continuar investigando cómo adecuar este recurso a contextos específicos de evaluación.

CAPÍTULO III

ESTUDIO EMPÍRICO 1

Caracterización de las prácticas de asesoramiento pedagógico en aula como estrategia de DPD en centros escolares de la comuna de Temuco



1. Introducción

Como revisamos en el anterior capítulo, el asesoramiento pedagógico y la retroalimentación del desempeño docente son estrategias cada vez más extendidas en los centros escolares y consideradas componentes fundamentales del desarrollo profesional docente (Casabianca et al., 2013; Taylor & Tyler, 2012). En tal sentido, el asesoramiento pedagógico se concibe como un proceso de ayuda a la innovación y revisión de la práctica profesional, tanto en el plano individual como colectivo (Nieto y Portela, 2006).

En Chile, La reciente puesta en marcha de la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile (MINEDUC, 2016), invita a las comunidades educativas a repensar la forma en la que tradicionalmente se han implementado las estrategias de DPD, se enfatiza en la necesidad de gestionarlo principalmente al interior de los centros escolares, donde los docentes deben asumir un rol protagónico en el diseño, implementación y evaluación de su propio aprendizaje.

La Ley de DPD focaliza también en la necesidad de implementar estrategias de acompañamiento al profesorado, como práctica cotidiana y sistemática para promover el análisis y la reflexión en torno a su quehacer pedagógico. Complementariamente, las actuales políticas de liderazgo educativo destacan el rol de los equipos directivos como principales catalizadores para impulsar el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un rol eminentemente pedagógico (Art. 11, Ley 20.903). En esta línea, una de los principales requerimientos del MINEDUC (2018) a los centros escolares es el diseño e implementación de Planes Locales de Formación para el Desarrollo Profesional (Art. 18, Ley 20.903), con el fin de que cada comunidad educativa se responsabilice por asegurar oportunidades de aprendizaje al profesorado, principalmente a través de estrategias que propicien de en análisis y reflexión de la práctica educativa y el aprendizaje colaborativo.

Desde la perspectiva del desarrollo profesional sostenible, los centros escolares del país deben paulatinamente transformarse en Comunidades Profesionales de Aprendizaje (MINEDUC; 2017; Bolívar, 2012; Beltrán, Martínez y Torrado 2015). Este desafío implica comprender que la formación continua del profesorado está condicionada por ciertos principios orientadores que

determinan el aprendizaje individual y colectivo (Krichesky y Murillo, 2018), como lo son la construcción de confianza, la responsabilidad compartida, la colaboración y el liderazgo distribuido. Estos principios, actúan también como un factor condicionante de las estrategias de desarrollo profesional a implementar, como también de la comprensión que el colectivo sobre su finalidad.

En Chile, una de las principales estrategias utilizadas en los centros educativos, con la finalidad de propiciar la formación continua del profesorado, es el asesoramiento pedagógico, también llamado acompañamiento en aula. La popularidad de esta estrategia radica en que diversos estudios dan cuenta que su adecuada implementación puede ayudar a fortalecer las competencias profesionales del profesorado (OCDE, 2005; Kane, Kerr y Pianta, 2014), impulsar el trabajo y aprendizaje colaborativo (Izarra, 2016) y el mejoramiento de las prácticas en aula (Salazar y Marqués, 2012; Vazub y Alliaud, 2012). No obstante, esta estrategia no ha estado exenta de tensiones, puesto que se ha abordado desde diferentes enfoques y con propósitos muchas veces poco compartidos por el profesorado (Maureira, 2015).

Actualmente, los centros escolares municipales y particulares subvencionados del sistema educativo chileno se enfrentan a un escenario altamente desafiante. La reciente entrada en vigencia del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, contempla un riguroso proceso de evaluación y encasillamiento de la totalidad de profesores y profesoras del país. En tal sentido, especialmente relevante es el rol de los equipos directivos y su capacidad para liderar estrategias de DP que den adecuada respuesta a las necesidades formativas del profesorado. Asimismo, su capacidad para reflexionar acerca de la pertinencia de las estrategias de apoyo al profesorado y al rol que estos últimos, tradicionalmente, han asumido en las distintas iniciativas de formación.

1.1. Objetivos específicos

En consideración a los antecedentes descritos, nuestro primer estudio empírico se propuso caracterizar las prácticas de asesoramiento pedagógico implementadas en centros escolares municipales y particulares subvencionados de la comuna de Temuco, región de La Araucanía de Chile, como una de las principales estrategias de DPD orientadas por el MINEDUC, a partir del

reporte de docentes y directivos escolares de centros educativos municipales y particulares subvencionados. Para ello, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las prácticas que configuran los procesos de asesoramiento pedagógico en los centros escolares municipales y particulares subvencionados de la comuna de Temuco.
2. Indagar en la valoración del profesorado y directivos escolares respecto a las prácticas de asesoramiento pedagógico como estrategia para favorecer el desarrollo de competencias profesionales, el aprendizaje colaborativo y la mejora de las prácticas educativas.
3. Develar los enfoques de aprendizaje profesional que subyacen a las prácticas de asesoramiento pedagógico en los centros escolares municipales y particulares subvencionados.

2. Método

2.1. Participantes

La población considerada para este estudio corresponde a docentes, directores/as y jefas/as de unidades técnico-pedagógicas de centros escolares municipales y particulares subvencionados de la comuna de Temuco, región de La Araucanía de Chile. Esta base de datos fue solicitada a la Secretaría Regional Ministerial de Educación (SEREMI Educación) de La Araucanía. Se constató que, en la comuna de Temuco, existe una población de 142 centros escolares, correspondientes a 98 escuelas¹ y 44 liceos² (Tabla 3.1)

Tabla 3.1. Población de centros escolares en la comuna de Temuco, región de La Araucanía

Dependencia del centro escolar	Escuelas (n)	%	Liceos (n)	%	Total (n)
Municipales	31	22%	9	6,3%	40
Particulares subvencionados	67	47%	35	24,6%	102
Total	98	69%	44	31%	142

Fuente: Elaboración propia

¹ Para efectos de este estudio, entenderemos la escuela como la unidad educativa que atiende estudiantes que cursan educación primaria.

² Entenderemos el liceo como la unidad educativa que atiende estudiantes que cursan educación secundaria.

Una vez conocida la población de centros escolares, se procedió a seleccionar a los participantes del estudio. Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, que consideró, en primer lugar, a aquellos directivos escolares que posean más de 2 años de ejercicio profesional en el mismo centro escolar. Este criterio de selección de fundamente en la necesidad de recoger información respecto a una gestión del DPD que cuente con cierta trayectoria.

Los equipos directivos que cumplieran con esta condición pertenecían a 28 centros municipales y 68 particulares subvencionados. Posteriormente, se contactó vía correo electrónico a los directores y jefes técnicos-pedagógicos de dichos centros, a quienes se les solicitó participar del estudio. De este proceso, se obtuvo una muestra de 120 directivos escolares, quienes voluntariamente accedieron a participar. Estos participantes son 60 directores (34 mujeres y 26 hombres) que promediaron los 50 años de edad y 60 jefes técnico-pedagógicos (32 mujeres y 28 hombres) que promediaron 46,9 años de edad (Tabla 3.2).

Posteriormente, se contactó mediante correo electrónico a tres docentes de cada centro educativo, en función de los siguientes criterios de inclusión: a) desempeñarse como docente de aula, b) poseer permanencia y jornada completa en el centro escolar, y c) no pertenecer al equipo directivo, ni participar en gestión directiva del centro escolar. De este proceso, se contactó a 226 docentes, de los cuales de 160 accedieron a participar. Este grupo se compuso de 92 mujeres y 68 hombres, que promediaron 36,1 años de edad.

Tabla 3.2. Distribución de participantes según sexo y edad

Participantes	Mujeres (n)	%	Hombres (n)	%	Edad X	DS	Total (n)
Directores	34	56,5%	26	43,3%	50.0	8.8	60
Jefes de UTP	32	53,3%	28	46,6%	46,9	9.4	60
Profesores	92	57,5%	68	42,5%	36.4	9.4	160
Total	158	56,4%	122	43,5%	41.4	11.4	280

Fuente: Elaboración propia

Podemos mencionar que 32 directores y directoras se desempeñan en escuelas y 28 lo hacen en liceos. En cuanto a los jefes/as técnico-pedagógicos, 36 se desempeñan en escuelas y 24 en liceos. En relación al grupo de profesoras y profesores, 79 de ellos imparte clases en escuelas y 81 en liceos (Tabla 3.3).

Tabla 3.3. *Distribución de participantes, según centro escolar*

Participantes	Escuelas (n)	%	Liceos (n)	%	Total (n)
Directores	32	53%	28	46,6	60
Jefes de UTP	36	60%	24	40	60
Profesores	79	49,3	81	50,6	160
Total	147	52,5	133	47,5	280

Fuente: Elaboración propia

2.2. Diseño

Este estudio es de corte transversal y utiliza un método mixto, es decir, complementa técnicas cuantitativas y cualitativas de recolección de información con el propósito de lograr una mejor comprensión del objeto de estudio y mayor profundidad en el análisis de los resultados (Stacciarini & Cook, 2015). Se opta por un modelo equilibrado (CUAN-CUAL), sin predominancia de un enfoque por sobre el otro.

Para hacer operativo el método de estudio, se empleó la modalidad de expansión propuesta por Núñez-Moscoso (2017), que comprende el desarrollo de dos fases secuenciales y complementarias de recogida de información. La primera fase exploratoria consistió en la aplicación de dos cuestionarios online, los que principalmente recogieron información de tipo cuantitativa respecto a determinadas características del proceso de asesoramiento educativo y la valoración que el profesorado le atribuye. La segunda fase consistió en la aplicación tres grupos de discusión, en los que se pudo indagar cualitativamente a través de un método deductivo-inductivo, respecto a las representaciones de los participantes sobre los enfoques de asesoramiento pedagógico desarrollado en sus centros educativos. En este sentido, la fase cuantitativa informó a la fase cualitativa respecto a determinadas características del fenómeno de estudio que resultaron relevantes para lograr una mejor interpretación y comprensión de los resultados (Núñez-Moscoso, 2013).

En cuanto a su alcance, el estudio es de tipo exploratorio-descriptivo, puesto que busca describir y caracterizar las prácticas de asesoramiento pedagógico desde el reporte de los propios actores educativos que participan de este proceso, considerando las particularidades y distintas

realidades de sus contextos de desempeño, sin que exista manipulación de las variables por parte del investigador. Respecto a su utilidad, el estudio busca aportar información objetiva y pertinente para favorecer la toma de decisiones oportuna en cuanto a las prácticas de asesoramiento pedagógico, considerando que es una de las principales estrategias utilizadas actualmente en los centros escolares de Chile, en el contexto de las orientaciones emanadas desde la política educativa.

Para efectos de este primer estudio empírico, y en coherencia con los objetivos específicos planteados, se han delimitado dos variables de interés: sociodemográficas y teóricas. Particularmente, interesa conocer la valoración de directivos escolares y docentes de centros educativos municipales y particulares, subvencionados acerca de las dimensiones del asesoramiento pedagógico: a) competencias profesionales, b) colaboración docente, y c) prácticas educativas.

Las variables sociodemográficas consideradas, son las siguientes:

1. Rol profesional: se refiere a las funciones y responsabilidades que los actores educativos que participan del estudio cumplen en sus respectivos centros educativos. En este estudio hemos definido dos niveles:

a) Directivo escolar: corresponde a directores y jefes de unidad técnico-pedagógica (UTP, quienes son los encargados de dirigir el proyecto educativo y liderar los procesos técnicos-curriculares y administrativos del centro escolar.

b) Docente de aula: corresponde a los profesionales encargados de impartir la enseñanza en la sala de clases en contacto directo con los estudiantes.

2. Dependencia del centro educativo: los centros educativos son unidades en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje que cuentan con reconocimiento oficial del Estado de Chile y que se rigen bajo la Ley General de Educación. Para efectos de este estudio, los agruparemos según su dependencia en:

a) Municipales: corresponde a los centros educativos cuyo funcionamiento es financiado en forma total por del Estado de Chile a través del MINEDUC, su administración financiera está a cargo de los Departamentos Municipales de Educación.

b) Particulares subvencionados: corresponde a los centros educativos cuyo funcionamiento es financiado total o parcialmente por del Estado de Chile, su administración financiera está a cargo de Corporaciones Privadas o Sociedades Educativas sin fines de lucro.

En cuanto a las variables teóricas, se han delimitado las siguientes:

1. Asesoramiento Pedagógico: Se refiere a la estrategia de desarrollo profesional implementada en los centros educativos municipales y particulares subvencionados, con el objetivo de apoyar la labor docente y favorecer el aprendizaje en servicio del profesorado. Para efectos de este estudio, operacionalizaremos el asesoramiento en las siguientes dimensiones:

a) Competencia profesional: se refiere a la valoración o percepción del profesorado y directivos escolares acerca de la incidencia del asesoramiento pedagógico en el desarrollo de determinados conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes. Se valorará por medio de un cuestionario Likert, con niveles puntuación que fluctúan de 1 a 4 puntos.

b) Aprendizaje colaborativo: se refiere a la valoración o percepción del profesorado y directivos escolares acerca de la incidencia del asesoramiento pedagógico como estrategia para favorecer las oportunidades de colaboración y aprendizaje entre profesionales. Se valorará a través de un cuestionario Likert con niveles puntuación que fluctúan entre 1 a 4 puntos.

c) Práctica educativa: se refiere a la valoración o percepción del profesorado y directivos escolares acerca de la incidencia del asesoramiento pedagógico como estrategia para mejorar el desempeño docente en aula. Se valorará a través de un cuestionario Likert con niveles puntuación que oscilan de 1 a 4 puntos.

2.3. Instrumentos

El proceso de recolección de información de este estudio implicó el diseño y aplicación secuencial de distintos instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo (tabla 3.4).

Tabla 3.4. *Instrumentos de recolección de información*

Instrumento de recogida de información	Procedimiento	Enfoque	Participantes
1. Cuestionario de caracterización del acompañamiento en aula	aplicación online	Cuantitativo	160 docentes
2. Cuestionario de valoración del acompañamiento en aula	aplicación online	Cuantitativo	160 docentes 60 directores 60 jefes de UTP
3. Guion de preguntas orientadoras para grupo de discusión	Grupos de discusión	Cualitativo	15 docentes 15 directores 15 jefes de UTP

Fuente: Elaboración propia

En los siguientes apartados, se describe el objetivo, estructura y proceso de validación de cada uno de los instrumentos utilizados en la fase de recolección de información del primer estudio empírico.

2.3.1. Cuestionario de caracterización de las prácticas de asesoramiento pedagógico

El objetivo de este instrumento fue identificar prácticas y procedimientos que caracterizan el proceso de asesoramiento pedagógico en los centros escolares de la comuna de Temuco, desde el reporte de 160 docentes de aula. No se consideró la aplicación de este instrumento a equipos directivos, porque son los encargados de desarrollar este proceso, por lo que se corría el riesgo a que contesten sesgados por deseabilidad social.

El diseño preliminar del cuestionario requirió la revisión teórica de estudios relacionados al asesoramiento educativo, retroalimentación de la práctica docente, observación de aula, entre otros. De este proceso, resultó un instrumento de 4 dimensiones y 20 reactivos.

Posteriormente, el instrumento se sometió a validez de contenido, para lo cual se solicitó la cooperación de tres jueces expertos, todos académicos universitarios con experiencia en investigación en asesoramiento educativo y prácticas pedagógicas. Los jueces otorgaron una puntuación numérica a cada ítem del cuestionario, de acuerdo a los criterios de claridad, pertinencia y relevancia (Ver Anexos Cap 3). Asimismo, corrigieron aspectos relacionados con redacción e incorporaron sugerencias escritas. De este proceso de validez se eliminaron 7 reactivos que puntuaron más bajo que el promedio, o en su defecto, que los jueces recomendaron

eliminar directamente por incitar tendencia (favorable o desfavorable) en la respuesta. Finalmente, el cuestionario de caracterización del asesoramiento pedagógico se compuso de cuatro dimensiones de análisis y un total de 12 preguntas de opción múltiple (Tabla 3.5).

Tabla 3.5. Estructura cuestionario de caracterización del acompañamiento en aula

Dimensiones	Descripción	Nº de Ítems	Tipo
1. Conocimiento y comprensión del acompañamiento pedagógico	Indaga en el conocimiento y comprensión del profesorado acerca del proceso de acompañamiento pedagógico.	3	Cerrada, alternativas de respuesta excluyentes
2. Sistemática del acompañamiento pedagógico	Indaga en la frecuencia con que se desarrolla el acompañamiento pedagógico.	2	Cerrada, alternativas de respuesta excluyentes
3. Perfil y rol de los asesores pedagógicos	Identifica el perfil de los agentes educativos encargados de realizar acompañamiento en los centros escolares.	3	Cerrada, alternativas de respuesta excluyentes
4. enfoques del asesoramiento pedagógico	Describe las distintas etapas o fases del acompañamiento pedagógico.	5	Cerrada, alternativas de respuesta excluyentes

2.3.2. Cuestionario de valoración del asesoramiento pedagógico

El objetivo de este instrumento fue indagar en el nivel o grado de valoración que el profesorado y los directivos atribuyen a las prácticas de asesoramiento pedagógico como estrategia para favorecer el desarrollo profesional docente en sus centros escolares. Al igual que el cuestionario de caracterización, el diseño del instrumento de valoración del asesoramiento pedagógico consideró la revisión y análisis de investigaciones referentes a acompañamiento pedagógico, desarrollo profesional docente, liderazgo pedagógico y evaluación del profesorado.

En cuanto a su estructura, se optó por un cuestionario de valoración tipo Likert, compuesta preliminarmente por 30 ítems distribuidos en tres dimensiones teóricas, en las cuales se espera que el proceso de asesoramiento pedagógico impacte: 1) Competencias profesionales, 2) Aprendizaje colaborativo, y 3) Prácticas educativas. Los reactivos o ítems de la escala se describieron como afirmaciones en positivo, las que debían ser valoradas por los participantes

según su percepción personal y en función a las siguientes puntuaciones: 1= Muy en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= De acuerdo, y 4= Muy de acuerdo.

No se optó por un nivel intermedio (Ni de acuerdo, ni en desacuerdo), pues se esperaba que los participantes adopten una posición (positiva o negativa) respecto al asesoramiento en el que participan.

La validez de contenido del instrumento se realizó por parte de cinco académicos expertos en liderazgo pedagógico, quienes valoraron los ítems en una escala ascendente de 0 a 5, según los criterios de univocidad, pertinencia y relevancia (López-Quiroz, 2011). La univocidad se refiere a la claridad de la redacción del ítem, de modo que todos los potenciales informantes entiendan lo mismo; la pertinencia corresponde a la adecuación a los objetivos de evaluación del cuestionario (o la dimensión del mismo en el que en su caso se localiza); y la relevancia responde a la capacidad de identificar o discriminar la información (valoraciones, pensamientos, percepciones, experiencias) más relevantes en relación a los objetivos de evaluación del cuestionario. Adicionalmente, los expertos incorporaron comentarios y observaciones, además de plantear una formulación alternativa para aquellos ítems que consideren inadecuados. De esta revisión, quedaron finalmente 15 ítems agrupados en tres dimensiones de análisis (Ver Anexos Cap 3).

La validez de constructo del cuestionario se realizó con análisis factorial confirmatorio. Esta técnica permitió descubrir la estructura subyacente y confirmar las dimensiones o factores de la escala (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2018; Méndez y Rondón, 2012). Previo a la aplicación del análisis factorial, se verificó la medida de adecuación de la muestra por medio de la prueba de Kayser, Meyer y Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett (Tabla 3.6).

Tabla 3.6. Resultados Kayser, Meyer y Olkin y esfericidad de Bartlett

Prueba KMO y esfericidad de Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin adecuación de muestreo		,867
	Aprox. Chi-cuadrado	778,393
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	153
	Sig.	,001

SPSS.V25

La Tabla 3.10 muestra que la adecuación de la muestra resultó pertinente. Se obtuvo un coeficiente ,867 en la prueba KMO, lo que confirmó la factibilidad de aplicar análisis factorial. Por

su parte, la prueba de esfericidad de Bartlett permitió rechazar la hipótesis nula ($p=0,001$) y justificar la aplicación del análisis factorial, al comprobar que existían relaciones entre las variables incluidas en el instrumento.

Para la aplicación del análisis factorial, se optó por la extracción de factores mediante el análisis de componentes principales y rotación Varimax, la cual minimiza el número de variables que tienen cargas altas en cada factor y simplifica la interpretación de los factores. El análisis factorial confirmó la presencia de tres componentes principales diseñados preliminarmente, los que explican el 67,01% acumulado de la varianza (Tabla 3.7).

Tabla 3.7. Resultados análisis factorial confirmatorio, componentes y elementos rotados

Componente	Varianza total explicada								
	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,329	48,859	48,859	7,329	48,859	48,859	3,846	25,638	25,638
2	1,501	10,005	58,864	1,501	10,005	58,864	3,519	23,457	49,095
3	1,222	8,147	67,012	1,222	8,147	67,012	2,687	17,917	67,012
4	,822	5,479	72,490						
5	,776	5,177	77,667						
6	,610	4,066	81,732						
7	,492	3,282	85,014						
8	,452	3,013	88,027						
9	,405	2,700	90,727						
10	,344	2,294	93,021						
11	,304	2,024	95,045						
12	,258	1,719	96,764						
13	,191	1,271	98,034						
14	,174	1,157	99,191						
15	,121	,809	100,000						

SPSS.V25. Método de extracción: análisis de componentes principales

La Tabla 3.8 presenta la matriz de patrón que informa de la contribución única de cada variable al factor. La solución factorial rotada oblicuamente da cuenta de la existencia de dos factores latentes que agrupan todas las variables, superando la carga factorial de los criterios para inclusión ($= 0,40$), señalados en la literatura (Izquierdo, Olea y Abad, 2014).

Tabla 3.8. Resultados análisis de componentes principales, método Varimax

Nº de Ítems	Componentes		
	1	2	3
1	-,001	,800	,227
2	,402	,745	,261
3	,349	,768	,080
4	,555	,591	,251
5	,452	,636	,175
6	,559	,579	,105
7	,785	,224	,221
8	,838	,201	,055
9	,780	,147	,180
10	,701	,265	,341
11	,104	,497	,480
12	,144	,362	,770
13	,455	,251	,503
14	,261	,135	,712
15	,102	,049	,820

SPSS.V25

La Tabla 3.8 muestra los tres componentes y la puntuación de los ítems que los componen. El primer componente abarca el conjunto de atributos que se concentran en el instrumento con el nombre *competencias profesionales* y explica el 48.8% acumulado de la varianza. El segundo componente denominado *aprendizaje colaborativo*, se compone de cinco ítems agrupados bajo el nombre de, que explica un 10% de la varianza total. Finalmente, el tercer componente, contiene aquellos ítems asociados a la *práctica educativa*, explicando el 8,1% de la varianza.

Finalmente, el análisis de fiabilidad del cuestionario consideró su aplicación a una muestra piloto de 60 participantes, los cuales corresponde a docentes y directivos pertenecientes a escuelas y liceos de comunas vecinas a la ciudad de Temuco. Una vez aplicado el instrumento, se calculó el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach, obteniendo un valor = ,966. De acuerdo a los rangos propuestos por Silva et al (2015), se establece que la consistencia interna del instrumento es “muy alta”, lo que otorga garantías de confiabilidad estadística para su aplicación a una muestra más amplia.

De igual forma, se analizó la *correlación del elemento total corregida y Alfa de Cronbach si se elimina el elemento*. A continuación, se la tabla 3.9 muestra la correlación para cada ítem de la escala de valoración del acompañamiento pedagógico.

Tabla 3.9. Resultados de correlación elemento total corregida por cada ítem de la escala

Estadísticos total-elemento				
Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	41,100	91,041	,702	,965
2	41,183	89,406	,766	,964
3	41,217	86,105	,767	,964
4	41,283	88,749	,782	,964
5	41,117	87,393	,862	,963
6	41,200	87,180	,814	,963
7	41,050	84,828	,756	,965
8	41,367	85,728	,841	,963
9	41,217	86,444	,859	,963
10	41,200	86,332	,760	,964
11	41,233	82,860	,894	,962
12	41,100	85,075	,780	,964
13	41,117	86,851	,749	,964
14	40,967	86,033	,853	,963
15	41,050	85,031	,832	,963

SPSS.V25

Como se aprecia en la tabla 3.9 todos los elementos de la escala alcanzaron una alta correlación, por lo que se optó por mantener la totalidad de ítems de la escala. En este sentido, la tabla 3.10 muestra los reactivos definitivos del cuestionario de valoración del asesoramiento pedagógico, los cuales se agrupan en sus respectivas dimensiones: competencias profesionales, aprendizaje colaborativo y práctica educativa.

Tabla 3.10. Instrumento de valoración del asesoramiento pedagógico en aula

Dimensiones	El acompañamiento pedagógico desarrollado en el centro escolar me ha permitido:
Competencias profesionales	1. Actualizar permanentemente sus conocimientos profesionales.
	2. Obtener información útil acerca de su desempeño en aula.
	3. Reflexionar críticamente acerca de sus prácticas de enseñanza.
	4. Modificar sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.
	5. Mejorar la confianza en sus propias capacidades profesionales.
Aprendizaje colaborativo	6. Recibir retroalimentación oportuna por parte del equipo directivo.
	7. Mantener relaciones de confianza con los integrantes del equipo directivo.
	8. Investigar junto a sus pares docentes acerca de estrategias de enseñanza efectivas.
	9. Retroalimentar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de sus pares docentes.
Práctica educativa	10. Trabajar en un clima de respeto profesional con sus pares docentes.
	11. Contextualizar la enseñanza de acuerdo al interés de los estudiantes.
	12. Potenciar la colaboración entre estudiantes en el aula.
	13. Mantener un clima de aula propicio para el aprendizaje.
	14. Favorecer el proceso de retroalimentación de los aprendizajes.
	15. Diversificar las estrategias para evaluar los aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia

2.3.3. Guion de preguntas orientadoras para el grupo de discusión

El propósito de este instrumento fue develar las representaciones de docentes y directivos escolares respecto al asesoramiento pedagógico, de modo de poder sistematizar aquellos aspectos que favorecen u obstaculizan el desarrollo profesional. Su aplicación fue por medio de tres grupos de discusión entre los participantes. En relación a las dimensiones del instrumento, estas fueron predeterminadas en virtud de las dimensiones teóricas del instrumento de valoración del asesoramiento pedagógico. De esta manera, para cada dimensión, se plantearon preguntas abiertas que buscaban profundizar en las distintas prácticas que conforman cada momento y el enfoque que las sustenta.

La validez de contenido del instrumento se realizó a través del juicio de expertos, en función de la claridad y pertinencia de cada pregunta a la dimensión correspondiente. Se pidió a 5 jueces valorar de 0 a 5 la claridad, pertinencia y relevancia de cada pregunta y, en caso de ser necesario, incorporar comentarios abiertos (Anexos Cap. III). Una vez obtenida la evaluación de los jueces, se calculó el puntaje objetivo por cada pregunta y se dejaron aquellas que los jueces consideraron

no incitaban a responder en forma sesgada. La tabla 3.11 muestra las preguntas orientadoras utilizadas en los grupos de discusión.

Tabla 3.11. *Guion de preguntas orientadoras grupos discusión*

Dimensión	Preguntas
1. Competencias profesionales	1. ¿Cómo se implementa el asesoramiento pedagógico en su colegio? 2. ¿Cómo valora la incidencia del asesoramiento descrito en su propio aprendizaje profesional?
2. Aprendizaje colaborativo	3. Describa cómo es el colaborativo entre docentes y directivos durante el asesoramiento pedagógico 4. ¿Cómo cree usted que impacta el asesoramiento pedagógico en la colaboración entre docentes y directivos?
3. Práctica educativa	5. ¿Cómo impacta el asesoramiento pedagógico desarrollado en su colegio en el desempeño docente? 6. ¿Qué factores del asesoramiento cree usted que aportan a mejorar las prácticas en aula del profesorado? 7. ¿Qué factores del asesoramiento cree usted que dificultan el mejoramiento de las prácticas en aula del profesorado?

Fuente: Elaboración propia

2.4. Procedimientos

2.4.1. Procedimientos de recogida de datos

En la aplicación de cuestionarios de caracterización y satisfacción del acompañamiento, los instrumentos fueron aplicados a través de una modalidad online, mediante el uso de la plataforma Survey-Monkey. En primer lugar, se envió la encuesta de valoración del acompañamiento pedagógico al correo electrónico de 192 directores y jefes técnicos-pedagógicos de los centros escolares de la comuna de Temuco. La cumplimentación del cuestionario tomaba alrededor de 30 minutos y sus preguntas estaban planteadas en formato de selección múltiple o respuestas cerradas.

Como segundo paso, se envió 226 docentes, los cuestionarios de caracterización y valoración del asesoramiento pedagógico. Los docentes contactados poseían permanencia completa en el centro escolar, se desempeñaban como docentes de aula y no pertenecían al equipo directivo. La cumplimentación de ambos cuestionarios tomaba aproximadamente 20 minutos.

Los cuestionarios estuvieron disponibles en la web durante 15 días. En este lapso de tiempo, se enviaron reportes recordatorios a los participantes, invitándoles a responder los cuestionarios. Se optó por anonimato en las respuestas. Finalmente se obtuvo una tasa de respuesta de 62,5% de directivos contactados y 70,7% de docentes invitados a participar.

Finalmente, para el desarrollo de los grupos de discusión, se seleccionó una muestra aleatoria de 30 docentes y 15 directivos que se distribuyeron en cada uno de los tres grupos de discusión. Esta muestra se obtuvo considerando la totalidad docentes y directivos que participaron de la aplicación del cuestionario, bajo los siguientes criterios de inclusión: a) se resguardó representatividad de ambos sexos; b) se resguardó representatividad de funciones/roles; c) ninguno de los participantes debía pertenecer al mismo centro escolar; y d) se resguardó representatividad de centros escolares municipales y particulares subvencionados.

La Tabla 3.12 muestra que cada uno de los grupos de discusión contó, finalmente, con la participación de 15 integrantes. Por tanto, se contó con un total de 45 participantes, de los cuales 24 fueron mujeres y 21 hombres que promediaron los 41,4 años de edad.

Tabla 3.12. Caracterización de participantes de los grupos de discusión

Participantes grupo de discusión	Mujeres (n)	%	Hombres (n)	%	Edad prom.	DS	Total (n)
Grupo 1: Directores	8	18%	7	15%	50.0	8,8	15
Grupo 2: Jefes UTP	8	18%	7	15%	46,9	9,4	15
Grupo 3: Profesores	8	18%	7	15%	36.1	9,9	15
Total	24	55%	21	45%	41.4	11,4	45

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la dependencia del centro escolar de los participantes, la tabla 3.13 muestra que el 54% pertenecía a centros escolares municipales y el 46% restante formaba parte de colegios particulares subvencionados.

Tabla 3.13. Distribución de los participantes en los grupos de discusión

Participantes grupo de discusión	Escuelas (n)	%	Liceos (n)	%	Mun (n)	%	P.Sub (n)	%	Total
Grupo 1: Directores	7	15%	8	18%	9	20%	6	13%	15
Grupo 2: Jefes UTP	8	18%	7	15%	7	15%	8	18%	15
Grupo 3: Profesores	8	18%	7	15%	8	18%	7	15%	15
<i>Total</i>	23	52%	22	48%	24	54%	21	46%	45

Fuente: Elaboración propia

El desarrollo de cada grupo de discusión tardó aproximadamente una hora. La discusión fue mediada por un moderador, que contaba con un guion de preguntas orientadoras. Las discusiones fueron grabadas en formato audio y posteriormente transcritas para seleccionar la información relevante para la investigación.

2.4.2. Procedimientos de análisis de datos cuantitativos

En el análisis de los datos cuantitativos, referidos al cuestionario, fueron vaciados a una planilla Excel, la cual posteriormente fue exportada al paquete estadístico SPSS V. 25 para su procesamiento.

El análisis del cuestionario de caracterización de asesoramiento se realizó mediante estadística descriptiva. Básicamente se describen frecuencias de prácticas que configuran el asesoramiento pedagógico de los centros escolares, de igual forma se describen algunas prácticas de los asesores pedagógicos.

En análisis del cuestionario de valoración del asesoramiento pedagógico, se presenta por medio de gráficos que describen el porcentaje de docentes y directivos que valoran favorablemente el asesoramiento. Posteriormente, se recurre a estadística inferencial para establecer si existen diferencias significativas en los niveles de valoración del asesoramiento por parte de docentes y directivos.

2.4.3. Procedimientos de análisis de datos cualitativos

La información recogida en los grupos de discusión se registró en formato audio, para ser luego transcritas y analizadas. El análisis de las transcripciones se realizó en tres fases: reducción, categorización y transformación de datos.

La reducción de datos se basó en la segmentación semántica de las transcripciones en ideas y su posterior selección en función de su recurrencia y de su relación consustancial con las concepciones acerca del asesoramiento pedagógico.

La categorización se basó en un procedimiento mixto (deductivo-inductivo). En primer lugar, las ideas se agruparon inicialmente de acuerdo a las tres categorías teóricas del cuestionario: *a) competencias profesionales, b) aprendizaje colaborativo y c) prácticas educativas*. En segundo lugar, las ideas se categorizaron en función de la concepción, tradicional-prescriptiva o colaborativa-formativa que traslucían acerca del asesoramiento pedagógico.

Finalmente, la fase de transformación se basó en la representación gráfica de las relaciones entre las ideas codificadas, que fueron también cuantificadas y comparadas en función de su frecuencia.

3. Resultados

En primer lugar, se sistematizan los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de caracterización de las prácticas de asesoramiento pedagógico, en donde se abordan elementos como su sistematicidad, los procedimientos e instrumentos comúnmente utilizados y el rol de los asesores pedagógicos. Posteriormente, se describen los resultados del cuestionario de valoración del asesoramiento pedagógico, en el que se explican las tendencias y se compara estadísticamente la valoración de los actores educativos que participan de este proceso. Finalmente, se presentan los resultados cualitativos del grupo de discusión, en los que se develan las representaciones de los participantes respecto al asesoramiento.

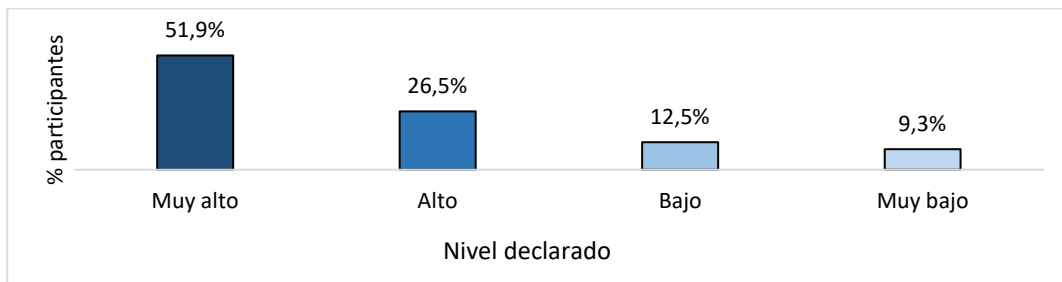
3.1. Resultados descriptivos caracterización del asesoramiento pedagógico

En Chile, las actuales políticas educativas de desarrollo profesional docente consideran prácticas de apoyo a la labor docente en aula como una práctica fundamental desde el liderazgo educativo para promover la colaboración entre el profesorado y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas (MINEDUC, 2018). En ese sentido, los docentes deben tener la oportunidad de participar en el diseño, implementación y evaluación de estas prácticas. El cuestionario de caracterización buscó indagar en la forma en que se desarrollan las prácticas de asesoramiento, especialmente referido al rol que cumple el profesorado en estos procesos.

3.1.1. Conocimiento y comprensión del profesorado respecto a las prácticas de asesoramiento pedagógico

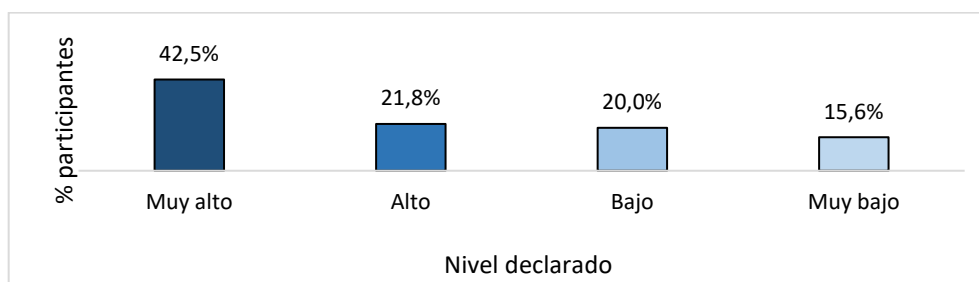
Como revisamos en el capítulo II, el efectivo DPD no se limita solamente a la implementación de estrategias, sino que se trata de un fenómeno complejo y multidimensional que requiere la comprensión e involucramiento de todos los actores (Shirrell, Hopkins & Spillane, 2018). La figura 3.1. muestra el nivel de conocimiento declarado por los docentes respecto a los procedimientos y prácticas de asesoramiento pedagógico desarrollados en sus respectivos centros escolares.

Figura 3.1. Nivel de conocimiento respecto a las prácticas de asesoramiento pedagógico



El gráfico demuestra que el 78% de los docentes encuestados declara poseer un *alto* y *muy alto* nivel de conocimiento respecto a las prácticas de asesoramiento pedagógico desarrollado; mientras que el 21,8% de los participantes dice desconocerlas (conocimiento *bajo* y *muy bajo*).

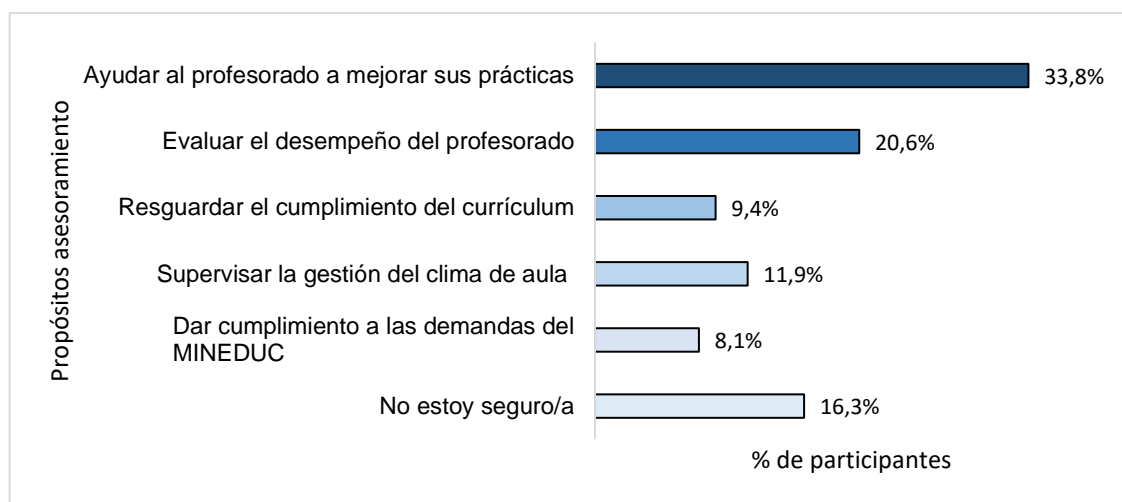
Figura 3.2. Nivel de comprensión respecto al asesoramiento pedagógico



En cuanto al nivel de comprensión del profesorado acerca de la finalidad de asesoramiento (Figura 3.2), el 63% de los docentes entrevistados declaró un *alto* y *muy alto* nivel de comprensión acerca de los propósitos del asesoramiento; mientras que el 25% restante dijo poseer un *bajo* y *muy bajo* nivel de comprensión.

Para Rueda, Schmelkes y Díaz-Barriga (2014) la baja comprensión de las estrategias de evaluación del desempeño docente puede obstaculizar la sostenibilidad del DPD, puesto que impide avanzar hacia la reflexión y diálogos compartidos respecto de la práctica docente, con el fin de emitir juicios fundados sobre ella. En tal sentido, la figura 3.3. profundiza en los propósitos del asesoramiento, desde la perspectiva del profesorado.

Figura 3.3. Percepción del profesorado respecto a los propósitos del asesoramiento pedagógico



La Figura 3.3 muestra que el 33,8% del profesorado piensa que el asesoramiento pedagógico desarrollado en sus centros escolares persigue como finalidad *apoyarlos en la mejora de sus prácticas*. Por su parte, el 20% percibe que este proceso se desarrolla con el objetivo de *evaluar el desempeño del profesor*. El 11% cree que el propósito principal del asesoramiento es *supervisar*

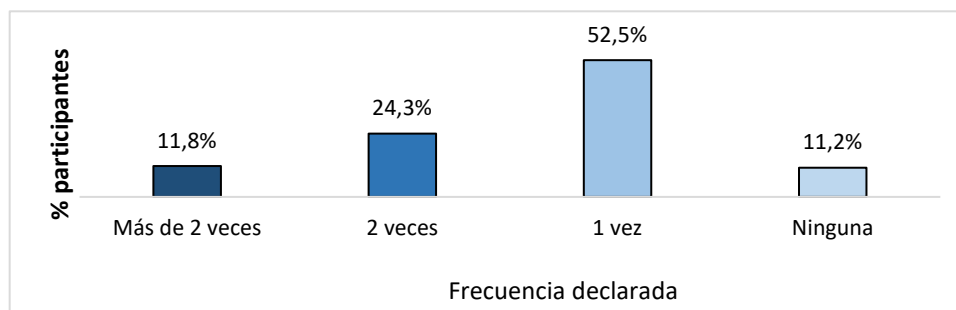
la capacidad del profesor para gestionar del clima de aula. El 9,8% del profesorado percibe que el principal propósito es *resguardar la cobertura curricular*; mientras que el 8,1% piensa que el asesoramiento responde a *cumplir con las demandas del MINEDUC*. Finalmente, llama la atención que el 16% dice *no estar seguro de su propósito*.

Como se aprecia, los participantes poseen dispares percepciones respecto a la finalidad de las prácticas de asesoramiento pedagógico en sus centros escolares. Autores como Para Galván y Farías (2018); Villagra y Fritz (2017) plantean que un elemento esencial para favorecer el aprendizaje profesional en las comunidades educativas es la capacidad de los directivos y docentes para configurar procesos de reflexión que les permitan construir sentidos compartidos respecto a la finalidad de las distintas instancias de evaluación del desempeño docente y de sus implicancias en el mejoramiento educativo (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016a).

3.1.2. Sistemática del asesoramiento pedagógico al profesorado

El MINEDUC (2016) enfatiza en la necesidad propiciar al profesorado oportunidades sistemáticas para reflexionar y analizar su práctica educativa. Asimismo, Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2017) reconocen el DPD como una práctica que debe necesariamente ser sostenida en el tiempo. La figura 3.4 muestra la frecuencia con la que los docentes declaran recibir asesoramiento en sus colegios durante el año escolar, ya sea por docentes pares, integrantes del equipo directivo o asesores externos.

Figura 3.4. Frecuencia del asesoramiento pedagógico en aula

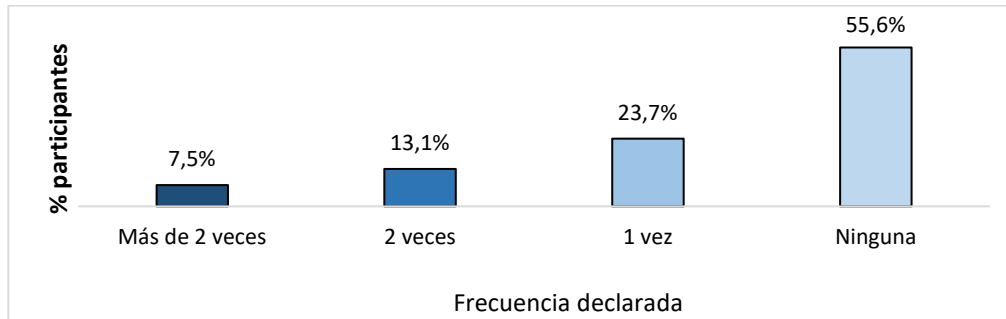


La gráfica indica que el 52,5% del profesorado encuestado declara recibir asesoramiento *una* vez al año. Por su parte, los docentes que dicen ser asesorados *dos veces* en el año, es solo el

24,3%. Le sigue un 11,8% de docentes dice ser asesorados *más de dos veces* al año. Finalmente, el 11,2% de los participantes dice que, un año, *no ha recibido asesoramiento*.

Cuando se indaga respecto a la frecuencia con la que docentes tienen la oportunidad ofrecer asesoramiento por parte de colega o docente par (figura 3.5) en el transcurso de un año, las cifras disminuyen respecto a la gráfica anterior.

Figura 3.5. Oportunidades de asesoramiento pedagógico entre docentes pares



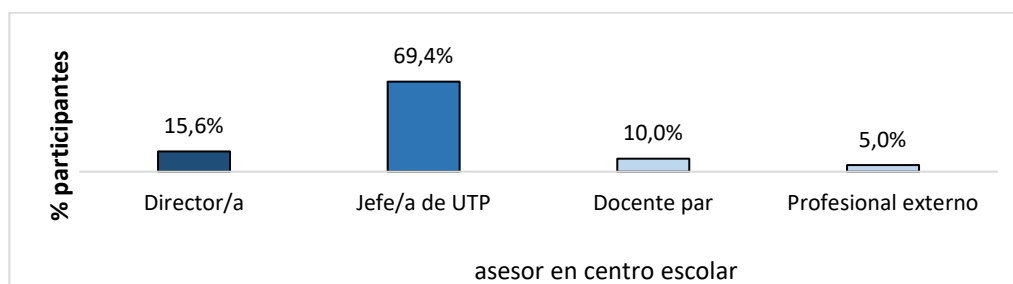
La figura 3.5 describe que el 55,6% de los docentes entrevistados dice que en el transcurso de un año *no han tenido la oportunidad de ofrecer asesoramiento* a sus colegas y solo el 23% dice *haber realizado asesoramiento en una oportunidad*. Por otra parte, los docentes que declaran *haber realizado asesoramiento dos o más veces*, corresponden solo al 20%.

Los resultados muestran que las oportunidades de asesoramiento entre pares, aún no se logran consolidar como prácticas cotidianas en los centros educativos. Diversos autores plantean que impulsar prácticas de autoevaluación y coevaluación del desempeño docente, puede contribuir a fortalecer la autonomía profesional del profesorado (Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón, 2018; Ruyter & Kole, 2010) e influir positivamente en la motivación y sentido de responsabilidad para mejorar las propias competencias profesionales y la de sus pares (Bolancé et al., 2013).

3.1.3. Perfil y rol de los asesores pedagógicos del centro escolar

Cuando se habla de los asesores pedagógicos, se hace referencia al profesional encargado de acompañar, evaluar, colaborar y ayudar al profesorado a mejorar sus prácticas pedagógicas (Domingo-Segovia, 2008). La Figura 3.6 muestra quiénes son los profesionales que comúnmente brinda asesoramiento en aula al profesorado.

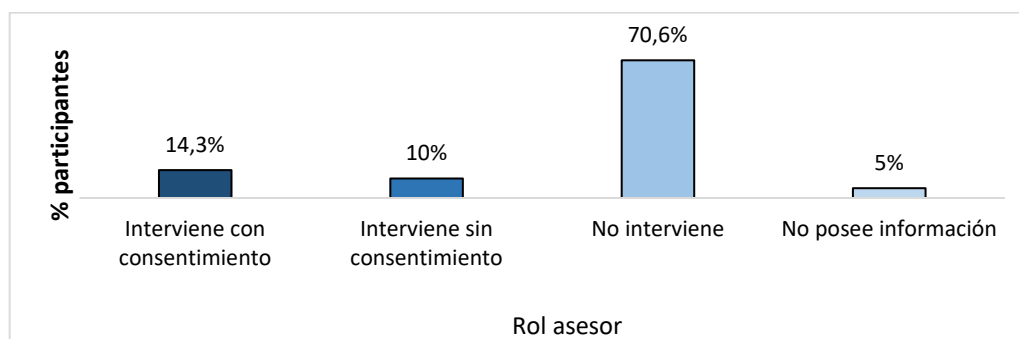
Figura 3.6. Profesionales encargados de asesorar al profesorado en aula



El 69,4% del profesorado declara que el principal encargado de asesoramiento pedagógico en sus centros escolares es el jefe de unidad técnico-pedagógica (UTP) y solo el 15% de los docentes reconoce este rol en el director. Un porcentaje mucho menor de participantes, correspondiente al 10%, dice que esta función es desarrollada principalmente por docentes pares y el 5% atribuye esta responsabilidad a un profesional externo al centro escolar.

En estos resultados dan cuenta que, a pesar de las orientaciones de la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar (MINEDUC, 2015), los directores aún no asumen el apoyo a la labor docente como su principal responsabilidad, recayendo la tarea de asesorar en los jefes de UTP. A continuación, la figura 3.7 profundiza en el rol que cumple el asesor en el momento de acompañar al profesorado en la sala de clases

Figura 3.7. Prácticas del asesor durante la observación del desempeño en el aula

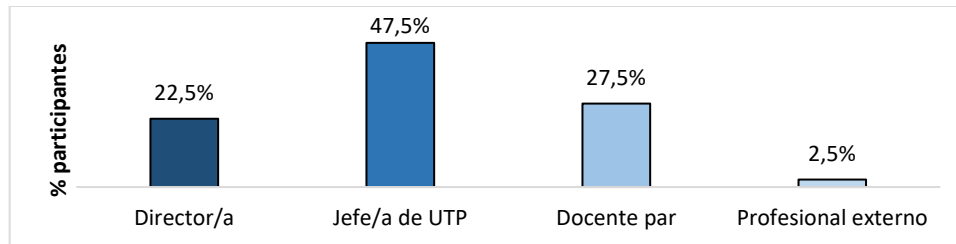


La Figura 3.7 describe que el 70% de los docentes reconoce que el asesor cumple un rol pasivo, es decir, no interviene en el desarrollo de las clases y se limita solo a observar. Por otra parte, el 14% del profesorado dice que su asesor interviene con consentimiento, esto presenta un rol activo por parte del asesor durante el desarrollo de la clase, el que es pactado o planificado con anterioridad a la misma. Sin embargo, el un 10% de los docentes reconoce que el asesor

pedagógico interviene en las clases sin su consentimiento o acuerdo previo. Para Camburn y Han (2015), estas prácticas jerárquicas o verticalistas de parte de los asesores, generan resistencia en el profesorado, las que se traducen en su baja aceptación por las estrategias de DPD.

Como hemos visto en el capítulo II, el asesor pedagógico debe reunir una serie de características, entre las que destacan sus competencias brindar apoyo contextualizado, crear espacios de colaboración que contribuyan a reflexionar sobre la práctica docente para mejorarla, todo esto en un ambiente de confianza y simetría (Monereo y Pozo, 2005; Domingo-Segovia, 2012). La Figura 3.8 describe las respuestas respecto a quién es el profesional idóneo para ofrecer asesoramiento, desde la opinión de los docentes encuestados.

Figura 3.8. Profesional idóneo para brindar asesoramiento en aula



La gráfica da cuenta que el 47,5% del profesorado reconoce en la figura del jefe de técnico-pedagógico las características para asumir el rol de asesor pedagógico y solo el 22% reconocen en el director atributos para desempeñar adecuadamente esta función. Cabe destacar que los directores, son superados en preferencias también, por la figura del docente par como asesor, quienes alcanzan un 27,5% de preferencias. En cuanto a que el asesor debiese ser un profesional externo al centro escolar, este solo alcanza un 2,5% de las preferencias.

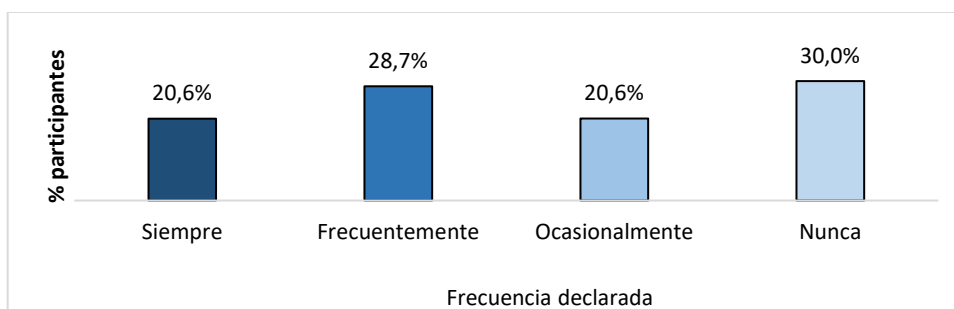
Los resultados dan cuenta de que los docentes aún no reconocen en el director la figura de un líder pedagógico confiable, lo cual representa un desafío para los equipos encargados de liderar los proyectos educativos, pues la conformación de la escuela como CPA radica en construir confianza para trabajar colaborativamente en función de objetivos compartidos de mejoramiento (Aparicio y Sepúlveda, 2018; Krichesky y Murillo, 2018).

El siguiente apartado da cuenta de la presencia o ausencia de ciertas prácticas que pueden ayudar a develar el enfoque que subyace al proceso de asesoramiento pedagógico en los centros escolares. Se abordan aspectos como la planificación y los instrumentos utilizados.

3.1.4. Enfoques del asesoramiento pedagógico

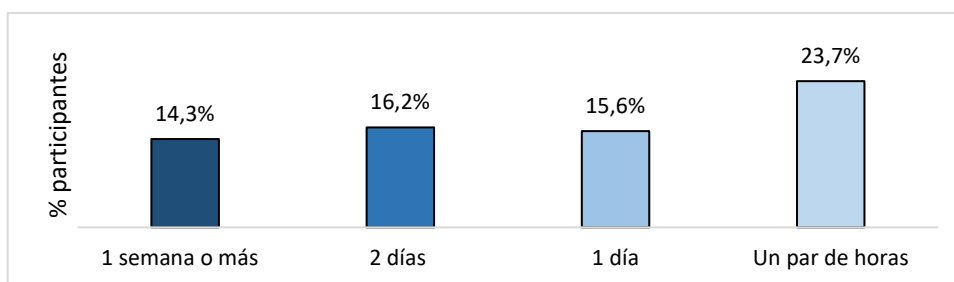
Como revisamos en el capítulo II, la literatura distingue modelos de asesoramiento, principalmente desde dos enfoques: el modelo tradicional-jerárquico, caracterizado por foco en el control y escasa oportunidad para que el profesorado se involucre en su propio aprendizaje; y el modelo formativo-cooperativo, caracterizado por concebir el aprendizaje profesional como una responsabilidad compartida y como un proceso que se construye conjuntamente con el profesorado desde una perspectiva de mejora. La Figura 3.9 describe el enfoque desde el cual se aborda el asesoramiento en los centros educativos, considerando las oportunidades de participación e información proporcionada al profesorado.

Figura 3.9. Frecuencia de avisos al profesorado sobre el asesoramiento



La Figura 3.9 muestra que el 30% de los docentes declara que *nunca* se le avisa en qué momento recibirá asesoramiento. Por su parte, el 20,6% de los docentes declara recibir aviso *ocasionalmente*. Los docentes que dicen recibir aviso del asesoramiento *siempre* o *frecuentemente* alcanzan solo el 48%. La figura 3.10 muestra, en el caso de este último grupo, la antelación con la que reciben aviso de asesoramiento.

Figura 3.10. Antelación respecto al aviso de asesoramiento pedagógico



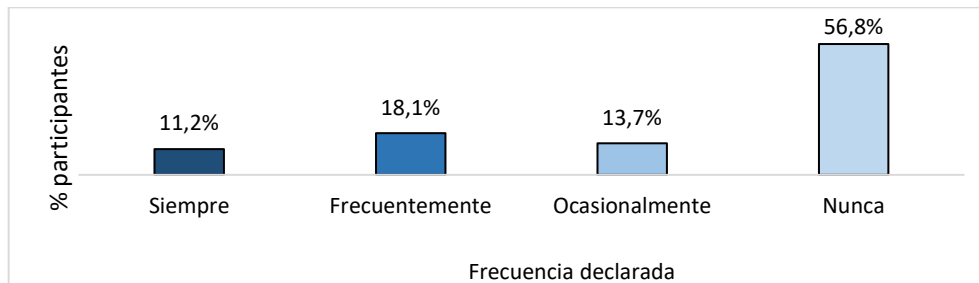
La Figura 3.10 muestra que el 14,3% del profesorado recibe aviso de asesoramiento de su práctica con *una semana o más* de antelación. Por su parte, el 16% de los docentes dice recibir

aviso al menos *dos días* previos al asesoramiento. Sin embargo, el 15% de los docentes reconoce que solo recibe aviso *un día antes* de ser asesorados; y un alto porcentaje, correspondiente al 23,7% de docentes, declara que el aviso ocurre *un par de horas antes* de que inicie el proceso.

El desconocimiento de los docentes respecto al asesoramiento, evidencia, según (Jaime de Chaparro et al, 2008) una forma de evaluación sin un claro propósito pedagógico. Este factor “sorpresa” del asesoramiento, se le puede atribuir el propósito de vigilar y controlar la labor docente en el aula, lo que paulatinamente, según los autores, conlleva a la desprofesionalización docente. Frente a esto, Harf y Azzerboni (2000) afirman que toda iniciativa de evaluación del desempeño docente debe fundarse en el compromiso compartido de mejorar la formación permanente del profesorado.

Respecto a la preparación del proceso de asesoramiento, la Figura 3.11 da cuenta de la frecuencia de estas prácticas.

Figura 3.11. Docentes que declaran sostener reuniones de preparación de la clase

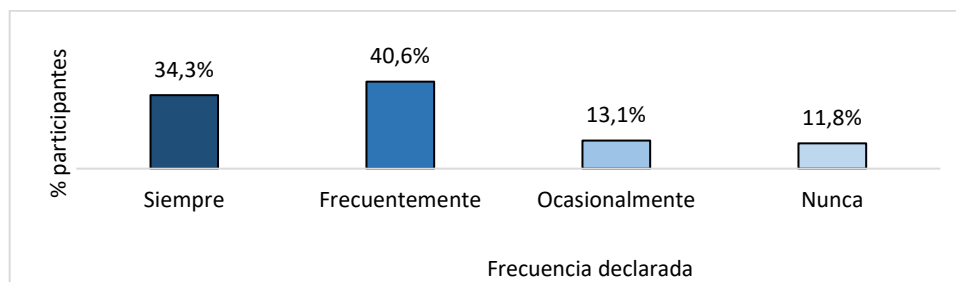


En relación a la preparación, socialización y coordinación del asesoramiento, la Figura 3.11 muestra que aproximadamente el 29% del profesorado reconoce que participa *siempre* o *frecuentemente* de sesiones de trabajo, con el propósito de preparar la clase que será asesorada. El 13% de los docentes realiza esta práctica solo *ocasionalmente*. Por otra parte, un alto porcentaje de docentes, equivalente al 56%, reconoce que *nunca* participa de reuniones de preparación o coordinación del asesoramiento. Estos resultados, dan cuenta de prácticas asociadas a enfoques tradicionales de asesoramiento, donde la práctica docente es considerada un *objeto de evaluación*. Para Bruns y Luque (2015) un factor determinada en la mejora de las prácticas pedagógicas es la motivación del docente para reflexionar y esforzarse para alcanzar su

mejor desempeño. Por tanto, las oportunidades de planificación colaborativa de la práctica y retroalimentación de la misma (Martínez-Rizo, 2012) son factores que se no se pueden obviar.

En cuanto a la retroalimentación del desempeño, entendida como la socialización, reflexión y análisis de la información respecto a las prácticas observadas, y a una consecuente orientación de acciones de mejoramiento (Wingrove et al., 2017), la figura 3.12 muestra la frecuencia con la que los docentes declaran ser retroalimentados acerca de su desempeño en el centro escolar.

Figura 3.12. Docentes que declaran recibir retroalimentación de su desempeño

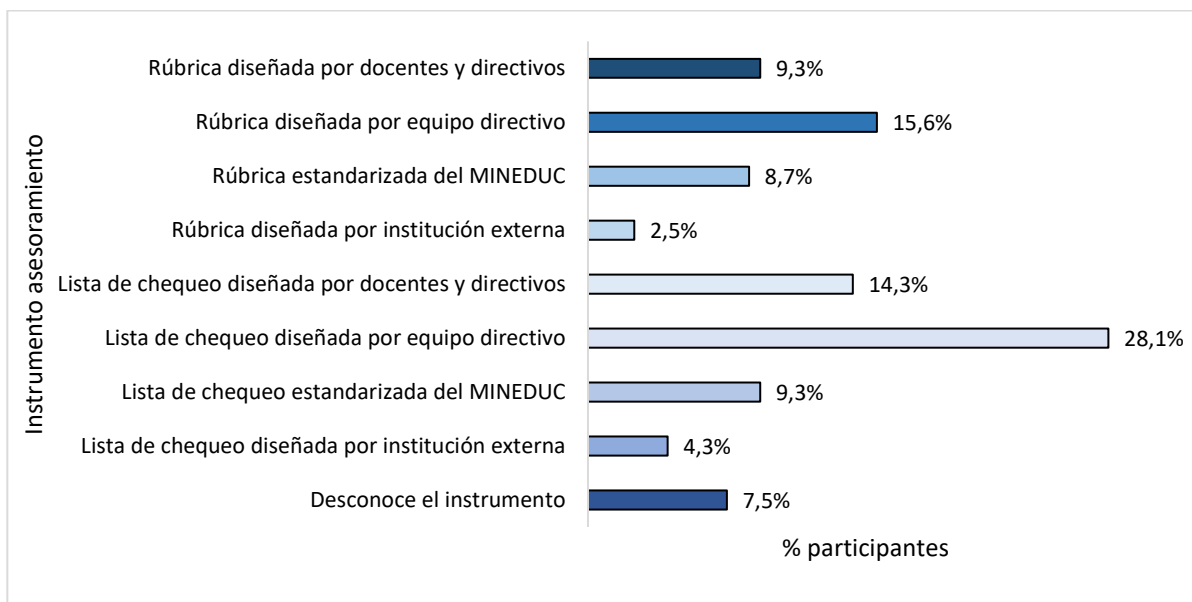


La Figura 3.12 describe que solo el 34% de los docentes afirma que la retroalimentación de su desempeño *siempre* es parte del proceso de asesoramiento. Le sigue un 40% de docentes que reconoce la retroalimentación como una práctica *frecuente*. Sin embargo, el 13% de los entrevistados dice ser retroalimentado *ocasionalmente* y el 11% menciona que *nunca* recibe retroalimentación.

El MINEDUC (2012) plantea que la retroalimentación del desempeño solo cobra sentido cuando permite gatillar en los docentes, procesos permanentes de reflexión sobre su quehacer. En tal sentido, la efectividad de la retroalimentación dependerá de su frecuencia, de las capacidades de quien retroalimenta y de la calidad de los criterios evaluativos y de la apertura al aprendizaje de quien recibe la retroalimentación (Gosling, 2014).

En atención a los anteriores resultados, Fuentes-Camacho (2011) menciona que los recursos de observación y análisis de habilidades específicas docentes poseen una gran importancia como elemento de evaluación orientado al DPD. En cuanto a los instrumentos técnicos que orientan el proceso de asesoramiento en los centros escolares, la figura 3.14 muestra los instrumentos utilizados para guiar el asesoramiento y los encargados de su diseño.

Figura 3.13. Instrumentos utilizados durante el proceso de asesoramiento pedagógico



De acuerdo a la Figura 3.13, el 28% de los docentes reconoce que el instrumento utilizado en sus centros escolares para realizar el asesoramiento es la *lista de chequeo diseñada por el equipo directivo*. La segunda mayoría (15% de docentes) declara que en su centro se utilizan *rúbricas diseñadas por integrantes del equipo directivo*. En menor porcentaje, correspondiente al 14%, se identifica la *lista de chequeo diseñada por docentes y directivos*. Mientras que el 9% dice que utiliza una *rúbrica diseñada por docentes y directivos*. En relación a los *instrumentos diseñados por el MINEDUC*, el 9,3% de los docentes dice utilizar lista de chequeo y 8,7% usa rúbrica. En porcentaje mucho menor de docentes (4,3% y 2,5%) se reconoce el uso de *instrumentos diseñados por instituciones externas*, como es el caso de listas de chequeo y rúbricas, respectivamente.

Este apartado permitió recoger información valiosa respecto a algunas prácticas o patrones comunes que caracterizan los procesos de acompañamiento en los centros escolares, desde la voz del profesorado. Si bien estos resultados se abordarán con mayor profundidad en las discusiones del estudio, se aprecia claramente que existen desafíos respecto a hacer del asesoramiento una construcción colectiva, especialmente, porque se evidencia baja participación de los docentes en la construcción e implementación de esta estrategia de DP.

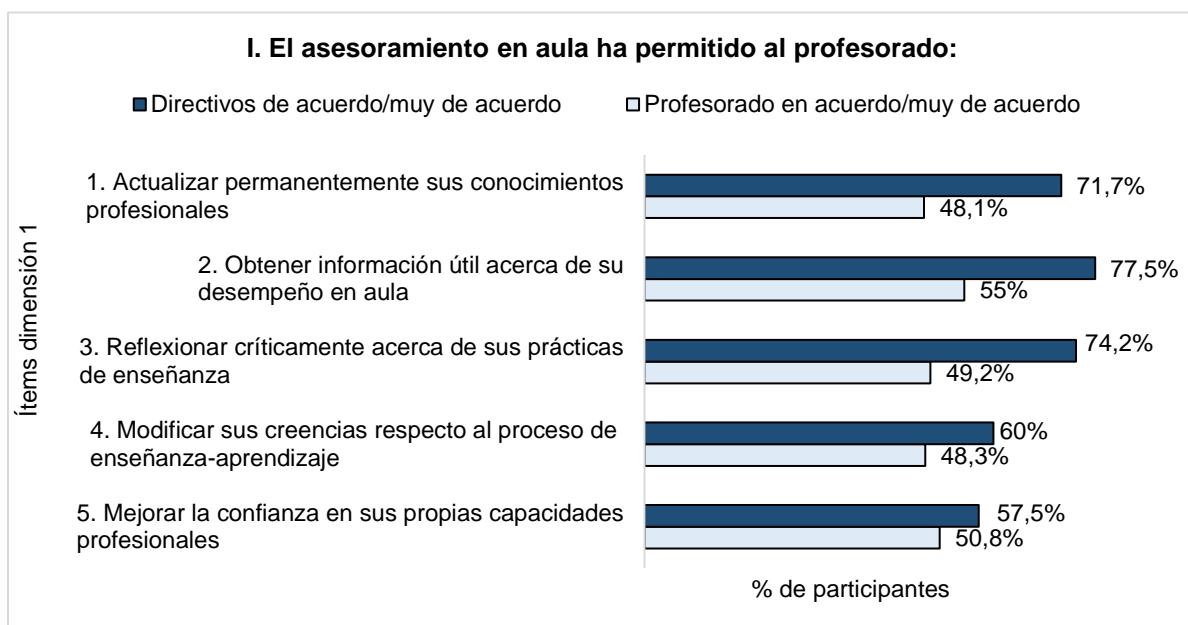
3.2. Resultados descriptivos valoración del asesoramiento pedagógico en aula

A continuación, se describen los resultados correspondientes a la aplicación del cuestionario de valoración del asesoramiento pedagógico, en la que participaron docentes y directivos de centros escolares de la comuna de Temuco. Este apartado da cuenta de una comparación descriptiva que docentes y directivos atribuyen al asesoramiento desarrollado en sus centros escolares, considerando la forma en que este impacta en las dimensiones: a) competencias profesionales, b) aprendizaje colaborativo, y c) prácticas educativas.

3.2.1. Resultados dimensión 1: Valoración del asesoramiento en aula como estrategia para favorecer las competencias profesionales

La Figura 3.14 muestra el porcentaje de docentes y directivos que valoran en forma satisfactoria (acuerdo + muy acuerdo) las prácticas de asesoramiento en aula, en cuanto perciben que han impactado positivamente en la dimensión “competencias profesionales”, entendida como la capacidad activamente construida y autorregulada por los individuos, que les permite desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes profesionales para aplicarlas de manera flexible y creativa en diferentes situaciones o contextos de desempeño.

Figura 3.14. Comparación porcentual valoración del asesoramiento en aula, dimensión “competencias profesionales”



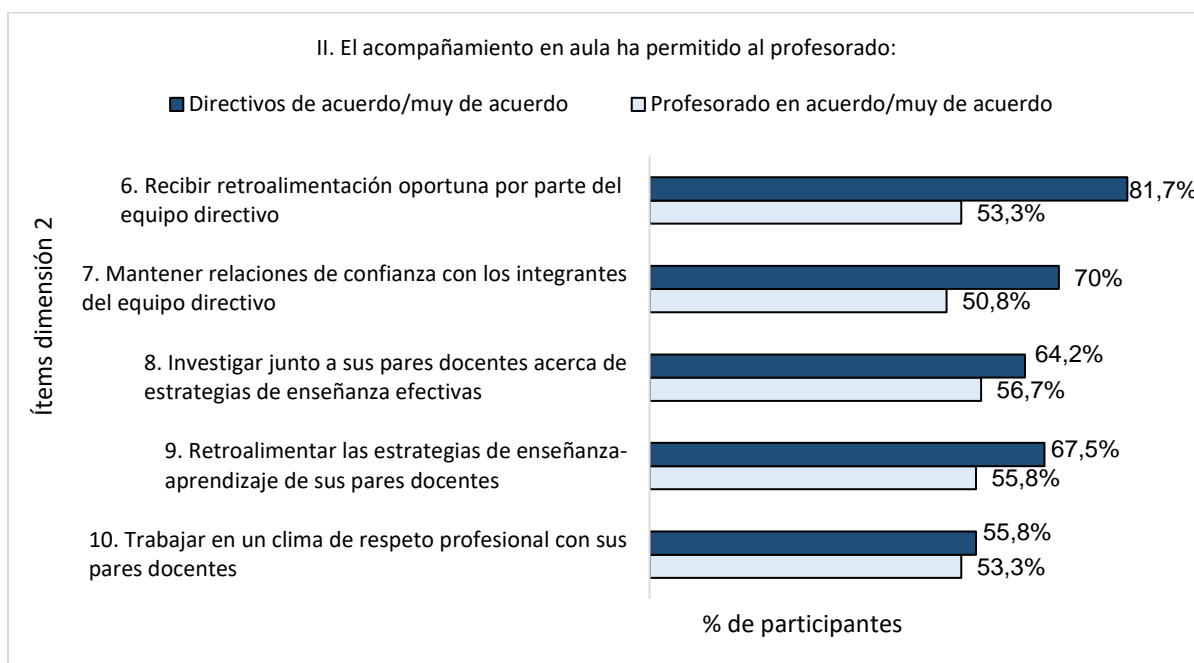
La Figura 3.14 muestra que los directivos escolares valoran de mejor forma que el profesorado la totalidad de ítems asociados a la dimensión 1. La valoración más alta de esta dimensión lo alcanza el ítem 2, en el cual el 77,5% de los directivos considera que el asesoramiento pedagógico permite al profesorado obtener información útil respecto a su práctica, en contraste con solo un 55% de docentes que está de acuerdo con esta afirmación. Asimismo, un alto porcentaje de los directivos encuestados considera que el acompañamiento en aula ha permitido a los docentes actualizar sus conocimientos profesionales (71,7%) y reflexionar críticamente acerca de sus prácticas de enseñanza (74,2%). Sin embargo, solo el 49% del profesorado se encuentra de acuerdo con estas afirmaciones (ítems 1 y 3).

Se aprecia también que la valoración de los directivos escolares disminuye para los ítems 4 y 5, referidos a la influencia del asesoramiento en aula en el cambio de creencias pedagógicas del profesorado (60% se muestra de acuerdo) y en la mejora de la confianza de los docentes acerca de sus capacidades profesionales (57% directivos de acuerdo). Por su parte, solo el 48% del profesorado considera que el acompañamiento ha sido útil para modificar sus creencias respecto a la enseñanza y el aprendizaje, y tan solo el 50% siente que este proceso les ha permitido mejorar su confianza en las propias capacidades.

3.2.2. Resultados dimensión 2: Valoración del asesoramiento en aula como estrategia para favorecer el aprendizaje colaborativo

La Figura 3.15 muestra el porcentaje de docentes y directivos que valoran en forma satisfactoria (acuerdo + muy acuerdo) las prácticas de asesoramiento en aula, en cuanto perciben que han impactado positivamente en la dimensión “colaboración docente”, entendida como una competencia transversal en la cual dos o más personas negocian y comparten significados de un determinado saber, para lograr un objetivo compartido. El aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la distribución de responsabilidades.

Figura 3.15. Comparación porcentual asesoramiento en aula dimensión “aprendizaje colaborativo”



Al igual que la dimensión anterior, la Figura 3.15 muestra que los directivos escolares atribuyen una valoración más alta al asesoramiento en aula como estrategia para favorecer el aprendizaje colaborativo, en comparación al profesorado. En este sentido, el ítem 6 alcanza la valoración más alta por parte de los directivos escolares, donde el 81,7% considera que el asesoramiento les permite entregar retroalimentación oportuna al profesorado. De igual forma, el 70% de los directivos considera que ha logrado construir una relación de confianza profesional con el profesorado, producto de las prácticas de asesoramiento. Sin embargo, solo el 53% de los docentes considera que recibe retroalimentación oportuna por parte de los directivos escolares y un porcentaje similar (50,8%) percibe mantener una relación de confianza con el equipo directivo.

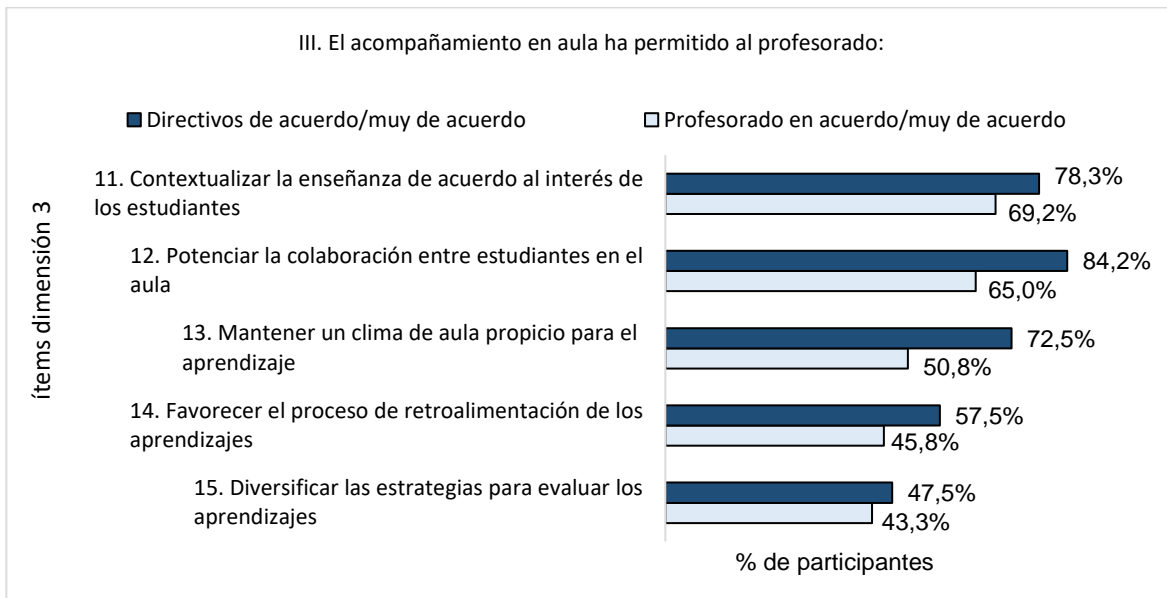
Respecto a la colaboración entre pares, el 56% de los docentes considera que el asesoramiento en aula les ha permitido indagar en estrategias efectivas junto a sus pares. Por su parte, el 64,2% de los directivos se muestra de acuerdo con esta aseveración. El ítem 9 muestra que el 55% de los docentes encuestados valora el asesoramiento como una instancia que les ha permitido retroalimentar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de sus pares, frente a un 67,5% de directivos que están de acuerdo con la presencia de esta práctica. Finalmente, en el ítem 10,

referido al asesoramiento como una oportunidad para trabajar en un clima de respeto profesional entre docentes, solo el 55,8% de los directivos y el 53,3% de los docentes consideran que esto es así.

3.2.3. Resultados dimensión 3: Valoración del asesoramiento en aula como estrategia para favorecer la transformación de las prácticas educativas

La Figura 3.16 muestra el porcentaje de docentes y directivos que valoran en forma satisfactoria (acuerdo + muy acuerdo) las prácticas de asesoramiento en aula, en cuanto perciben que han impactado positivamente en la dimensión “prácticas educativas”, entendida como el conjunto de relaciones e interacciones que el profesorado desarrolla deliberadamente en el aula para que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, es una actividad dinámica y reflexiva que incluye interacciones entre profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

Figura 3.16. Comparación porcentual valoración acompañamiento en aula dimensión “prácticas educativas”



La dimensión 3 muestra que los directivos manifiestan una valoración más alta que el profesorado respecto al asesoramiento pedagógico como estrategia que ha permitido mejorar o transformar algunas prácticas en aula. En este sentido, la práctica mejor valorada por los directivos corresponde al ítem 12, en la que el 84% considera que el acompañamiento al profesorado ha permitido potenciar la colaboración entre estudiantes.

Se evidencia también una alta valoración de los directivos hacia el ítem 11, donde el 78% valora el asesoramiento como una estrategia que ha permitido al profesorado contextualizar la enseñanza de acuerdo a los intereses de los estudiantes. Este ítem es igualmente bien valorado por los docentes (69% se muestra de acuerdo). Asimismo, el 72% de los directivos está satisfecho respecto a que el acompañamiento ha permitido a los docentes gestionar un clima propicio para el aprendizaje. Sin embargo, solo el 50% de los docentes considera que esto es así.

Finalmente, la figura 3.16 muestra una notoria disminución respecto a la valoración de los directivos acerca del asesoramiento como una estrategia que ha permitido mejorar la retroalimentación de los aprendizajes y diversificar las estrategias de evaluación de los aprendizajes (55,5% y 47,5% se muestran de acuerdo, respectivamente). Esta valoración, concuerda con la expresada por el profesorado, donde el 45,8% percibe que el acompañamiento le ha permitido mejorar la retroalimentación de los aprendizajes y el 43,3% considera que ha logrado implementar estrategias innovadoras de evaluación.

Los resultados descriptivos de este apartado permiten identificar una clara tendencia asociada a la mejor valoración del asesoramiento pedagógico por parte de los directivos escoces, en comparación con el profesorado, en cada una de las dimensiones evaluadas. En el siguiente apartado comprobaremos si las diferencias detectadas son significativas desde el punto de vista estadístico. En tal sentido, también nos interesa distinguir la valoración de docentes y directivos según la dependencia de su centro escolar (municipal o particular subvencionado). Particularmente, porque los docentes y directivos de ambas dependencias, tiene hoy el desafío de gestionar asesoramientos pedagógicos efectivos que les permita responder adecuadamente al Sistema de Evaluación del Desempeño Docente.

3.3. Resultados inferenciales valoración del asesoramiento pedagógico

En virtud de los resultados obtenidos en el cuestionario de valoración del acompañamiento en aula, en el cual los directivos escolares demostraron tendencia a valorar de mejor forma el asesoramiento pedagógico, hemos planteado las siguientes hipótesis:

H1: Los directivos escolares y el profesorado mostrarán diferencias significativas en la valoración que atribuyen a las dimensiones del asesoramiento pedagógico: a) capacidades profesionales, b) aprendizaje colaborativo, y c) prácticas educativas.

H2: Los directivos escolares y el profesorado de centros escolares municipales mostrarán diferencias significativas en la valoración que atribuyen a las dimensiones del asesoramiento pedagógico: a) capacidades profesionales, b) aprendizaje colaborativo, y c) prácticas educativas

H3: Los directivos escolares y el profesorado de centros escolares particulares subvencionados mostrarán diferencias significativas en la valoración que atribuyen a las dimensiones del asesoramiento pedagógico: a) capacidades profesionales, b) aprendizaje colaborativo, y c) prácticas educativas

Para la comprobación de cada una de las hipótesis planteadas, se aplicaron las pruebas de supuestos de normalidad (K-S), aleatoriedad (Rachas) y homocedasticidad (Levene). En todos los casos se rechazó la hipótesis nula, pues las variables no respondían a una distribución normal. En tal sentido, se utilizó el modelo estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney.

Tabla 3.14. Pruebas hipótesis comparación del nivel de valoración del asesoramiento entre docentes y directivos

Dimensión de la escala	Grupo contraste	Media Valoración	DS	Prueba K-S	Prueba Rachas	Modelo estadístico	Sig. Asint
D1: Capacidades profesionales	Directivos	2,8	,90	,023	,601	U de Mann-Whitney	,001*
	Docentes	2,3	,98	,000	,026		
D2: Aprendizaje colaborativo	Directivos	2,9	,79	,005	,492	U de Mann-Whitney	,001*
	Docentes	2,2	,96	,000	,002		
D3: Prácticas educativas	Directivos	2,7	,69	,009	,492	U de Mann-Whitney	,001*
	Docentes	2,3	,80	,000	,072		

* $p < 0,05$

La tabla 3.14 muestra los resultados relativos a nuestra H1. La aplicación de la prueba U de Mann-Whitney muestra que los equipos directivos poseen una valoración significativamente más alta que el profesorado ($p < 0,05$) acerca del asesoramiento pedagógico. Esta diferencia se presentó en cada una de las dimensiones evaluadas (capacidades profesionales, aprendizaje colaborativo y prácticas educativas).

La tabla 3.15 muestra la comparación entre docentes y directivos pertenecientes a centros escolares municipales (CEM):

Tabla 3.15. Pruebas hipótesis de comparación nivel de valoración del asesoramiento entre docentes y directivos centros educativos municipales (CEM)

Dimensión de la escala	Grupo contraste	Media Valoración	DS	Prueba K-S	Prueba Rachas	Modelo estadístico	Sig. Asint
D1: Capacidades profesionales	Directivos CEM	2,7	,94	,014	,446	U de Mann-Whitney	,351
	Docentes CEM	2,5	,95	,000	,167		
D2: Aprendizaje colaborativo	Directivos CEM	2,9	,83	,005	1,00	U de Mann-Whitney	,029*
	Docentes CEM	2,4	,95	0,00	,163		
D3: Prácticas educativas	Directivos CEM	2,7	,70	,003	,657	U de Mann-Whitney	,175
	Docentes CEM	2,5	,98	,001	,375		

* $p < 0,05$

En relación a nuestra H2, la aplicación de la prueba estadística U de Mann-Whitney permite establecer que los equipos directivos de centros educativos municipales poseen una valoración significativamente más alta *del asesoramiento, solamente en la dimensión aprendizaje colaborativo* ($p=0,029$). La valoración de las dimensiones capacidades profesionales y prácticas educativas no registra diferencias significativas ($p > 0,05$) en comparación con el profesorado de CEM.

Una primera interpretación a la ausencia de diferencias significativas en las dimensiones “capacidades profesionales” y “prácticas educativas” entre docentes y directivos de centros municipales, se puede atribuir a que estos profesionales se incorporaron al sistema evaluación docente desde el año 2015, por tanto, paulatinamente han tenido que implementar estrategias para acompañar la labor docente. Sin embargo, los docentes muestran una valoración más baja respecto a las oportunidades de aprendizaje colaborativo.

Tabla 3.16. Pruebas hipótesis de comparación nivel de valoración del asesoramiento entre docentes y directivos centros educativos particulares subvencionados (CEPS)

Dimensión de la escala	Grupo contraste	Media Valoración	DS	Prueba K-S	Prueba Rachas	Modelo estadístico	Sig. Asint
D1: Capacidades profesionales	Directivos CEPS	2,9	,88	,004	,865	U de Mann-Whitney	,001 *
	Docentes CEPS	2,1	,98	,000	,349		
D2: Aprendizaje colaborativo	Directivos CEPS	,3,0	,77	,000	,956	U de Mann-Whitney	,001*
	Docentes CEPS	2,1	,96	,000	,066		
D3: Prácticas educativas	Directivos CEPS	2,8	,70	,001	,382	U de Mann-Whitney	,001*
	Docentes CEPS	2,3	,79	,000	,868		

* $p < 0,05$

Finalmente, en atención a la H3, los resultados de la prueba estadística U de Mann-Whitney evidencia que, en el caso de los profesionales de centros educativos particulares subvencionados (CEPS), los equipos directivos poseen una valoración significativamente más alta ($p < 0,05$) que el profesorado respecto al acompañamiento pedagógico, en cada una de las dimensiones evaluadas

A diferencia del grupo anterior (municipales), los docentes y directivos pertenecientes a centros escolares particulares subvencionados, se deben integrar progresivamente a la carrera docente, con plazo hasta el año 2026. Esto permite inferir que e muchos centros, aún son incipientes las practicas destinadas a fortalecer el desarrollo de capacidades, la colaboración para la transformación de las prácticas educativas.

3.4. Resultados cualitativos grupo de discusión

A continuación, se presentan los resultados de los grupos de discusión realizados con docentes, jefes de UTP y directores de escuelas y liceos municipales y particulares subvencionados de la región de La Araucanía.

Los resultados se presentarán en relación a las dimensiones teóricas del cuestionario de valoración del asesoramiento pedagógico a) competencias profesionales; b) aprendizaje colaborativo; y c) prácticas educativas, las que fueron agrupadas en dos meta-categorías: 1) enfoque tradicional-prescriptivo del asesoramiento y 2) enfoque formativo-colaborativo del asesoramiento.

Los enfoques tradicionales y formativos de asesoramiento serán ejemplificadas por medio de extractos textuales que resultaron ser recurrentes en los diversos argumentos emanados en los grupos de discusión (Tabla 3.17 y 3.18), a través de categorías emergentes para cada dimensión. Asimismo, como una forma de identificar los fragmentos desarrollados en los grupos de discusión (GD) se utiliza la sigla: director/a, jefe/a de UTP y profesor/a, de manera secuenciada desde el 1 al 8.

Tabla 3.17. Sistematización de información para meta-categoría “Enfoque tradicional de asesoramiento”

Meta-categoría	Dimensiones teóricas	Conceptos recurrentes	Frecuencia (n)	Frecuencia (%)
Enfoque Tradicional-prescriptivo de asesoramiento pedagógico	Competencias Profesionales	Capacidades del asesor	12	8,1
		Calidad retroalimentación	8	5,4
	Aprendizaje	Supervisión	17	11,5
		Desconfianza	11	7,4
	Colaborativo	Condiciones	9	6,1
		Liderazgo jerárquico	11	7,4
	Prácticas Educativas	retroalimentación	21	14,2
		Instrumentos	16	10,8
		Reflexión	24	16,3
		Sistematicidad	18	12,2
Total			147	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.18. Sistematización de información para meta-categoría “Enfoque formativo de asesoramiento”

Meta-categoría	Dimensiones teóricas	Conceptos recurrentes	Frecuencia (n)	Frecuencia (%)
Enfoque Formativo- colaborativo del asesoramiento pedagógico	Competencias Profesionales	Liderazgo pedagógico	21	15,9
		Reflexión	15	11,3
		Cultura evaluativa	12	9
	Aprendizaje	Confianza	14	10,6
		Liderazgo distribuido	7	5,3
	Prácticas Educativas	Proceso sistemático	13	9,8
		Retroalimentación	24	18,1
		Autoevaluación	15	11,3
		Estudiantes	11	8,3
	Total			132

Fuente: Elaboración propia

3.4.1. Enfoque tradicional de asesoramiento y su implicancia en el desarrollo de capacidades profesionales

a) Acompañamiento pedagógico con foco en la supervisión del desempeño docente

En esta categoría se sistematizan aquellos relatos extraídos en los grupos de discusión que dan cuenta de prácticas de asesoramiento pedagógico desarrolladas desde un enfoque centrado en controlar y supervisar el desempeño docente, generalmente, por parte de los propios equipos directivos.

En mi colegio las visitas al aula se realizan solo con el objetivo de supervisar al profesor y ver cómo está realizando las clases [...] va el director o el jefe de UTP y llegan sin aviso, se sientan atrás de la sala y comienza a tomar nota de tu clase [...] después te dan a conocer su opinión, básicamente, porque son muy subjetivos (GD1, profesora 7).

En mi escuela no se ha podido implementar el acompañamiento entre pares, porque un grupo de profesores se negó a que entre a ver sus clases, en cierta medida porque creen que uno los va a criticar o que les va a decir solo cosas negativas, pero en realidad esa no es la idea (GD2, jefe UTP 1).

A mí me incomoda recibir acompañamiento, porque al final de cuentas el equipo directivo utiliza esa información para tomar decisiones, como por ejemplo tu continuidad en el colegio [...] yo sé que ellos nunca te van a decir eso, pero es obvio que es un sistema para evaluar la continuidad de los profesores (GD1, profesor 1).

No me gusta que vaya a ver mi clase, porque la mirada no es constructiva, siempre destacan lo malo por sobre las cosas que sí te resultaron [...] yo entiendo que las clases no son perfectas, pero acá nadie es experto y desde afuera igual es fácil juzgar, pero otra cosa es en la práctica. (GD1, profesor 4).

Una primera interpretación de estos relatos hace ver que el asesoramiento se utiliza con fines de control asociados a consecuencias punitivas, como lo es evaluar la continuidad del profesorado en el centro escolar. Según la OCDE, (2014), los directores escolares dedican un alto porcentaje de su tiempo a tareas administrativas y a actividades tales como el control y la supervisión. Estas prácticas tradicionales representan un obstáculo para el desarrollo de capacidades de sus integrantes (Vaillant, 2015) y poco contribuyen a generar comprensiones compartidas sobre el mejoramiento.

b) Ausencia de comprensiones compartidas sobre la finalidad del asesoramiento

En esta categoría se describen algunos procedimientos y prácticas de asesoramiento orientados al cumplimiento de la normativa ministerial desde un enfoque altamente prescriptivo. Se reconoce, por parte del profesorado, un escaso interés de los equipos directivos en profundizar y mejorar la calidad asesoramiento para un efectivo aprendizaje profesional. Estas situaciones se ejemplifican en los siguientes relatos:

En mi colegio, el instrumento lo construyó el jefe de unidad técnica, entonces, la primera vez que me fue a observar la clase, yo ni siquiera conocía los criterios en los que se basaba la observación, entonces, como que es un azar, no sabes bajo qué parámetros te están evaluando (GD1, profesora 6).

A nosotros nos hace el acompañamiento una persona del DAEM que la municipalidad envía a los colegios. Es un señor que vemos una vez al tiempo en la escuela y que entre a las salas. Nadie te avisa que va a ir, solo entra mira un rato y se va [...] jamás he recibido un reporte. (GD3, directora 7).

El acompañamiento en mi escuela, lamentablemente lo hacemos solamente para tener evidencias frente a posibles supervisiones de la Agencia de Calidad [...] es un proceso que le falta mucha rigurosidad (GD2, jefa de UTP 2).

Estos relatos, una vez más, dan cuenta de la ausencia de diálogo y colaboración entre directivos escolares y el profesorado. Incluso, se evidencia que, en uno de los casos, el asesoramiento está a cargo de un profesional externo al centro escolar, donde la directora no recibe retroalimentación acerca del desempeño de sus profesores (GD1, directora 7).

Precisamente, uno de los temas más conflictivos del asesoramiento, radica en contar con profesionales que posean competencias pertinentes para apoyar la labor docente. La siguiente categoría ahonda en esta problemática.

c) Ausencia de competencias profesionales de los asesores

Como describe en el capítulo II, el rol de los asesores es fundamental para configurar instancias de colaboración que ayuden a impulsar el desarrollo profesional del profesorado (García, Rosales y Sánchez, 2003). Por tanto, la práctica asesora requiere poseer competencias para evaluar problemas y proporcionar ayudas adecuadas para mejorar las prácticas docentes en un clima de confianza (Schulte & Osborne, 2003). A continuación, se describen algunas tensiones respecto a los profesionales que asumen este rol en los centros escolares

Lo que veo como debilidad es que el equipo directivo no tiene habilidades blandas para realizar el acompañamiento porque no hay un acercamiento previo siempre te dan poca seguridad, igual el director la forma de decir las cosas que tiene es muy tajante (GD1, profesor 8).

Mi director es un señor que no se actualizado en años, por ende, no realiza acompañamiento porque está hace tiempo alejado del aula (GD1, profesor 9).

Mi jefe de UTP tiene poca apropiación curricular [...] él está centrado en que los estudiantes aprendan contenidos, pero no se enfoca en el desarrollo de habilidades y actitudes del currículum, tiene una mirada muy academicista de la enseñanza (GD1, profesora 15).

Creo que no estoy capacitado para acompañar a todos mis profesores [...] algunos son mucho más experimentados que yo, además, no soy experto en todas las asignaturas (GD3, directora 13).

d) Ausencia de evaluación del asesoramiento

La evaluación del DPD es una condición para asegurar su sostenibilidad. Carlos Marcelo (2009) lo define como un proceso continuo y evolutivo. Desde esta perspectiva, la ausencia de instancias de evaluación de las prácticas de asesoramiento es identificado como un factor que condiciona el buen aprendizaje profesional:

Bueno, una dificultad es que el acompañamiento en aula no es un tema que nosotros tratemos en el colegio [...] si bien se hace todo el año, no hay una evaluación de sus resultados (GD2, jefe de UTP 4).

Es una necesidad actualizar nuestros protocolos de acompañamiento, usamos los mismos instrumentos hace como dos años [...] nadie ha liderado, siquiera un taller, para actualizar lo que existe (GD1, profesor 1).

O sea, el acompañamiento lo evaluamos, lo conversamos, pero tal vez no lo hacemos de manera formal, donde se tomen acuerdos y se haga un seguimiento de ellos (GD1, profesora 7).

El CPEIP (2018) es enfático en la necesidad de que los centros escolares evalúen el diseño e implementación de sus estrategias de DPD, como parte de la reflexión sobre su práctica. Destacan también que la evaluación de las actividades debe ser diversa y que sus resultados deberán orientar adecuaciones en la formación, según las necesidades detectadas.

3.4.2. Enfoque tradicional del asesoramiento para la dimensión aprendizaje colaborativo

Diversos autores concuerdan que las oportunidades de colaboración y resolución colaborativa de problemas es un componente fundamental del desarrollo profesional docente (Blázquez, 2017; Calvo, 2014). Sin una cultura efectiva de colaboración es posible que ocurran cambios individuales a corto plazo, pero se dificulta la factibilidad de sostener cambios a nivel organizacional (Marcelo, 2009; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016b). En tal sentido, la prevalencia de prácticas de asesoramiento sustentados en culturas jerárquicas, la desconfianza en las capacidades del profesorado y la ausencia de condiciones para colaborar emergen como factores que dificultan el DPD. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

a) Cultura jerárquica de los equipos directivos

Yo creo que una dificultad es que el acompañamiento lo realiza solamente el equipo directivo [...] nunca nos han dado la posibilidad de acompañar a algún colega, tal vez porque creen que sólo ellos tienen la respuesta a los problemas que ocurren en el aula (GD1, profesor 2).

El director es súper cerrado, nadie entra en su dinámica [...] no se le puede dar sugerencias, ellos dirigen todo [...] ellos creen que realizan un acompañamiento, pero en realidad, lo que hacen es supervisión (GD1, profesor 8).

En mi liceo las orientaciones pedagógicas las realiza exclusivamente el equipo directivo, ellos son los que van a observar las clases y entregan retroalimentación [...] yo no he acompañado a ninguno de mis colegas, por el momento (GD3, profesor 2).

El acompañamiento lo hacemos nosotros, como equipo directivo, porque es una exigencia del Ministerio de Educación, es una de nuestras principales acciones del plan de mejoramiento educativo [...] los supervisores del MINEDUC monitorean que nosotros cumplamos con esta acción (GD3, director 10).

Le Cornu (2016) plantea que un aspecto fundamental durante las prácticas de asesoramiento es minimizar las relaciones de jerarquía entre asesor y asesorado, de modo de establecer sentimientos de seguridad y confianza recíproca en la relación profesional. A continuación, se destacan algunos comentarios, en los que, tanto docentes como directivos hacen explícita la desconfianza en las capacidades profesionales.

b) Desconfianza en las capacidades profesionales

En mi colegio nunca nos da la posibilidad de evaluarnos entre pares [...] yo creo que eso sería una instancia valiosa porque nosotros conocemos bien el contexto en el cual nos desarrollamos y conocemos los problemas cotidianos que ocurren en el aula [...] está claro

que el equipo directivo desconfía de nosotros [...] creen que nos podemos evaluar bien, o ser poco objetivos (GD1, profesora 3).

El problema es, que no nos dan los espacios para autoevaluarnos o para acompañarnos entre pares [...] siempre tiene que estar una persona del equipo directivo presente en las conversaciones, incluso el consejo de profesores [...] no hay ningún espacio en el cual se nos de autonomía para trabajar (GD1, profesor 13).

El problema del acompañamiento entre pares es que los hemos hecho, pero los profesores son poco rigurosos para evaluarse [...] se encuentran todo perfecto, por eso es que el acompañamiento lo hacemos nosotros, como equipo directivo [...] estamos obligados a ser imparciales y podemos emitir juicios más objetivos (GD2, jefa de UTP 11).

Para Hargreaves (2007) la confianza es el eje central de toda comunidad escolar y el catalizador de la cooperación entre sus miembros. Asimismo, es reconocido como un factor mediador en el mejoramiento escolar (Villagra, Mellado y Cubo, 2019). Igualmente, importante es asegurar condiciones estructurales que resguarden espacios propicios para la colaboración entre el profesorado. Los relatos siguientes, dan cuenta del asesoramiento entre pares como una práctica inviable, dado la ausencia de condiciones para trabajar colaborativamente.

c) Condiciones estructurales

El marco para la buena dirección y el liderazgo escolar orienta a los equipos directivos a asegurar condiciones para favorecer el desarrollo profesional docente y aprendizaje colaborativo del profesorado. Al respecto, los docentes son críticos respecto a la ausencia de condiciones para desarrollar prácticas colaborativas de asesoramiento.

No existen los espacios para que nos podamos retroalimentarnos entre colegas [...] sólo tenemos una hora semanal para reunimos, pero siempre hay que resolver temas administrativos [...] todos los años nosotros hemos planteado que es necesario trabajar entre colegas o trabajar por departamentos [...] pero estas instancias no de dan (GD1, profesora 3).

Nosotros no podemos visitarnos entre pares, porque ni siquiera nuestros horarios coinciden para eso [...] por ejemplo, en mi hora libre, yo no coincido con mis colegas del departamento de matemática (GD1, 13).

Un error grave es que los horarios de los docentes no se planifican pedagógicamente [...] no se proyectan espacios para acompañamiento entre pares (GD2, jefe de UTP 11).

Rincón-Gallardo y Fullan (2016b) mencionan colaboración eficaz requiere cambios significativos en los modos de pensar las organizaciones escolares. En tal sentido, un primer paso

es asegurar recursos adecuados para hacer del aprendizaje profesional un proceso sostenible. La siguiente categoría. Aborda algunas inconsistencias las prácticas de asesoramiento, que puede representar un importante obstáculo para mejorar las prácticas educativas

3.4.3. Enfoque tradicional del asesoramiento para la dimensión prácticas educativas

Como hemos revisado, Choi y Kang (2019), la principal finalidad de las estrategias de DPD es impactar en los conocimientos, habilidades, actitudes del profesorado, para mejorar sus prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, las estrategias, como el asesoramiento pedagógico, deberían representar una oportunidad para que los docentes mejoren permanentemente sus prácticas de enseñanza. Se presentan a continuación algunas categorías, donde los participantes explicitan problemas derivados del asesoramiento pedagógico y que inciden negativamente en la mejora de su desempeño.

a) Asesoramiento pedagógico como proceso asistemático

En esta categoría uno de los factores que puede afectar el desarrollo de competencias profesionales, radica el reconocimiento del asesoramiento pedagógico como una práctica poco frecuente o esporádica.

Yo he recibido asesoramiento una vez en el semestre [...] creo que es poco, porque esa cantidad de visitas no me permite recibir retroalimentación de cómo estoy haciendo mis clases [...] tampoco me permite saber si voy superando mis debilidades como docente [...] sé que tengo debilidades, por lo mismo creo que necesitamos un asesoramiento más constante (GD1, profesora 7).

Este año no he recibido visitas en aula, ni de parte del equipo directivo, ni tampoco de algún colega [...] soy profesor de inglés y siento que esta signatura se deja un poco de lado, lo que me preocupa mucho, porque este año me toca rendir la evaluación docente y me gustaría saber, con tiempo, qué aspectos de mis clases debo mejorar (GD1, profesora 2).

No sé si en mi escuela se pueda hablar de acompañamiento, porque solo ven a algunos profesores y a otros no [...] pero igual tengo que ser autocrítica y crítica con mis colegas, porque ninguno de nosotros ha pedido expresamente a los directivos que nos acompañen. (GD1, profesor 1).

En mi liceo son bastantes selectivos con el acompañamiento, porque tienen la política de acompañar solo a algunos profesores... ¿me explico? [...] Siempre concentran el apoyo en las asignaturas principales: lenguaje, matemática, historia y ciencias [...] el resto de nosotros dependemos solo de lo que podamos hacer por nuestros medios. (GD1, profesora, 6)

Cuando se aborda con los integrantes de los equipos directivos las razones de la baja sistematicidad de las prácticas de asesoramiento educativo, la justificación radica en la sobrecarga de trabajo burocrático y administrativo. Asimismo, nuevamente emerge un discurso jerárquico, que concentra la responsabilidad de asesor solamente en quienes cumplen un rol directivo:

Uno tiene todas las intenciones de acompañar a los profesores en el proceso de mejorar sus prácticas, pero a veces es imposible poder visitarlos a todos [...] tenemos muchas tareas administrativas que resolver en el día, desde revisar libros, ir a reuniones, revisar la cobertura curricular [...] entonces, hay que tomar decisiones y focalizar en aquellas asignaturas que evalúa el SIMCE (GD3, director 4).

Es que a veces no damos abasto para apoyar a todos los docentes [...] en mi colegio son aproximadamente 48 profesores y solamente somos 2 jefes de UTP [...] tratamos que las visitas al aula sean nuestra prioridad, pero en el año alcanzas solo a visitar dos veces a cada profesor, como mucho, y a otros simplemente no los alcanzas a ver (GD2, Jefe de UTP 6).

A mí me gusta ir al aula a observar las clases, porque sé que puedo ser un aporte para mis profesores, pero lamentablemente siempre que me programo para hacerlo, es típico que tengo que resolver cosas que no estaban previstas [...] llegan apoderados, hay que solucionar problemas con el personal [...] todo eso, ocupa mucho tiempo y al final el tiempo se va (GD3, directora 15).

Estos resultados dan cuenta de la prevalencia de una dualidad en la función directiva (Blázquez y Navarro, 1999), mayormente orientada a asumir un liderazgo centrado en aspectos burocráticos administrativos, por sobre un liderazgo pedagógico que vele por el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 2019; Robinson, 2011). A continuación, se describe un elemento central en el proceso de formación continua del profesorado, como lo es la retroalimentación la práctica educativa, la cual emerge con un elemento crítico al interior de los centros educativos.

b) Baja calidad de la retroalimentación

Los siguientes relatos, dan cuenta de la necesidad de mejorar los procesos de retroalimentación, como uno de los componentes centrales del asesoramiento pedagógico. Emergen tensiones en cuanto a la preparación de los asesores, la función calificadora de la retroalimentación, la escasa flexibilidad del diálogo pedagógico:

Me entregan una retroalimentación muy punitiva, siempre se concentran más en los errores que los aciertos [...] me da miedo ser acompañado, porque sé que no me van a entregar muchas respuestas positivas en mi trabajo (GD1, profesora 6).

Creo que la retroalimentación es demasiado estructurada [...] el jefe usted es muy “cuadrado” para darte sugerencias, siempre se rige sólo a lo que dice el instrumento, no considera las cuestiones emergentes a las que uno tiene que responder (GD1, profesor 13).

En realidad, a mí siempre me dicen lo mismo [...] mis puntos críticos siempre son la evaluación y el monitoreo de los estudiantes, pero nunca me han ayudado a mejorarlos (GD1, profesor 8).

Debo decir que mi jefe técnico no es ningún aporte para mí [...] yo tengo mucha experiencia más experiencia que él [...] no domina para nada la didáctica del lenguaje, él es un profesor de artes, que no tiene experiencia ni el bagaje como para asesorar a un colega de mayor trayectoria (GD1, profesora 15).

Para Insuasty y Zambrano (2011) la retroalimentación tiene una fuerte implicancia en aspectos cognitivos y motivacionales del profesorado. En tal sentido, para William (2011), un aspecto relevante a considerar es la calidad de las interacciones entre asesor y asesorado. La retroalimentación del desempeño solo cobra sentido cuando permite gatillar, en los docentes, procesos de reflexión sobre su quehacer docente y les permite tomar decisiones sobre acciones futuras (MINEDUC, 2012).

La siguiente categoría, aborda la necesidad de establecer mejores y mayores oportunidades para reflexionar acerca de la propia práctica:

c) Reflexión anecdótica acerca de la propia práctica

Nunca he podido evaluarme en algún proceso formal, siempre es desde el sentido común, en lo que yo creo que está bien o está mal [...] evidentemente, uno trata de ser lo mejor que está en su alcance, pero hace falta un par o alguien que te oriente y que te haga saber las cosas que necesito mejorar (GD3, profesora 6).

Las conversaciones acerca de las clases, con el equipo directivo, siempre son muy por encima [...] lo malo es que no tenemos ningún mecanismo que nos permita autoevaluarnos (GD1, profesora 7).

El acompañamiento no permite que los profesores se miren críticamente [...] me he dado cuenta que, cuando converso con ellos (equipo directivo), siempre están a la defensiva, no profundizan realmente en lo que podrían mejorar (GD2, jefe de UTP 13).

Respecto a la retroalimentación del desempeño, algunos autores plantean que este proceso tiene una influencia muy poderosa en el aprendizaje del profesorado cuando se utiliza con fines

formativos y bajo ciertos criterios de calidad (Hattie & Timperley, 2007; Osorio y López, 2014). La siguiente categoría describe nudos críticos asociados a los instrumentos utilizados durante el asesoramiento pedagógico.

d) Inconsistencia de los instrumentos

Los instrumentos que utilizamos es una pauta de observación que tiene aspectos de “cumple” o “no cumple” (GD1, profesor 4).

En mi colegio, el instrumento está bastante desactualizado [...] la pauta de observación no atiende las demandas de los aprendizajes de hoy (GD2, jefe de UTP 12).

En mi colegio hay una lista de chequeo para observar las clases [...] la diseñó la jefa del PIE (proyecto de integración), yo la conocí solo en el momento en que me fueron evaluar (GD1, profesora 6).

Para Vaillant y Marcelo (2015), una condición importante para asegurar una retroalimentación efectiva es contar con recursos que faciliten la observación, el análisis y la reflexión sobre la propia práctica educativa, de modo que el asesoramiento se base en una información confiable que permita a los docentes tomar decisiones y abordar metas específicas de mejora respecto de su quehacer educativo. Asimismo, se destaca la importancia de que los criterios sean conocidos y compartidos por el asesor y asesorado.

Otro aspecto que emerge como una necesidad durante el asesoramiento, es la ausencia de oportunidades de aprendizaje colaborativo en las que se modelen buenas prácticas. Los siguientes relatos, ejemplifican los anteriormente expuesto.

e) Ausencia de modelamiento pedagógico

Sería bueno tener la posibilidad analizar buenas prácticas en vivo [...] no hacemos talleres o jornadas donde podamos analizar prácticas de colegas o poder ver ejemplos de clases exitosas (GD1, profesor 8).

Yo sé que en otros colegios se usa, que los directivos o los colegas, hacen la clase juntos y luego la analizan (GD1, profesora 7).

Sería interesante que podamos tener modelos de buenas prácticas, por ejemplo, talleres o que los colegas más experimentados abran sus aulas, para poder visitarlos libremente (GD1, profesor 2).

En estos casos, los docentes sugieren algunas alternativas para mejorar las oportunidades de reflexión y transformación de las prácticas en aula. Diversos autores destacan el uso de recursos audiovisuales como estrategias que pueden favorecer el análisis colaborativo del desempeño docente. De igual forma, estrategias como el estudio de clases o la microenseñanza pueden ser alternativas efectivas de asesoramiento colaborativo, como lo abordaremos en las discusiones de este estudio.

En siguiente su apartado presenta la meta categoría “Enfoque formativo-colaborativo del asesoramiento”, el cual agrupa categorías relacionadas a prácticas que favorecen el desarrollo de competencias, el aprendizaje colaborativo y prácticas educativas del profesorado.

3.4.4. Enfoque formativo-colaborativo del asesoramiento, para la dimensión desarrollo de capacidades

a) Liderazgo pedagógico del equipo directivo

El liderazgo pedagógico de los equipos directivos es uno de los factores que más impacto tiene en el mejoramiento escolar (Mellado, Chaucono y Villagra, 2017; Weinstein y Hernández, 2015; MINEDUC, 2015). Asimismo, se ha demostrado que cuando el liderazgo se centra en el aprendizaje y la formación docente, tiene un poderoso efecto en el aprendizaje de los estudiantes (Robinson et al., 2009). Los siguientes extractos de los grupos de discusión, relatan experiencias de asesoramiento donde el equipo directivo asume una fuerte responsabilidad en el desarrollo de competencias profesionales del profesorado.

Mi equipo directivo es muy preparado, cada vez que recibo acompañamiento en aula, ellos me realizan preguntas que me ayudan a reflexionar [...] siempre he dicho que me siento a gusto con esas condiciones, porque ellos (directivos) son un aporte para mi trabajo y nunca lo hacen desde una mirada amenazante (GD1, profesor 10).

Lo más valioso del acompañamiento del equipo directivo es que te permite darte cuenta cuáles son las cosas que debes mejorar [...] dirigen la conversación, de tal forma, que te ayudan a encontrar tus puntos fuertes y débiles en forma bien natural (GD1, profesora 14).

El equipo directivo tiene como prioridad estar en el aula [...] al menos una vez a la semana estoy en la sala de clase [...] siempre dejamos una mañana o un día entero para eso (GD3, director 15)

El involucramiento del equipo directivo, como líderes para el aprendizaje (Bolívar, 2019), favorece también el desarrollo de comprensiones compartidas respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como lo explicitan los siguientes relatos.

b) Comprensiones compartidas sobre el aprendizaje y la enseñanza

Mi director es una persona muy capacitada, con él hemos discutido mucho y hemos socializado respecto a qué vamos a entender por enseñanza y aprendizaje en la escuela [...] entonces cuando él nos acompaña, sabemos cuáles son los criterios en los que debemos centrarnos para que los chicos aprendan bien (GD1, profesora 14).

En el colegio se reflexiona constantemente acerca de la práctica educativa [...] todos tenemos claros nuestros desafíos y hacia donde debemos apuntar nuestro modelo de enseñanza [...] discutimos mucho acerca de que vamos a entender por un aprendizaje de calidad (GD2, jefe de UTP 10)

El asesoramiento nos ha servido para hablar un lenguaje común, ponernos de acuerdo acerca de ciertos principios que no pueden faltar dentro de una sala de clases (GD3, director 12).

En la siguiente categoría, aflora como un factor facilitador para el desarrollo de competencias profesionales, la construcción de una cultura de evaluación del desempeño docente al interior de los centros educativos.

c) Cultura de evaluación

Lo positivo es que en el colegio nadie se siente amenazado [...] el acompañamiento en aula es una práctica habitual [...] desde que los docentes ingresan al colegio reciben inducción [...] los propios docentes proponen la fecha en la que les gustaría ser visitados (GD2, jefa de UTP 8).

La consecuencia del asesoramiento nunca es negativa [...] nunca te sancionan, ni vas a ser amenazado con perder tu trabajo en el colegio porque te salió mal una clase (GD1, profesor 10).

En mi colegio, los profesores piden asesoramiento, porque les es muy útil para la evaluación docente, les sirve como preparación y ensayo...cuando los vienen a evaluar ya no se ponen tan nerviosos y tratan de hacer cosas que comúnmente hacen (GD2, jefa de UTP 7).

Para Dimaté et al. (2017) el mejoramiento del desempeño implica avanzar hacia una comprensión de la evaluación como un proceso que debe considerar apoyo permanente al profesorado y diversas oportunidades para reflexionar acerca de su práctica. En los ejemplos

descritos, la evaluación del desempeño posee un sentido ético (Santos Guerra, 1993) que conlleva la responsabilidad de asumir la formación profesional como una responsabilidad compartida.

En las siguientes categorías, se analiza el enfoque formativo del asesoramiento y su implicancia en el aprendizaje colaborativo docente.

3.4.5. Enfoque formativo del asesoramiento para las dimensiones aprendizaje colaborativo

Se describen a continuación los resultados del grupo de discusión que dan cuenta de un enfoque constructivista del asesoramiento educativo, entendido como un proceso orientado al mejoramiento del desarrollo profesional docente, que tiene como propósito apoyar al profesorado a mejorar su docencia por medio de la reflexión compartida y la colaboración respecto de sus prácticas, considerando los apoyos necesarios para lograrlo (Coben et al., 1997; Domingo-Segovia, 2012).

a) Liderazgo distribuido del equipo directivo

Para Harris (2014) las prácticas de liderazgo distribuido van mucho más allá de una delegación de tareas y responsabilidades, más bien se trata de crear condiciones para poder influenciar el surgimiento de nuevos líderes capaces de trabajar de forma colectiva, sin que necesariamente posean un cargo formal en el centro escolar. Según Harris y DeFlaminis (2016) el liderazgo distribuido requiere crear formas innovadoras de trabajo desde una perspectiva democrática. Los siguientes relatos, recogen experiencias donde los equipos directivos comparten la responsabilidad de asesorar pedagógicamente con el profesorado:

En mi colegio, hace dos años que el acompañamiento lo realizamos entre pares [...] parte desde la preparación de la clase [...] nos reunimos un par de días antes y nos ponemos de acuerdo con el colega que nos corresponda qué objetivo va a trabajar, cómo la va a trabajar, y así lo abordamos en la clase, después nos reunimos y comentamos nuestro parecer de la clase (GD3, profesor 11)

A nosotros, el acompañamiento nos sirve para intercambiar experiencias efectivas [...] tenemos colegas que tienen harta experiencia, porque se han evaluado y han salido en nivel expertos [...] ellos nos hacen talleres y nos acompañan al aula, pero desde una mirada bien cercana, no tratan de hacerte ver como que ellos son los expertos (GD2, jefa UTP, 3).

Lo que más rescato, es que a través del análisis de las clases de mis colegas, y de las discusiones, he aprendido cosas que jamás hubiera logrado trabajando solo, como estaba acostumbrada [...] ellos me han apoyado cuando mi metodología de enseñanza no está

dando respuesta [...] yo tenía dificultad, por ejemplo, con el uso del tiempo; los niños no alcanzaban a hacer sus actividades, me lo hicieron ver varias veces, pero también me enseñaron cómo mejorarlo, eso es lo que se valora (GD1, profesora, 11).

La distribución del liderazgo requiere establecer relaciones de trabajo en las cuales docentes y directivos perciben confianza en las capacidades profesionales. Varios autores señalan que cuando existe un alto nivel de confianza se presenta una mayor disposición a innovar y a aprender de forma continua (Moolenaar & Slegers, 2010; Louis, 2007).

b) Construcción de confianza

El acompañamiento me ha permitido aprender de mis colegas y reconocer sus capacidades, pero sobretodo a estrechar relaciones [...] nos hemos dado cuenta de lo valioso que es trabajar en equipo, eso nos ha unido como grupo (GD2, jefe de UTP 6).

A mis profesores yo les doy autonomía, lo que no quiere decir que los abandone [...] ellos son muy responsables con su trabajo y tienen mucho compromiso con el colegio [...] hay un grupo encargado de calendarizar los acompañamientos en aula y lo cumplen muy bien [...] no es necesario que yo esté encima para que hagan su trabajo, es una práctica instalada (GD3, directora 7).

Yo creo que lo mejor del asesoramiento es darme cuenta de que mis colegas no quieren que a uno le vaya mal, todo lo contrario [...] se esfuerzan para que uno como profesional mejore, comparten material, te dan ideas, todos de una u otra manera tratan de aportar a que tus clases sean mejores (GD1, profesora 14).

Como se expresa en estos relatos, los docentes valoran las oportunidades de aprender de sus colegas, a través de la crítica constructiva y el intercambio de experiencias. En tal sentido, un aspecto valorado es que la colaboración les permite configurar relaciones de confianza y reconocimiento por la experiencia y capacidades de los propios pares, lo cual es una valiosa oportunidad para la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje y democratización de las prácticas de asesoramiento.

Finalmente, analizaremos las categorías relacionada al enfoque formativo del asesoramiento y sus implicancias en la mejora de las prácticas educativas.

3.4.6. Enfoque formativo del asesoramiento, para las dimensiones prácticas educativas

Como lo mencionamos en el marco teórico, existe diversa evidencia que enfatiza en la relevancia de brindar al profesorado una adecuada orientación y retroalimentación acerca de su

desempeño profesional (Nicol, Thomson & Breslin, 2014; Rotsaert, Panadero & Schellens, 2018). Se ha demostrado que los docentes que tienen la posibilidad de analizar permanentemente sus propias prácticas y reciben adecuada retroalimentación, con foco en el aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 2016; Marcelo, 2009), tiene muchas más posibilidades de mejorar sus prácticas pedagógicas.

Analizaremos a continuación, diversos extractos de los grupos de discusión, que relacionan la retroalimentación, las oportunidades de autoevaluación y las prácticas de asesoramiento focalizadas en el aprendizaje de los estudiantes, como aportes sustanciales a la mejora de sus prácticas educativas.

a) Retroalimentación oportuna

Los siguientes relatos dan cuenta de la retroalimentación que ofrece el asesoramiento pedagógico, como una práctica útil, pertinente y con un sentido ético.

La retroalimentación siempre se entrega al otro día, eso es importante, porque tienes fresco en la memoria las situaciones ocurridas y puedes discutirlos sin ambigüedades (GD3, director 2).

En primera instancia era reacio a recibir comentarios sobre mi práctica porque creía que mi directora me iba a evaluar, pero resulta que no fue así [...] ella me aporta mucho, retroalimenta aspectos bastante específicos de mis clases y lo más importante es que discutimos juntas acerca de cómo poder mejorar [...] no es alguien que te critica o te invalida, ella siempre toma en consideración tu punto de vista antes de emitir sus comentarios o apreciaciones de las actividades desarrolladas en clase (GD1, profesor 11).

La información que me entregan es muy precisa, siento que es un aporte, recibir sus reflexiones de mi práctica porque me permite realmente cuestionarme [...] mi jefa de UTP me entrega un reporte, que discutimos después de la observación, realmente muy completos, te permite analizar las decisiones que tomaste y adecuar lo que se necesita (GD1, profesora 14).

En los relatos, emergen características propias de una retroalimentación efectiva, definida por Osorio y López (2014) como oportuna, continua y relevante. Por su parte, Gibbs y Simpson (2009) describen que una retroalimentación es oportuna cuando la información permite que el docente tome conciencia de su desempeño y pueda ajustar su práctica. En tal sentido, un componente importante de la retroalimentación es la posibilidad que otorgan al profesorado de autorregular su desempeño.

La siguiente categoría, analiza la autoevaluación de la práctica pedagógica como factor facilitador para el mejoramiento del desempeño docente.

b) Instancias de autoevaluación de la práctica pedagógica

En esta categoría se describen algunas prácticas en las que se evidenció la existencia de estrategias de asesoramiento que privilegia la autoevaluación del desempeño docente

En mi escuela tenemos el sistema de grabación de clases, a los docentes se les graba y se les entrega el video de su clase para que lo analicen con el instrumento que utilizamos [...] entonces, lo primero que hace, es pedirles que lo vean tranquilamente en sus casas y luego te dan sus impresiones, y desde ahí los retroalimentamos (GD2, jefa de UTP 14).

Nosotros construimos una rúbrica que nos permite autoevaluarnos, cuando nadie te puede ir a ver [...] los criterios son conocidos por todos, así que todos los docentes pueden utilizar el instrumento (GD1, profesor 10)

El director en el colegio acompaña todas las semanas, pero se ha llegado al acuerdo que el presta solo un apoyo [...] quienes se autoevalúan y definen sus necesidades de apoyo, son los propios docentes (GD2, jefe de UTP 6)

Se valora en estos casos la oportunidad que se proporciona a los docentes cuestionar sus propios desempeños y tratar de explicar sus propias teorías de acción. Para Menéndez y Gregori (2016), la autoevaluación de la práctica es fundamental para autorregular el desempeño. Asimismo, involucra activamente al profesorado en su propio DP.

Finalmente, la última categoría tiene relación con el acompañamiento pedagógico como una estrategia que contribuye al mejoramiento de las prácticas educativas, cuando se focalizan en mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

c) Acompañamiento pedagógico centrado en el aprendizaje de los estudiantes

Elmore (2010) define el “núcleo pedagógico” como la interacción del profesor y los estudiantes en presencial del conocimiento. En tal sentido, los docentes valoran el asesoramiento cuando el foco está en mejorar la calidad de las interacciones en el aula y la calidad de la tarea educativa.

Lo más valioso para mejorar mi práctica, es considerar como foco de análisis el aprendizaje de los estudiantes [...]antes se centraban exclusivamente en mirar al profesor y no el trabajo de los alumnos... ahora el equipo directivo acompaña, pero para analizar qué aprenden los niños y cómo interactúan en clases (GD1, profesora 14))

El acompañamiento en mi colegio nos ayuda a estar siempre pendientes de no desviarnos de los objetivos de aprendizaje, eso es lo primordial [...] ayuda a que los docentes estén atentos a la coherencia entre el objetivo y las actividades que desarrollan los estudiantes para lograrlo (GD3, director 5).

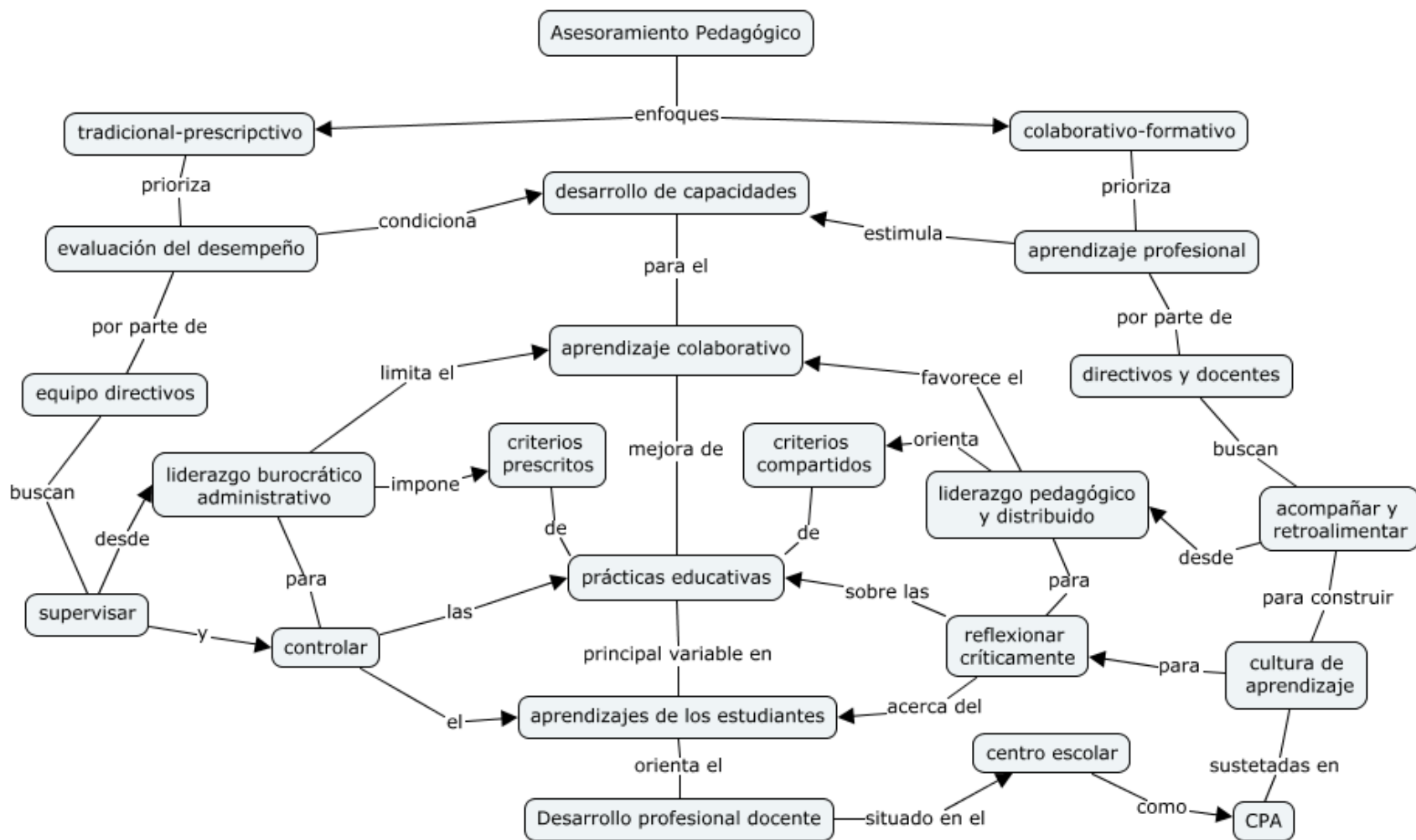
Nos dimos cuenta, que yo me centraba mucho en “pasar materia” o que los chicos lean en forma individual [...] Utilizaba muy poco tiempo de la clase para que los chicos interactúen o para que desarrollen otras habilidades [...] tuve que innovar y utilizar otras metodologías y atreverme a cambiar las formas de hacer clases a las que estaba acostumbrado (GD1, Profesora 14).

En realidad, lo valioso del acompañamiento en mi colegio es que se ha mejorado el proceso pedagógico [...] nunca es una evaluación al profesor, sino que se mira todo, es decir, la calidad de la tarea que desarrollan los estudiantes, cómo aprenden con el profesor y cómo colaboran (GD2, jefe de UTP 14)

Estos relatos reconocen que el mejoramiento de la práctica pedagógica requiere transitar desde una mirada centrada en las fortalezas y debilidades del desempeño docente, hacia un asesoramiento centrado en ayudar a diseñar y planificar mejores oportunidades de aprendizaje. En este sentido, Elmore (2010) dice el mejoramiento educativo ocurre como consecuencia del mejoramiento de las habilidades y competencias del profesorado, pero también del mejoramiento del nivel y calidad de la tarea educativa desarrollada por los estudiantes, de ahí la necesidad de centrar el asesoramiento en el núcleo pedagógico.

A continuación, la figura 3.17 muestra una síntesis de los resultados cualitativos de este primer estudio empírico. En ella, se muestra un mapa conceptual que trata explicar las implicancias de los distintos enfoques del asesoramiento pedagógico tienen sobre el DPD, en función de los reportes obtenidos por docentes y directivos durante los grupos de discusión.

Figura 3.17. Mapa conceptual síntesis resultados cualitativos



Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

Nuestro primer estudio empírico, tuvo por objetivo caracterizar las prácticas de asesoramiento pedagógico desarrolladas en los centros escolares municipales y particulares subvencionados de la comuna de Temuco, desde el reporte del profesorado y directivos escolares que participan en la implementación de esta estrategia de desarrollo profesional. A continuación, se discuten los resultados obtenidos, en función de los objetivos específicos propuestos.

4.1. Prácticas y procedimientos que configuran el asesoramiento pedagógico en centros escolares de la comuna de Temuco

La caracterización de las prácticas de asesoramiento pedagógico implementadas en los centros escolares que participaron de este estudio da cuenta que, a pesar de los esfuerzos de las políticas educativas de DPD y liderazgo escolar, recientemente impulsadas por el MINEDUC (2015, 2016, 2018), aún prevalecen enfoques de asesoramiento de tipo tradicional-prescriptivo que buscan, principalmente evaluar el desempeño docente en aula desde una lógica jerárquica y de control.

Al respecto, Pérez y Valdés (2014) plantean que cuando la evaluación del desempeño posee un carácter sancionador y vinculante con la estabilidad laboral, es decir, condiciona la permanencia en el trabajo, no hace más que generar incertidumbre en el profesorado, lo que produce resistencias y despersonalización con su propio aprendizaje. Asimismo, Bolívar (2010) concluye que los modelos basados en el control de la práctica docente inevitablemente conducen a acentuar los procesos de desprofesionalización y pérdida de la autonomía del profesorado en los centros escolares, lo que impacta negativamente en el DP y los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, Murillo-Estepa (2004) plantea que alcanzar un adecuado DPD requiere generar una cultura de evaluación formativa, compartida y comprendida por todos los profesionales del centro escolar.

En cuanto a la *sistematicidad de las prácticas de asesoramiento pedagógico*, los resultados de este estudio dan cuenta de algunos desafíos para avanzar hacia procesos de DPD sostenibles. El profesorado declara recibir asesoramiento en forma esporádica y con escasa incidencia en el núcleo pedagógico. Estos resultados, son coherentes con los planteamientos de Vaillant y

Marcelo (2015) quienes reconocen como uno de los principales problemas de las estrategias de formación continua del profesorado, son la baja sistematicidad y superficialidad en su contenido, resultando ser intelectualmente poco desafiantes y con escasa pertinencia curricular, lo que dificulta la construcción de aprendizajes profundos que tributen a un efectivo DP.

Otro nudo crítico detectado en el estudio es la limitada oportunidad que los docentes tienen de brindar asesoramiento entre pares, concentrándose el rol asesor mayoritariamente en los jefes de UTP y en menor grado, en los directores. Asimismo, la retroalimentación de la práctica pedagógica declarada por el profesorado es un proceso ocasional e inoportuno, desarrollado desde una lógica instrumental, puesto que carece de una adecuada planificación y se orienta con instrumentos cuyos criterios son diseñados exclusivamente por el equipo directivo.

El bajo involucramiento de los directores en el rol de asesorar las prácticas educativas, concuerdan con los hallazgos de Quiroga y Aravena (2017), quienes evidenciaron que los directores de escuelas chilenas tienden a delegar la responsabilidad de monitorear el aprendizaje de los estudiantes en otros miembros del equipo directivo, especialmente en los jefes de UTP. Algunos autores explican que los directivos tienen dificultad para asumir la responsabilidad de liderar el DPD, debido a que adolecen del conocimiento pedagógico necesario para asumir esta labor (Mellado, Chaucono y Villagra, 2017).

Algunos estudios que indagaron en la dificultad de los directivos escolares para desarrollar la práctica asesora destacan la sobrecarga de trabajo asociada a excesivas demandas administrativas y la falta de colaboración y reconocimiento que perciben por parte del profesorado (García-Cabrero et al., 2008a; Bruns y Luque, 2015). La escasa participación del profesorado y directivos escolares en la gestión de su propio desarrollo profesional es un factor que restringe considerablemente la posibilidad de avanzar hacia comprensiones compartidas de una buena docencia (De Farías y De Araujo, 2018; Vaillant y Cardoso, 2017).

En el mismo sentido, Solé y Martín (2001) plantean que el asesoramiento colaborativo representa una valiosa alternativa para construir significados compartidos y modificar concepciones tradicionales respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.2. Valoración del profesorado y directivos escolares acerca del asesoramiento pedagógico como estrategia de DPD

Nuestro primer estudio, logró también evidenciar tensiones respecto a la percepción que docentes y directivos escolares del asesoramiento pedagógico. En tal sentido, se logró establecer que los integrantes de los equipos directivos (directores y jefes de UTP) poseen una valoración significativamente más alta de esta estrategia, en comparación al profesorado. Estas diferencias se presentaron en cada una de las dimensiones evaluadas a) desarrollo de competencias profesionales, b) aprendizaje colaborativo y c) prácticas educativas.

Estos resultados, concuerdan con los hallazgos de otros autores (Domingo-Segovia y Shboul; 2015; Marcelo et al., 2018; Maureira, 2015) que también evidenciaron una baja valoración de los docentes respecto a las estrategias de desarrollo profesional implementadas en sus centros escolares. Los estudios destacan como nudos críticos la escasa posibilidad de colaborar y participar del profesorado en el diseño de su propia formación, el corto tiempo que se dedicaba al desarrollo de capacidades profesionales y el marcado enfoque de control que subyace a las estrategias utilizadas.

En cuanto a la favorable valoración que los directivos escolares atribuyen al asesoramiento, en nuestro estudio, una posible explicación es que son ellos mismos los encargados de su planificación, implementación y evaluación. Además, Fullan (2016) advierte que los equipos directivos, generalmente, poseen una imagen distorsionada de su gestión (a menudo más favorable), así también tienden a sobrestimar la forma en la cual los demás profesionales de la escuela los perciben.

Lo anterior, se refleja en la dimensión *“competencias profesionales”*, en la cual los directivos escolares consideran que el asesoramiento pedagógico implementado, es una estrategia útil para que el profesorado actualice sus conocimientos y reflexione críticamente acerca de sus prácticas de enseñanza. No obstante, solo la mitad de los docentes reconoció que el asesoramiento recibido por el equipo directivo ha incidido favorablemente en el desarrollo de sus competencias profesionales.

Un estudio realizado por Domingo-Segovia y Hernández (2008), quienes a través de historias de vida y grupos de discusión trataron de entender las dificultades que surgen durante el aprendizaje profesional del profesorado, develó que los docentes consideran que los procesos de asesoramiento están demasiado lejanos respecto a los problemas que enfrentan cotidianamente en sus aulas.

En cuanto a la dimensión “*aprendizaje colaborativo*”, los principales resultados de nuestro estudio indican que los directivos creen que el asesoramiento les permite ofrecer retroalimentación oportuna al profesorado y construir relaciones de confianza. Además, perciben que el asesoramiento permite al profesorado colaborar entre sí. Sin embargo, solo la mitad de los docentes que participa del estudio coincide con la percepción del equipo directivo.

Estos resultados concuerdan con un estudio realizado recientemente en Chile, por Leiva-Guerrero y Vásquez (2019) donde describieron el acompañamiento docente desarrollado por seis directivos de establecimientos públicos de Valparaíso, observando que existen discrepancias entre los docentes y directivos. Mientras los directivos declaran aplicar modelos tanto colaborativos como intervencionistas, los docentes reconocen este proceso como una intervención caracterizado por la entrega unidireccional de directrices y soluciones. Al respecto, Vaillant (2015) menciona que los recientes estudios sobre aprendizaje del profesorado y desarrollo profesional docente concuerdan en la necesidad de erradicar enfoques verticalistas de liderazgo directivo, en tanto, resultan inefectivos para lograr transformaciones en las prácticas de enseñanza.

Finalmente, los resultados de nuestro estudio, relativos a la valoración del asesoramiento en la dimensión “*prácticas educativas*” dan cuenta que los directivos valoran significativamente mejor (puntuación más alta), en relación al profesorado, el impacto del asesoramiento en la práctica pedagógicas, especialmente en cuanto a contextualización de la enseñanza, potenciar la colaboración entre estudiantes, mantener un clima propicio para el aprendizaje. Porcentualmente, se obtuvieron menores diferencias en la valoración del acompañamiento como una práctica que ha favorecido la retroalimentación de los aprendizajes y la diversificación de la evaluación.

Un estudio desarrollado por Ulloa y Rodríguez (2016) en el que analizaron las prácticas de observación y retroalimentación de clases, en siete escuelas chilenas de la región del Bio-Bio, concluyó también que docentes y directivos atribuyen a esta estrategia propósitos disímiles. Los participantes reconocen en el acompañamiento carece de articulación, lo que afecta el mejoramiento progresivo de sus prácticas en aula. Además, una de las principales dificultades es la naturaleza evaluativa del acompañamiento y la ausencia de retroalimentación permanente y oportuna. Finalmente, consideran que el acompañamiento no tiene incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, Hargreaves (1991) dice que, sin la construcción de valores compartidos, generalmente las escuelas se transforman en pseudo-comunidades en las que el profesorado tiende a artificializar su práctica, solo con el objetivo de cumplir con estándares impuestos, que poco o nada impactan en el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

4.3. Enfoques del asesoramiento pedagógico en los centros escolares de la comuna de Temuco

Los resultados cualitativos de nuestro primer estudio permitieron profundizar en los enfoques y comprensiones que subyacen a las prácticas de asesoramiento pedagógico. Entre las principales dificultades develadas durante los grupos de discusión, destaca la presencia de relaciones jerárquicas que dificultan la construcción de confianza necesaria para favorecer mutuo aprendizaje. El profesorado declara que esta asimetría del asesoramiento produce consecuencias adversas en su autoestima profesional, afectando su seguridad e identidad docente.

Estos resultados concuerdan con un estudio realizado por Ulloa y Rodríguez (2014) quienes evidenciaron que los docentes perciben el acompañamiento como un acto administrativo, principalmente porque los equipos directivos no han logrado cimentar relaciones de confianza con el profesorado. Asimismo, un estudio realizado por Rodríguez-Trujillo (2009) el cual implementó una modalidad acompañamiento pedagógico en un centro escolar de México, encontró como su mayor dificultad la falta de involucramiento de los equipos directivos, de los cuales solo logró compromiso declarativo. El DPD no es ajeno a la cultura de las organizaciones escolares (Escudero, Cutanda y Trillo, 2017), por lo que seguir asumiendo el asesoramiento como

una práctica para controlar la labor del profesorado y evaluar su desempeño con fines punitivos, representa una poderosa limitante para implementar y sostener innovaciones educativas (Montanero, 2014) y para consolidar la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje (DuFour, 2007; Carpenter, 2015; Allen, 2013).

Otra dificultad develada en nuestro estudio tiene relación con la escasa capacidad de los equipos directivos para ofrecer retroalimentación de calidad que permita al profesorado reflexionar críticamente respecto de sus prácticas pedagógicas. En tal sentido, la retroalimentación se enfoca en aspectos negativos del desempeño, caracterizado por un diálogo de tipo prescriptivo. Sumado a esto, el profesorado percibe falta de experiencia y escaso conocimiento pedagógico de sus equipos directivos

Estos resultados se corresponden con un estudio realizado por el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU, 2007) el cual demostró como principales dificultades del asesoramiento, desde el reporte de profesores de escuelas rurales, la deficiente preparación de los asesores para desempeñar su rol, específicamente su falta de habilidades demostrar buenas prácticas, delimitar compromisos con los docentes y ejecutar estrategias de mejora a partir de sus necesidades detectadas. Otros estudios identifican como nudos críticos la falta de diseño de las intervenciones, la escasa coherencia y articulación del acompañamiento con metas formativas claras para el profesorado (Alcázar y Legonía, 2016; Balarin y Escudero, 2018; Balarin, Rodríguez, y Escudero, 2016).

En cuanto al grupo de participantes del estudio, que reconocen en el asesoramiento pedagógico desarrollado en sus colegios, una estrategia que ha favorecido su aprendizaje y desempeño profesional, destacan como principales factores facilitadores el liderazgo distribuido y el foco pedagógico de los equipos directivos. Los docentes declaran recibir retroalimentación oportuna y permanente, donde junto a los asesores establecen diálogos formativos que buscan apoyar al docente a mejorar sus propios procesos reflexivos. Asimismo, los participantes destacan la construcción de confianza y culturas de colaboración, donde resguardan espacios y condiciones para aprender con sus colegas junto a los directivos escolares.

Los facilitadores detectados por los participantes del estudio concuerdan con hallazgos de otros autores (Tomlinson, Hobson & Malderez, 2010; Imbernon, 2007; Domingo-Segovia, 2008) que identifican como elementos clave para lograr colaboración y aprendizajes entre docentes, la predominancia de relaciones de confianza entre profesores y directivos; la creación de una cultura basada en la indagación y la distribución del liderazgo. De igual forma, se han identificado algunas características organizacionales que influyen positivamente en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, como la participación de los docentes en la toma de decisiones, la comunicación de una visión clara, apoyo para el aprendizaje profesional y creación de redes docentes (Pedder, 2006; Clarke & Hollingsworth, 2002; Tuytens & Devos, 2014).

Como se ha revisado en diversos estudios, los asesores pedagógicos que conocen las necesidades formativas del profesorado y se involucran en la cultura de aprendizaje del profesorado, son capaces ofrecer orientaciones más puntuales y pertinentes ayudándoles en la toma de decisiones para mejorar su desempeño en el aula (Kane, Kerr y Pianta, 2014; Kosko & Herbst, 2012; Vezub, 2012). Por tanto, la implementación de modalidades de asesoramiento efectivas está íntimamente relacionado a ganarse la confianza del profesorado y generar diálogos simétricos que les permitan avanzar hacia una comprensión común acerca de los propósitos del DPD, atendiendo a las particularidades de sus contextos de desempeño (Grossman & Pupik, 2019; Huguet, 2011).

Finalmente, podemos concluir que los resultados de este primer estudio empírico, aportar valiosos insumos para que las comunidades educativas reflexionen acerca de las implicancias del asesoramiento como una oportunidad de aprendizaje colaborativo, basados en principios que tributen a la construcción de relaciones de confianza, respeto y reciprocidad profesional entre docentes y equipos directivos. Asimismo, se espera que este estudio, aporte a desarrollar conocimiento contextualizado para impulsar procesos de DPD situados y sostenidos.

CAPÍTULO IV

ESTUDIO EMPÍRICO 2

Influencia del asesoramiento pedagógico con uso de rúbricas en el mejoramiento del desempeño docente en aula



1. Introducción

En el contexto educativo chileno el acompañamiento en aula es una de las estrategias de asesoramiento educativo más utilizadas para apoyar el mejoramiento del desempeño docente. Las recientes políticas educativas, emanadas desde el MINEDUC (2019), destacan las prácticas de acompañamiento al profesorado como una oportunidad para impulsar el desarrollo de profesional situado al interior de los centros educativos. Asimismo, diversos estudios avalan los efectos del acompañamiento en el fortalecimiento del trabajo colaborativo docente, en tanto favorece la reflexión y el análisis compartido de las prácticas pedagógicas como una estrategia primordial para autorregular el desempeño (Akiba & Liang, 2016; Grossman & Pupik, 2019). Especialmente, cuando se desarrolla desde un enfoque formativo y con foco en mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Blázquez, 2017; Leal, 2002; Martín-Romera y García Martínez, 2018).

Desde el punto de vista de la evaluación docente, las prácticas de acompañamiento pueden representar un apoyo sustantivo para el profesorado, sobre todo porque los desafía a repensar la forma en que se diseña, implementa y evalúa la enseñanza y el aprendizaje (Murillo y Hidalgo, 2018; Visbal, Mendoza y Corredor, 2015). En este sentido, el MINEDUC, en su rol de apoyo técnico a las escuelas y liceos, ha puesto a disposición una serie de materiales e instrumentos para que los equipos directivos y el profesorado implementen prácticas que contribuyan a mejorar la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes. Destaca, en tal sentido, la reciente actualización del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el cual es un instrumento referente que describe una serie de criterios e indicadores que tipifican un buen desempeño docente (MINEDUC, 2016).

Sin embargo, aún existe escasa evidencia respecto a la sistematicidad de su uso y la forma en que los docentes y directivos contextualizan estas orientaciones para dar respuesta a sus necesidades formativas. De igual forma, se ha profundizado escasamente en la valoración que estos actores educativos atribuyen a las prácticas de acompañamiento y al impacto en la mejora de sus prácticas en aula.

Courneya, Pratt y Collins (2008) destacan el *peer coaching* como una estrategia de asesoramiento colaborativo que se sustenta en la construcción de una relación de confianza, confidencialidad y seguridad entre los participantes (condición que lo diferencia de la supervisión, donde una de las partes tiene el estatus de experto o mentor). Dado que los iguales conocen mejor que un experto externo el contexto específico del centro en el que se desarrolla la práctica educativa, puede facilitar, más que otras alternativas tradicionales de coaching, la consideración de los factores contextuales y culturales que influyen en el desarrollo profesional docente (Norwich & Ylonen, 2015). Según Rodríguez-Marcos et al. (2011) el coaching entre iguales podría: a) ser una fuente de apoyo emocional; b) proporcionar ayuda en los procesos de reflexión y construcción de «teoría práctica» en un marco de confianza no amenazante; y c) brindar la oportunidad de aprender a cooperar con los colegas. Es una estrategia que ayuda a los docentes a realizar aprendizaje profesional en el puesto de trabajo, mejorando su práctica real en su aula y centro.

En atención a la necesidad de apoyar al profesorado a transitar paulatinamente hacia mejores prácticas de enseñanza, considerada como la primera variable que incide en el aprendizaje de los estudiantes, diversas investigaciones destacan el uso de rúbricas como una estrategia que puede favorecer la comprensión compartida respecto a lo que los docentes entienden por un desempeño de calidad (Escudero-Escorza, 2019; Madeira, Montanero y Palomo, 2016; Morán, 2018). Asimismo, se destaca la rúbrica como una estrategia formativa de evaluación del desempeño, en especial cuando los docentes tienen la oportunidad de participar en su diseño.

En la última década, diversos estudios destacan el uso de rúbricas como un instrumento que favorece la evaluación integral y formativa del desempeño docente (Dawson, 2015; Panadero y Jonsson, 2013; Cebrian et al., 2018), puesto que permite al profesorado analizar y reflexionar sistemáticamente sobre su práctica educativa (Alsina, 2013; Fraile, Panadero y Pardo, 2017). Las rúbricas facilitan la evaluación de determinadas prácticas o desempeños, según una serie de criterios graduales que, cuando son conocidos y compartidos por todos los participantes, pueden propiciar diálogos constructivos en torno a metas específicas de mejora (Velasco y Tójar, 2014). Las rúbricas pueden tener un carácter normativo o ideográfico. Las rúbricas normativas se refieren a aquellas de tipo estandarizadas, sus criterios son predefinidos y comunes para todos

los participantes. Por su parte, las rúbricas ideográficas son aquellas cuyos criterios son consensuados o acordados por los participantes de acuerdo a sus comprensiones compartidas.

El presente estudio empírico tiene como principal objetivo evaluar las implicancias del asesoramiento colaborativo, con uso de rúbricas, en el mejoramiento del desempeño docente en aula. Para cumplir este propósito, el estudio se divide en una fase cuantitativa de tipo cuasi-experimental de casos múltiples, donde se evalúa la incidencia de cuatro modalidades de asesoramiento pedagógico sobre el mejoramiento del desempeño docente en aula. Posteriormente, el estudio indaga cualitativamente en las experiencias de aprendizaje de los participantes de los grupos de comparación, con el fin de detectar aquellos factores que favorecen y obstaculizan el aprendizaje profesional en las distintas modalidades de asesoramiento pedagógico.

1.1. Objetivos específicos e hipótesis de investigación

Para evaluar el efecto de distintas modalidades de asesoramiento pedagógico con el uso de rúbricas, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la incidencia de distintas modalidades de asesoramiento colaborativo, con uso de rúbricas, en el mejoramiento del desempeño docente en aula.
2. Identificar los factores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje profesional durante el proceso de asesoramiento colaborativo con uso de rúbricas.

En atención al primer objetivo específico del estudio, se propone comparar la incidencia de distintas modalidades de asesoramiento pedagógico en la práctica docente, se plantearon las siguientes hipótesis:

H1: Los docentes de cada grupo experimental (*peer coaching* y *expert coaching*) evidenciarán una mejora significativa en la evaluación de su desempeño docente después de cinco sesiones de asesoramiento colaborativo con uso de rúbricas.

Esta hipótesis se sustenta en evidencia teórica y empírica que dan cuenta del uso de rúbricas como una estrategia muy útil dentro de los modelos evaluativos, en tanto permite al profesorado describir gradual y operativamente aquellos elementos que caracterizan una enseñanza efectiva

(Escudero-Escorza, 2019; Panadero y Jonsson, 2013). Varios autores son los que destacan el uso de la rúbrica como un recurso que ayuda a orientar el desarrollo de procesos de asesoramiento, autoevaluación y coevaluación de la práctica, propiciando la autorregulación del desempeño docente (Menéndez y Gregori, 2016).

Asimismo, se destaca el uso de rúbricas como un instrumento que puede favorecer el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente, porque permiten al profesorado analizar sistemáticamente sus prácticas en función de criterios de desempeño conocidos y compartidos por el grupo de docentes (Alsina, 2013; Morán, 2018).

Se ha demostrado también que el uso de rúbricas aporta significativamente a mejorar la retroalimentación del desempeño (Bharuthram, 2015; Lombard, 2011), a través de las constates interacciones que resultan de su uso o aplicación durante la práctica (Menéndez y Gregori, 2016). También, se ha documentado que el uso de rúbricas permite a los docentes diseñar y reconocer estándares de calidad y emitir juicios sobre su trabajo (Reddy y Andrade, 2010), lo que contribuye a desarrollar una mayor comprensión de lo que se espera de su desempeño (Panadero y Romero, 2014, Fraile, Pardo y Panadero, 2017).

H2: Los grupos experimentales asesorados con uso de rúbricas ideográficas alcanzarán una mejor evaluación de su práctica pedagógica en comparación a los grupos asesorados con rúbrica estandarizada.

Esta hipótesis se sustenta en evidencia que destaca la efectividad del uso de rúbricas en la mejora del desempeño, cuando los actores educativos que la utilizarán se implican en su diseño (Bharuthram, 2015; Gottlieb & Moroye, 2016), pues les otorga la posibilidad de responsabilizarse conscientemente de su propia experiencia formativa, posibilitándole la oportunidad de emitir juicios fundados respecto de su propio desempeño y adaptar su práctica (Ibarra & Rodríguez, 2010; McKevitt, 2016; Raposo y Martínez, 2011).

En tal sentido las rúbricas ideográficas son aquellas que se caracterizan porque sus criterios y descriptores de desempeño son discutidos y consensuados por los propios participantes del proceso evaluativo, lo que favorece la formación y desarrollo de comprensiones compartidas. Se ha comprobado que la co-creación de rúbricas estimula los procesos metacognitivos y la

autorregulación del desempeño (Panadero y Jonsson, 2013). Por otro lado, algunos autores (Parada, 2016; DeCosta, et al., 2016), plantean que los instrumentos de tipo estandarizados pueden presentar limitaciones importantes, referidos a la instrumentalización y reducción de la evaluación.

H3: Los docentes asesorados a través del *peer coaching* con uso de rúbricas ideográficas, alcanzarán una mejor evaluación de su desempeño, en comparación a los grupos asesorados con la modalidad *expert coaching*.

Esta hipótesis se sustenta, en primer lugar, en estudios que destacan la rúbrica como un instrumento que favorece el trabajo colaborativo entre docentes, pues tanto en su diseño como en los procesos de retroalimentación contribuye a mejorar la cantidad y la calidad de las interacciones entre pares, propiciando diálogos que favorecen los procesos de concienciación y negociación del significado de la enseñanza y del aprendizaje (Montanero y Madeira, 2019). De esta forma, la información suministrada por las rúbricas tributa a establecer las bases para una reflexión compartida centrada en los objetivos y procesos de aprendizaje (Stupans, March & Owen, 2013).

Por su parte, el *peer coaching*, como estrategia colaborativa de asesoramiento, se sustenta en la construcción de una relación de confianza, confidencialidad y seguridad entre los participantes, lo que finalmente influye en la sensación de autoeficacia (Courneya, Pratt y Collins, 2008). En tal sentido, la relación entre iguales, más que otras alternativas de *coaching*, pueden ser una fuente de apoyo emocional; proporcionar ayuda en un marco de confianza no amenazante; y brindar la oportunidad de aprender a cooperar con los colegas (Rodríguez et al, 2011). Por otro lado, a pesar de que los asesores del grupo de *expert coach*, serán directivos escolares, probablemente con mayor experiencia asesora, una dificultad radicaría en la relación de poder pre-existente con el profesorado (Peña, Weisntein y Raczynski, 2018).

2. Método

2.1. Participantes

El segundo estudio empírico contó con la participación de un total de 80 docentes y directivos, pertenecientes a 40 centros escolares municipales y particulares subvencionados de la comuna de Temuco, región de La Araucanía, Chile. Específicamente, los participantes fueron 60 docentes de aula y 20 directivos escolares. El profesorado corresponde a 26 hombres y 34 mujeres, con edades entre los 24 y 45 años. El promedio de experiencia impartiendo docencia es de 9,9 años. Por su parte, los directivos escolares corresponden a 8 hombres y 12 mujeres entre los 36 y 54 años, con un promedio de experiencia de 7,3 años en cargos directivos.

Tabla 4.1. Rol asignado a los participantes del estudio

Rol de los participantes	Participantes (n)	Hombres (n)	Mujeres (n)	Edad promedio	Años experiencia promedio
Docentes asesorados	40	17	23	34,5	9,6
Docentes asesores	20	9	11	36,8	10,3
Directivos asesores	20	8	12	41,2	7,3
Total	40	34	46	37,5	9,0

Fuente: Elaboración propia

La selección de la muestra se realizó en forma intencionada, a través de un muestreo por cuotas. El principal criterio de inclusión de los participantes se basó en la selección de 40 docentes, hombres y mujeres, que se encuentren en nivel de desempeño “competente” dentro de la Carrera Profesional Docente y que pertenecieran a centros educativos en los que el asesoramiento pedagógico no se realice en forma sostenida. Asimismo, se invitó a 20 directivos escolares (jefes de UTP y directores) y a 20 docentes de aula de estos mismos centros, para desempeñarse como asesores pedagógicos.

Para ser incluidos en el estudio, los docentes y directivos debían asegurar su disposición a participar de distintos procedimientos, entre los que destacan: a) docentes dispuestos a recibir asesoramiento pedagógico por parte de un integrante de su equipo directivo o un docente par; b) directivos y docentes dispuestos a asumir el rol de asesor pedagógico; c) disposición a participar en dos sesiones técnicas para diseñar una rúbrica de acompañamiento pedagógico; d) disposición

para participar en una jornada de inducción para socializar los protocolos de acompañamiento pedagógico; e) docentes con disposición a recibir acompañamiento y retroalimentación durante seis clases; f) docentes con disposición para registrar dos de clases en formato video; g) docentes y directivos dispuestos a grabar en formato audio dos sesiones de retroalimentación del desempeño observado.

Una vez que se obtuvo la muestra requerida, los participantes fueron emparejados en forma natural, en función de su lugar de trabajo (centro escolar). Esto con el objetivo de asegurar la viabilidad de la investigación, pues, los docentes y directivos no se verían en la necesidad movilizarse a otros establecimientos para llevar a cabo las sesiones de asesoramiento.

2.2. Diseño

El estudio utilizó una metodología mixta y se dividió en dos fases. La primera fase, de tipo cuantitativa, corresponde a un estudio cuasi-experimental, conformado por cuatro grupos de comparación, quienes desarrollaron distintas modalidades de asesoramiento colaborativo (*peer coaching* o *expert coaching*) con uso de distintos materiales de apoyo (rúbricas ideográficas o rúbrica estándar) para analizar y retroalimentar el desempeño docente en aula.

Los docentes de aula, pertenecientes a cada condición experimental, realizaron seis clases (una clase semanal), las cuales fueron observadas y retroalimentadas por un directivo (*expert coaching*) o un docente par (*peer coaching*) perteneciente al centro escolar. La primera y última clase fue grabada en formato video y evaluada por un asesor externo (pre y postest), con el fin de analizar la incidencia de los distintos modelos de asesoramiento en el mejoramiento del desempeño docente.

En tal sentido, el estudio posee un diseño factorial, con presencia de dos variables independientes y una variable dependiente. Las variables independientes (VI), corresponden a los componentes del asesoramiento (asesor y uso de rúbrica), mientras que la variable dependiente (VD) corresponde al desempeño docente en aula.

VI 1: Asesoramiento colaborativo: corresponde a la modalidad utilizada para observar y retroalimentar las prácticas educativas del profesorado. Esta variable se ha operacionalizado de la siguiente forma:

a) *Expert coaching*: es el asesoramiento de la práctica pedagógica en aula (observación y retroalimentación del desempeño) realizado por un integrante del equipo directivo en el centro escolar.

b) *Peer coaching*: es el asesoramiento de la práctica pedagógica en aula (observación y retroalimentación del desempeño) realizado por un docente par en el centro escolar.

VI 2: Uso de Rúbrica: corresponde al instrumento de tipo analítico, compuesto por ocho criterios de desempeño con cuatro niveles de logro por cada uno. Se utiliza para orientar la observación y retroalimentación del desempeño docente. Para efectos de este estudio, las diferenciaremos en:

a) *Rúbrica Ideográfica*: es un instrumento describe criterios y niveles de desempeño de la práctica en aula, los cuales han sido diseñados por las duplas de asesor-asesorado

b) *Rúbrica estándar*: es un instrumento que describe criterios y niveles de desempeño de la práctica en aula, los cuales han sido diseñados por el MINEDUC.

VD: Desempeño docente en aula: Es la valoración (evaluación) de la actuación docente en aula. Se evaluó en función de los ocho criterios de desempeño descritos en las rúbricas. La escala para cada criterio fluctuaba entre 1 a 4 puntos, de acuerdo a los siguientes niveles de logro: 1= Insatisfactorio, 2= Básico, 3= Competente y 4= Destacado.

Como muestra la figura 4.2, los directivos escolares fueron designados a los grupos 1.1. y 1.2, cuya modalidad de asesoramiento se denomina "*expert coaching*". Esto, se debe a que los integrantes de los equipos directivos son los responsables de liderar curricularmente la escuela y apoyar el mejoramiento de las prácticas docentes. En tal sentido, asumir este cargo requiere acreditar competencias especializadas de liderazgo pedagógico y experiencia en prácticas de asesoramiento, lo que los posiciona en calidad de "expertos" dentro del sistema educativo chileno. En tanto, los grupos 2.1 y 2.2 corresponden a la modalidad de asesoramiento colaborativo "*peer coaching*". Estos grupos se componen de docentes que serán asesorados por

un “docente par” perteneciente a su centro escolar. En primera instancia, se pensó en un diseño “reciprocal peer coaching”, sin embargo, un alto porcentaje de participantes no coincidía en horarios con sus pares para desempeñar ambas funciones.

Tabla 4.2. Condiciones experimentales de los grupos de comparación

Grupo	Participantes	Modalidad de asesoramiento	Instrumento de apoyo	Código	Diseño del asesoramiento
Grupo experimental 1.1	10 directivos escolares (asesores) 10 docentes de aula (asesorados)	Expert coaching (EC)	Rúbrica ideográfica (RId)	EC+RId	- Participan de 2 sesiones de diseño de rúbrica. - Docentes realizan 6 clases observadas y retroalimentadas por su asesor - Evaluación pre y postest del desempeño docente
Grupo experimental 1.2	10 directivos escolares (asesores) 10 docentes de aula (asesorados)	Expert coaching (EC)	Rúbrica estandarizada (Res)	EC+REs	- Docentes realizan 6 clases observadas y retroalimentadas por su asesor - Evaluación pre y postest del desempeño docente
Grupo experimental 2.1	10 docentes de aula (asesorados) 10 docentes de aula (asesores)	Peer Coaching (PC)	Rúbrica ideográfica (RId)	PC+RId	- Participan de 2 sesiones de diseño de rúbrica. - Docentes realizan 6 clases observadas y retroalimentadas por su asesor - Evaluación pre y postest del desempeño docente
Grupo experimental 2.2	10 docentes de aula (asesorados) 10 docentes de aula (asesores)	Peer Coaching (PC)	Rúbrica estandarizada (Res)	PC+REs	- Docentes realizan 6 clases observadas y retroalimentadas por su asesor - Evaluación pre y postest del desempeño docente

Fuente: Elaboración propia

Durante el proceso de distribución, se logró un equilibrio en el reclutamiento de participantes según dependencia de centros (municipales y particulares) y modalidades de enseñanza (escuelas y liceos). Cabe mencionar que 25 centros, de los cuales provenía la muestra, fueron escuelas y 15

eran liceos. Asimismo, 27 de los centros en los que se desarrolló esta fase del estudio eran de dependencia municipal y 13 de tipo particulares subvencionados. La Tabla 4.3 muestra un resumen de la composición de cada uno de los grupos y la característica de los centros escolares al que pertenecen los participantes.

Tabla 4.3. *Distribución de los participantes según modalidad del centro educativo y dependencia*

Grupos de asesoramiento	Escuelas (n)	Liceos (n)	Centros Munic (n)	Centros Part (n)
1.1. EC+RIId	11	9	13	7
1.2. EC+REs	6	4	7	3
2.1. PC+RIId	7	3	6	4
2.2. PC+REs	7	3	8	2
Total	25	15	27	13

Fuente: Elaboración propia

La segunda fase del estudio, se enmarca en un enfoque cualitativo y su propósito fue profundizar, desde la voz de los propios participantes, en aquellos elementos que facilitaron u obstaculizaron su aprendizaje profesional durante el desarrollo del asesoramiento. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad para reportar su experiencia en el proceso de diseño de las rúbricas, su utilización en el desarrollo de las clases y durante el proceso de retroalimentación.

Las entrevistas consideraron la participación de una muestra reducida, correspondiente a 16 docentes asesorados, 8 directivos asesores y 8 docentes asesores. Estos participantes fueron seleccionados intencionadamente, resguardando la misma cantidad de unidades docentes y directivos que usaron rúbricas normativas e ideográficas, así también la misma cantidad de docentes asesorados por pares y por directivos.

2.3. Instrumentos

El desarrollo del estudio, consideró el diseño y aplicación de distintos instrumentos, tanto para orientar el trabajo de los grupos experimentales, como para evaluar su efectividad. En tal sentido, los dividiremos en *materiales de apoyo e instrumentos de recogida de información*.

2.3.1. Materiales de apoyo

Los instrumentos de apoyo se refieren a una rúbrica estandarizada y rúbricas ideográficas, las cuales fueron utilizadas por los participantes de los distintos grupos de comparación para orientar el asesoramiento del desempeño docente. Estos materiales se detallan a continuación.

a) Rúbrica estandarizada

Esta rúbrica (Ver Anexos Cap.4) fue utilizada por los grupos 1.2 (expert coaching) y 2.2 (peer coaching). Es un instrumento diseñado por el MINEDUC y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en función de criterios y descriptores extraídos del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) chileno. Corresponde a una rúbrica de tipo analítica, que consta de ocho criterios de desempeño (Tabla 4.4) con cuatro niveles de logro para cada uno de ellos.

Tabla 4.4. Estructura de criterios y niveles de desempeño de rúbricas orientadoras

Criterios de desempeño
1. Se asegura que los/as estudiantes comprendan los objetivos o metas de aprendizaje
2. Utiliza variadas formas de explicar contenidos o procedimientos
3. Genera un clima de respeto mutuo, colaboración e inclusión
4. Fomenta el aprendizaje colaborativo entre los/as estudiantes colaboración
5. Favorece el desarrollo de habilidades superiores en sus estudiantes
6. Lleva a cabo una retroalimentación efectiva que permite a los/as estudiantes mejorar sus aprendizajes
7. Aplica rutinas y procedimientos efectivos para un uso eficiente del tiempo en la clase
8. Utiliza variadas estrategias para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes

Fuente: Elaboración propia

El MINEDUC (2015) destaca que el proceso de diseño de esta rúbrica consideró los avances de investigaciones nacionales e internacionales respecto a las prácticas docentes que impactan positivamente en el estudiantado. Sumado a ello, se tuvieron en cuenta estándares que otros países incorporan para establecer lo que se espera que los docentes puedan realizar en las aulas. Como se mencionó antes, la rúbrica propuesta por el MBE describe cuatro niveles de logro para cada criterio, los que tipifica de la siguiente forma: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado. La tabla 4.5 ofrece la descripción genérica para de cada nivel de desempeño, sin embargo, la rúbrica describe el desempeño específico de cada criterio.

Tabla 4.5. Descripción de niveles de desempeño docente MBE

Nivel de desempeño	Descripción genérica
Insatisfactorio	Desempeño que presenta claras debilidades que afectan significativamente el quehacer docente
Básico	Desempeño que se acerca al esperado, pero presenta inconsistencias o una calidad menor que el nivel Competente.
Competente	Buen desempeño profesional, consistente y de alta calidad. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente.
Destacado	Desempeño que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera, lo que agrega riqueza pedagógica a la práctica docente

Fuente: MINEDUC, 2015

Finalmente, es importante destacar que la rúbrica estandarizada se estructura en función de los criterios de desempeño establecidos en los Dominios B y C del MBE, puesto que especifican prácticas docentes que transcurren directamente en el aula. Por su parte, el dominio A aborda aquellas competencias docentes asociadas al diseño de las clases; mientras que el dominio D considera aquellos elementos de la práctica asociados a las responsabilidades profesionales.

b) Rúbricas ideográficas

Estas rúbricas fueron utilizadas por los participantes de los grupos 1.1 *expert coaching* y 2.1. *peer coaching*. El diseño de las rúbricas ideográficas estuvo a cargo de cada una de las duplas asesor-asesorado de estos grupos. Es importante aclarar que, para efectos de este estudio, se diseñaron 20 rúbricas ideográficas (Ver Anexo Cap. 4), que consideraron similares criterios de desempeño a la rúbrica estándar, los que fueron nombrados genéricamente por parte de los investigadores. Sin embargo, se solicitó a cada dupla asesor-asesorado ajustar el nombre de los criterios y posteriormente describir los respectivos niveles de desempeño, de acuerdo a sus propias comprensiones y particularidades. Los criterios asignados fueron: 1) Objetivo de la clase; 2) Conocimientos previos; 3) Ambiente de aprendizaje; 4) Colaboración; 5) Actividades; 6) Retroalimentación; 7) Uso del tiempo; 8) Evaluación.

La justificación para designar similar número y foco de criterios, se fundamenta en tres consideraciones. La primera, fue resguardar que las parejas de asesores-asesorados diseñen criterios que no guarden relación con aspectos didácticos de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y más bien, focalicen en cuestiones administrativas (por ejemplo: llegar

puntualmente a la sala, chequear listado de asistencia de estudiantes, completar leccionario de clases en el libro del docente, entre otros). La segunda consideración, corresponde a que los criterios sugeridos en la rúbrica son los utilizados por el Sistema de Evaluación Docente en Chile. La última consideración, tiene que ver con la necesidad que los criterios de las rúbricas de las distintas condiciones experimentales posean coherencia y alineación con los criterios contenidos en la rúbrica a utilizar para evaluar el desempeño docente (pre y postest a cargo de evaluador externo).

2.3.2. Instrumentos de recolección de información

Cabe recapitular que el primer objetivo específico de este estudio busca analizar la incidencia de los distintos modelos de asesoramiento con uso de rúbricas, en el mejoramiento del desempeño docente en aula. En tal sentido, fue necesario diseñar un instrumento (rúbrica) que permitiera evaluar, a través un pre y postest, las diferencias que pudieran presentarse en la calidad de las prácticas pedagógicas de los docentes asesorados. Asimismo, se necesitaba un evaluador con experiencia para llevar a cabo dichas evaluaciones.

De igual forma, y en función del segundo objetivo específico de este estudio, se elaboró un guion de preguntas orientadoras para desarrollar algunas entrevistas en profundidad a un grupo reducido de participantes, con el propósito de analizar los elementos que facilitaron y obstaculizaron el proceso de retroalimentación en las distintas condiciones experimentales. El proceso de diseño y validez de ambos instrumentos se describe a continuación.

a) Rúbrica de evaluación del desempeño docente

Como señalamos, este instrumento fue construido con la finalidad de evaluar la práctica docente, antes y después de recibir cinco sesiones de asesoramiento pedagógico por parte de directivos o pares docentes. El diseño del instrumento estuvo a cargo de tres académicos expertos, con basta experiencia en el área de asesoramiento educativo y análisis de la práctica docente. Los académicos pertenecían a la Universidad Católica de Temuco, Chile.

Como primer paso, los investigadores invitaron a participar a los expertos y tuvieron una sesión de trabajo, en la cual se les explicó el objetivo del estudio, se socializó la modalidad de trabajo y los instrumentos utilizados por cada grupo de comparación. Una vez conocidos los alcances de la

investigación, los académicos comenzaron el proceso de construcción de la rúbrica de evaluación, para lo cual desarrollaron dos sesiones presenciales de trabajo y dos sesiones a distancia, hasta lograr acuerdo en los criterios de claridad, adecuación y relevancia de los criterios y sus descripciones.

Para el diseño de la rúbrica, los investigadores proporcionaron a los expertos el nombre genérico de los ocho criterios de desempeño considerados en las rúbricas ideográficas y estandarizadas. Los expertos ajustaron el nombre de los criterios y describieron, para cada uno de ellos, cuatro niveles de desempeño. Los expertos utilizaron las orientaciones de la política educativa (Estándares de desempeño, MBE, MBDLE del MINEDUC) y los avances investigativos en práctica pedagógica. Los criterios de evaluación y niveles de desempeño acordados, fueron los siguientes (Tabla 4.6).

Tabla 4.6. *Criterios de desempeño considerados en rúbrica diseñada por expertos*

Criterios	Insatisfactorio (1)	Incipiente (2)	Satisfactorio (3)	Destacado (4)
1. Comprensión del objetivo y tareas de aprendizaje				
2. Evocación y uso de conocimientos previos				
3. Gestión de un ambiente propicio para el aprendizaje				
4. Gestión del aprendizaje colaborativo				
5. Calidad de la tarea educativa para el aprendizaje				
6. Retroalimentación efectiva del aprendizaje				
7. Gestión del tiempo para de enseñanza y el aprendizaje				
8. Evaluación formativa de los aprendizajes				

Una vez diseñada la rúbrica de evaluación (Ver Anexos Cap. 4), una de las expertas del panel, fue la encargada de evaluar el desempeño del profesorado (grabación en video clase 1 y clase 6). Cada criterio se calificó de 1 a 4 puntos, de acuerdo a los niveles de logro descritos en la rúbrica. El valor total del desempeño se ponderó de la sumatoria del puntaje de todos los descriptores, dividido por la cantidad de ítems, lo cual profundizaremos en el apartado procedimientos.

2.3.3. Guion entrevista semi-estructurada

El propósito de este instrumento fue indagar cualitativamente en la experiencia de aprendizaje que significó para docentes y directivos participar del asesoramiento pedagógico. Específicamente, se buscó comprender aquellos factores que se presentan como facilitadores y obstaculizadores para el aprendizaje profesional durante el asesoramiento colaborativo.

Las preguntas del guion se redactaron en función de tres categorías teóricas: a) contenido de la retroalimentación; b) relación asesor-asesorado y uso de rúbricas. Las dos primeras categorías se basan en las dimensiones del asesoramiento propuestas por Sánchez (2000) quien propone un dominio cognitivo (*resolución conjunta de problemas*) y un dominio emocional (crear la relación de colaboración). Por su parte, la tercera dimensión responde a la necesidad profundizar en las implicancias del uso de rúbricas durante el aprendizaje entre profesionales (Escudero-Escorza, 2019; Panadero y Jonsson, 2013; Menéndez y Gregori, 2016; Bharuthram, 2015).

El guion de preguntas orientadoras fue sometido a validez de contenido por parte de 3 jueces expertos, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y relevancia de las preguntas, en función de su respectiva categoría de agrupación (Anexos Cap IV). Se obtuvo un guion de 9 preguntas centrales, lo suficientemente amplias para complementar con preguntas subsidiarias durante la entrevista. (Tabla 4.7).

Tabla 4.7. Guion de preguntas orientadoras entrevistas

Categorías	Preguntas
Contenido de la retroalimentación	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo evaluaría la calidad del diálogo profesional durante la retroalimentación?2. ¿Qué competencias profesionales del asesor/asesorado considera que aportó al proceso de retroalimentación?3. ¿Qué dificultades enfrentó durante la retroalimentación?
Relación asesor-asesorado	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo describiría la relación con su colega asesor/asesorado durante el proceso de asesoramiento?2. ¿Qué actitudes personales de su colega considera que facilitaron u obstaculizaron el proceso de asesoramiento?3. ¿Qué actitudes personales propias considera que facilitaron u obstaculizaron el proceso de asesoramiento?
Uso de rúbrica	<ol style="list-style-type: none">1. Describa que dificultades enfrentó durante el proceso de construcción de la rúbrica2. ¿Cómo evaluaría el uso de rúbrica durante el asesoramiento?3. ¿Qué elementos específicos de la rúbrica considera relevantes para su aprendizaje?

2.4. Procedimientos

2.4.1. Garantías éticas y de confidencialidad

Asegurar la confidencialidad de las actividades de evaluación y asesoramiento es un requisito ético que, además facilita la eficacia de dichas actividades (Huston y Weaver, 2008). En este sentido, se firmó un *acuerdo de confidencialidad* con cada uno de los participantes. El documento explicitaba el compromiso de resguardar la identidad de docentes y estudiantes que aparecen en las grabaciones de clases y que los registros audiovisuales de las entrevistas sería transcritos para su posterior análisis. Asimismo, dejaba claro que el proceso de asesoramiento desarrollado en el contexto de la investigación no tendría ningún tipo de consecuencia profesional para ninguno de los participantes.

2.4.2. Construcción de rúbricas ideográficas

Los grupos experimentales 1.1 (Ex+RIId) y 2.1. (PC+RIId) participaron de dos jornadas de trabajo técnico, de seis horas cada una, dirigidas orientar la construcción de la rúbrica. Las jornadas se desarrollaron fuera del horario laboral de los participantes, en dependencia de un centro escolar de la comuna. El desarrollo de la primera sesión consideró la socialización de:

a) Principios pedagógicos que sustentan el uso de rúbricas: Se discutió con los participantes la justificación del uso de rúbricas para orientar el desempeño docente. Se analizaron las orientaciones de la Ley 20.509 de Desarrollo profesional docente y los ejes de los planes locales de formación para el DPD del MINEDUC. Se enfatizó en el aporte que las rúbricas pueden ofrecer para analizar, retroalimentar y autoevaluar la práctica pedagógica, especialmente en el marco de evaluación docente en Chile.

b) Análisis de la estructura de una rúbrica: siguiendo a Gatica-Lara y Uribarren (2012), se describió la estructura que caracteriza a las rúbricas analíticas. Se describieron y expusieron ejemplos de criterios o indicadores de desempeño y sus respectivas descripciones de acuerdo a niveles. Posteriormente, se enfatizó en aquellos elementos técnicos a considerar en la redacción de una rúbrica. En tal sentido, se enfatizó en los alcances propuestos por). A la hora de construir una rúbrica.

c) Revisión de orientaciones para redactar criterios de desempeño: Una vez discutido las implicancias y estructura de las rúbricas, los asesores y asesorados comenzaron a redactar los niveles de desempeño para ocho criterios. Se recomendó una serie de criterios para redactar la rúbrica, adaptados de los aportes de Bruna et al. (2019). Para tal efecto, se entregó a cada pareja una escala de apreciación, con el fin de facilitar el consenso y la validez del instrumento (tabla 4.8).

Durante la segunda sesión de trabajo, los asesores y asesorados continuaron con la redacción de los niveles de desempeño. En función de la discusión y revisión de orientaciones pedagógicas proporcionadas, fueron ajustando la redacción hasta lograr acuerdo en la comprensión del desempeño a alcanzar. Una vez finalizada la rúbrica, los asesores y asesorados fueron instruidos respecto a la factibilidad de realizar ajustes a la rúbrica durante su uso, pues su rol es eminentemente formativo.

Tabla 4.8. Escala de validación asesor-asesorado para diseño de rúbrica ideográfica

Aspecto evaluado	Muy desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
El nombre de los criterios se refiere a un desempeño medible				
El nombre de los niveles de desempeño evita adjetivos que pueden denotar la calidad de una práctica (ejemplo: malo, deficiente)				
Los criterios se redactan en positivo, sólo se utilizan términos negativos, de ser necesario, en algunos de los criterios menores				
El lenguaje utilizado es claro, simple y comprensible para el asesor y asesorado				
La descripción de cada criterio presenta niveles que se diferencian progresivamente uno de otro				
Las expectativas de desempeño para cada criterio son observables				
La descripción del mayor nivel de desempeño es realista y alcanzable				
La descripción del menor nivel de desempeño no incluye juicios o utiliza un lenguaje ofensivo (por ejemplo: explica de muy mala forma")				
Se evitan expresiones o palabras ambiguas o difíciles de definir, por ejemplo "actitud positiva", "poco", "bastante"				

Fuente: Adaptado de Bruna, et al., 2019.

2.4.3. Formación de asesores

Observar la acción profesional requiere una preparación previa no sólo del instrumento sino también de las personas que asumen ese rol (Contreras-Valenzuela, et al., 2013). Por tanto, la formación de asesores y la socialización de los protocolos de asesoramiento (observación y retroalimentación del desempeño) requirió desarrollar un taller con los asesores de cada condición experimental. En este taller, se entregó un breve manual, basado en la evidencia científica sobre el asesoramiento entre iguales y las orientaciones de la política educativa del MINEDUC. (ver capítulo II). Los contenidos desarrollados en el taller de 5 horas, fueron los siguientes:

a) Estructura del asesoramiento: Se recordó a los participantes el formato del asesoramiento. Cada docente realiza seis clases (una clase a la semana) las cuales son observadas y retroalimentadas por un directivo (expert coaching) o docente par (peer coaching) con uso de rúbricas normativas o ideográficas.

b) Protocolo de observación: Los docentes realizan las clases en cursos convenidos con su asesor. Se observa una clase semanal, bajo la modalidad “no participante”, esto quiere decir que el asesor se limita solo a observar el desempeño docente, orientado con una rúbrica, pero no interviene en la clase. La observación de la clase 1 y 6 será avisadas y registradas en formato video para su evaluación por parte de un asesor externo. Por su parte, la observación de las clases 2 a 5 no consideran aviso previo, de modo que el docente desarrolle sus clases tal como lo haría cotidianamente.

c) Protocolo de retroalimentación: la retroalimentación se realizaría a más tardar 24 horas después de observada la clase. Se enfatizó en que el objetivo del asesoramiento es apoyar el mejoramiento del desempeño docente y favorecer el aprendizaje colaborativo en el centro escolar. De esta forma, el proceso a desarrollar no tendrá ningún tipo de consecuencias negativas para los participantes. Se discutió el fin orientador del uso de rúbricas, las cuáles se utilizarán para guiar la observación y retroalimentación, pero en ningún caso para calificar el desempeño del docente en el proceso de asesoramiento colaborativo. Se recomendó asegurar un ambiente

apropiado para llevar a cabo la retroalimentación, resguardar la privacidad de la conversación y seleccionar un horario de reunión que evite posibles interrupciones.

En cuanto a la estructura de la retroalimentación, se adaptó un protocolo de acuerdo a las dimensiones sugeridas por Sánchez (2000):

1) Creación de un clima de confianza: se sugirió que el docente asesorado pueda, en primer lugar, comentar cómo se sintió en la clase y entregar sus impresiones generales respecto a su desempeño

2) Identificar problemas y delimitar las metas: el asesor entrega sus apreciaciones respecto a la clase observada, orientado por los criterios y descriptores de la rúbrica. Asimismo, establecer las metas a lograr.

3) Planeación de soluciones: el asesor y asesorado deben orientar la discusión hacia la búsqueda de estrategias que puedan dar adecuada solución a los problemas detectados y alcanzar las metas propuestas para determinados desempeños.

4) evaluar los resultados y reformular las metas: se considera que la retroalimentación tiene un efecto acumulativo, en la medida que asesores y asesorados sean capaces de evaluar la incorporación de los consejos proporcionados.

d) Orientaciones para la retroalimentación: se recomendó a los asesores que, durante el proceso de retroalimentación, se preocupen de centrar la crítica constructiva en las “prácticas” y no en la “persona”, en función de la información levantada en la observación del aula con el apoyo de la rúbrica. En tal sentido, se invitó a evitar generalizaciones durante el discurso (por ejemplo: “siempre”, “nunca”). Asimismo, se recomendó evitar atribuir logros que no son reales o el uso de frases negativas.

2.4.4. Desarrollo de las actividades de asesoramiento

Una vez designados los grupos de asesoramiento con sus respectivas rúbricas y desarrollado el taller para analizar el protocolo del asesoramiento, se realizaron las sesiones en los respectivos centros escolares. A continuación, se describe el proceso desde la clase 1 a la clase 6.

Asesoramiento Clase 1

a) Preparación del asesoramiento: Se solicitó a los docentes preparar una clase de 40 minutos, tal como lo exige el protocolo de la evaluación docente en Chile. La fecha y el curso (o nivel) en el que se realizó esta clase fue acordado previamente entre asesor y asesorado. Esta clase fue grabada en formato video, para ser evaluada por un asesor externo (pretest), con el objetivo de analizar la incidencia de las sesiones de asesoramiento en el mejoramiento del desempeño. Esta grabación se realizó con el consentimiento de asesor y asesorado, quienes estaban en conocimiento que la información recogida se utilizaría confidencialmente y con fines investigativos.

b) Observación: Los asesores pertenecientes a las distintas condiciones experimentales (peer coaching y expert coaching) observaron la clase, sin intervenir en ella, y registraron sus apreciaciones orientados por la rúbrica (ideográfica o estándar).

c) Retroalimentación: La sesión de retroalimentación de la primera clase observada, se desarrolló al día siguiente. Los asesores y asesorados sostuvieron una reunión de aproximadamente 15-20 minutos. La sesión, se orientó con el protocolo socializado, más el uso de rúbrica. Cabe señalar que esta primera sesión de retroalimentación fue grabada en formato audio, como parte de los procedimientos de recogida de información que tributará a los objetivos del tercer estudio empírico.

Asesoramiento Clases 2 a 5

a) Preparación del asesoramiento. Los docentes fueron visitados por los asesores una vez por semana a unas clases seleccionadas al azar. En tal sentido, las observaciones se realizaron sin aviso previo. La justificación de este protocolo, fue tratar observar a los docentes en situaciones lo más auténticas posibles. Sabiendo que, el hecho de ser observados ya condiciona el quehacer. Es importante clarificar que no se buscaba “sorprender” al docente, sino que tratar de capturar la cotidianidad de su quehacer frente a un grupo curso seleccionado bajo ningún criterio especial (como podría ser un curso más o menos aventajado).

b) Observación. Al igual que la primera sesión, los asesores pertenecientes a las distintas condiciones experimentales (peer coaching y expert coaching) observaron la clase, sin intervenir en ella y registraron sus apreciaciones orientados por la rúbrica (ideográfica o estándar).

c) Retroalimentación. La sesión de retroalimentación se desarrolló al día siguiente. Los asesores y asesorados sostuvieron una reunión de aproximadamente 15-20 minutos, tratando de atenerse al protocolo.

Asesoramiento Clase 6

a) Preparación del asesoramiento. Se solicitó a los docentes preparar una clase de 40 minutos. Al igual que la clase 1, la fecha y el curso (o nivel) fue acordado previamente entre asesor y asesorado. Esta clase fue grabada en formato video, para ser evaluada por un asesor externo (postest) y establecer el posible impacto de las distintas modalidades de asesoramiento en mejoramiento del desempeño docente.

b) Observación. Aún cuando la sexta clase corresponde a la evaluación postest, los asesores pertenecientes a las distintas condiciones experimentales (peer coaching y expert coaching) observaron la clase, sin intervenir en ella, y registraron sus apreciaciones orientados por la rúbrica (ideográfica o estándar).

c) Retroalimentación. La sesión de retroalimentación de la sexta clase observada, se desarrolló al día siguiente. Si bien esta sexta sesión de retroalimentación ya no forma parte de experimento del estudio dos, se solicitó a asesores y asesorados grabar en formato audio la conversación, pues esta información responde al interés del tercer estudio empírico.

2.4.5. Evaluación externa de la práctica docente (pretest -postest)

Como se ha descrito, la evaluación del desempeño docente en aula (grabación clase 1 y 6) estuvo a cargo de una evaluadora externa. La evaluadora es una académica experta en el análisis de prácticas del profesorado en formación y en ejercicio. Ha participado de múltiples programas, formando docentes mentores para profesores novatos, así también, desarrollado múltiples investigaciones asociadas al mejoramiento de las prácticas pedagógicas del profesorado.

Para el análisis de los videos, se optó por una modalidad de “evaluación ciega”, lo que significa que los videos de las clases grabadas fueron entregados sin ningún tipo de indicación que oriente a la evaluadora si se trataba de la primera o sexta clase. Para asignar puntuación al desempeño del profesorado, se utilizó la rúbrica de expertos (previamente descrita en el apartado instrumentos) la cual contiene similares criterios de desempeño al de las rúbricas utilizadas por los directivos y docentes de los distintos grupos de comparación.

2.4.6. Desarrollo de las entrevistas

Como último procedimiento de recogida de información, se realizaron las entrevistas en profundidad a asesores y asesorados. Para ello, se seleccionó una muestra aleatoria de 16 participantes (8 asesores y 8 asesorados). El objetivo fue indagar en la experiencia de aprendizaje y trabajo colaborativo y profundizar en los factores facilitadores y obstaculizadores enfrentados durante el proceso de asesoramiento.

2.4.7. Análisis de datos

Los datos extraídos de la evaluación del desempeño docente fueron tabulados en una planilla Excel y posteriormente exportados a SPSS V.25. En primer lugar, se categorizó en cuatro grupos de comparación, con el fin de realizar comparaciones inter e intra-grupos. Se utilizó estadística descriptiva con el fin de observar las posibles tendencias de mejoramiento. Posteriormente, se aplicó estadística de tipo inferencial para establecer significancia entre las diferencias de los grupos.

Los datos asociados a las entrevistas en profundidad, en la primera fase, fueron desglosaron en distintas unidades de significado a través del proceso de codificación abierta. La segunda fase consistió en levantar categorías y subcategorías en relación a las dimensiones analizadas que emergieron luego de las transcripciones. Lo anterior permitió contrastar la codificación inicial y consensuar la mejor asignación en cada fragmento con el propósito de garantizar la exhaustividad y la exclusión mutua de las categorías con el propósito de que todas cumplan con el rigor científico (Alonso, 2010).

3. Resultados

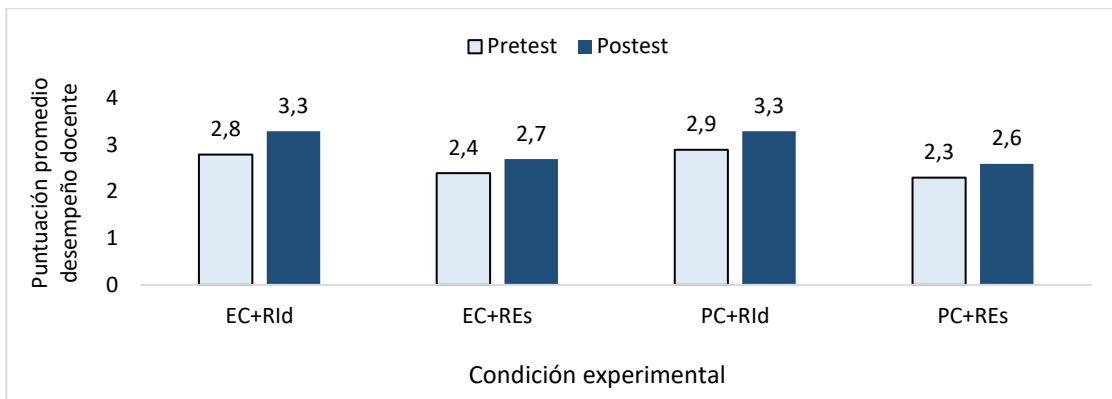
Los resultados del estudio se presentan en función de los objetivos específicos planteados. En primer lugar, se describen los resultados de fase cuantitativa, correspondiente a la evaluación pre y postest del desempeño docente alcanzado por el profesorado que recibió asesoramiento en cada grupo experimental. Posteriormente, y en función del segundo objetivo específico se profundizará, cualitativamente, en la percepción de los participantes respecto al proceso de asesoramiento colaborativo desarrollado.

3.1. Resultados cuantitativos evaluación del desempeño docente

3.1.1. Comparación intra-grupos pretest-postest

Como primer paso, quisimos comprobar el impacto del asesoramiento, en cada uno de los grupos experimentales (comparación intra-grupos). Para ello, se compararon las diferencias en las puntuaciones obtenidas en el pretest (clase 1) y postest (clase 6). Este análisis proporcionará un primer panorama respecto al comportamiento de cada uno de las condiciones experimentales (tabla 4.1).

Figura 4.1. Diferencias de puntuaciones medias en evaluación del desempeño docente en aula pre y postest



La Figura 4.1 muestra que, después de cinco sesiones de retroalimentación con uso de rúbricas, los docentes de cada condición experimental alcanzan una mejor evaluación de su desempeño en aula. Se aprecia que las modalidades de asesoramiento con uso de rúbricas ideográficas (EC+RId y PC+RId), alcanzan una puntuación media de 3,3 respectivamente. Por su

parte, los docentes del grupo control registran en el postest un valor medio del desempeño de 2,4 (EC+REs) y 2,6 (PC+REs).

Una primera interpretación de estos resultados es que el asesoramiento sistemático con el apoyo de rúbricas ideográficas o estandarizadas, podría influir favorablemente en el en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en aula. Asimismo, la ganancia inicial del grupo experimental (pretest) se podría atribuir a su participación en las dos sesiones de diseño de rúbrica, en tanto, les permitió trabajar colaborativamente en la comprensión de su propio desempeño.

Para comprobar si las diferencias de las puntuaciones alcanzadas por los docentes de cada grupo en el pre y postest son significadas, se aplicó la prueba no paramétrica rangos de Wilcoxon para muestras relacionadas. Esta prueba se recomienda cuando existe un bajo número de casos en los grupos de comparación (Rustom, 2012).

Tabla 4.9. Rangos de Wilcoxon para muestras relacionadas comparación pre y postest

Grupos de asesoramiento	Docentes evaluados (n)	Pretest promedio	DS	Postest promedio	DS	Wilcoxon (Z)	Sig. (p)
1.1. EC+RId	10	2,8	,37	3,3	,25	-2,675	,007*
1.2. EC+REs	10	2,4	,59	2,7	,41	-2,395	,017*
2.1. PC+RId	10	2,9	,46	3,3	,29	-2,533	,011*
2.2. PC+REs	10	2,3	,44	2,6	,26	-2,807	,005*

* $p < 0,05$

La tabla 4.9 muestra que los resultados de la prueba W de Wilcoxon permite establecer que los docentes de cada uno de los grupos de comparación alcanzaron diferencias significativas ($p < 0,05$) respecto de su desempeño en aula, antes y después de recibir retroalimentación colaborativa con uso de rúbricas. En consecuencia, se acepta nuestra H1.

3.1.2. Comparación inter-grupos pretest

Un aspecto que llamó la atención en las puntuaciones obtenidas en durante la evaluación pretest del desempeño docente, es que los grupos que utilizaron rúbrica ideográfica (EC+RId y

PC+RId), mostraron tendencia a alcanzar una mejor puntuación del desempeño, en comparación a los docentes pertenecientes a los grupos de asesoramiento que utilizaron rúbrica estandarizada. En tal sentido, se realizó un análisis inferencial que permitió comparar el desempeño inter-grupos. Se utilizó la prueba estadística no paramétrica Kruskal-Wallis, pues, tamaño de la muestra no otorga las condiciones para realizar ANOVA factorial.

Tabla 4.10. Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes

Resumen de prueba de hipótesis		
Hipótesis nula	Grados de libertad	Sig.
La distribución de Me_Pretest es la misma entre las categorías de Cond_1_4.	3	,025

* $p < 0,05$

El resultado de Kruskal-Wallis establece que el valor medio de desempeño alcanzado por los grupos de comparación en la evaluación pretest son diferentes desde el punto de vista estadístico ($p=,025$). Para identificar en qué grupos se presentan tales diferencias, se recurrió a la aplicación de la prueba pos-hoc de Bonferroni (Tabla 4.10).

Tabla 4.11. Prueba pos-hoc de Bonferroni para grupos experimentales 1 a 4

Comparación inter-grupos Pretest	Estadístico de contraste	Error estándar	Desv. Est. contraste	sig.
PC+REs / EC+REs	1,400	5,204	,269	,788
PC+REs / EC+RId	-11,300	5,204	-2,171	,030*
PC+REs / PC+RId	-12,500	5,204	-2,402	,016*
EC+REs / EC+RId	-9,900	5,204	-1,902	,057
EC+REs / PC+RId	-11,100	5,204	-2,133	,033*
EC+RId / PC+RId	-1,200	5,204	-,231	,818

* $p < 0,05$

La prueba Bonferroni permite establecer que existen diferencias significativas en la puntuación del desempeño docente en tres grupos. En concreto, se confirma que: a) los docentes de la condición EC+RId alcanzan un desempeño significativamente más alto ($p= 0,030$) que los docentes de la condición PC+REs; b) los docentes de la condición PC+RId alcanzan un desempeño significativamente más alto ($p = 0,016$) que los docentes de la condición PC+REs y que la condición EC+RId ($p = 0,033$); c) las diferencias entre los grupos asesorados con rúbricas ideográficas (EC+RId y PC+RId) no alcanzan diferencias significativas ($p = 0,818$), independiente del asesor (director o

docente par); d) tampoco se evidencian diferencias significativas ($p= 0,788$) entre grupos asesorados con uso de rúbrica estandarizada (PC+REs y EC+REs); y e) los grupos asesorados por directivos (EC+RIId y EC+REs) tampoco evidenciaron diferencias significativas entre sí ($p=0,57$), independiente el tipo de rúbrica utilizada.

Como evidencian los resultados, los docentes pertenecientes al grupo experimental PC+RIId logran un desempeño significativamente mejor que los grupos asesorados con rúbricas estandarizadas, independiente de quien sea el asesor (peer coaching o expert coaching). Mientras que los docentes de la condición experimental EC+RIId logra un desempeño significativamente mejor en comparación a uno de los grupos asesorados con rúbrica estandarizada PC+REs.

Estos resultados, nos permiten establecer como primera inferencia, que la participación de los grupos EC+RIId y PC+RIId en talleres de construcción de la rúbrica, podría tener un impacto positivo en la comprensión del desempeño a lograr, en comparación a aquellos docentes que utilizaron rúbrica estandarizada, pero que no tuvieron a posibilidad de discutir o reflexionar respecto a los criterios de desempeño.

3.1.3. Comparación inter-grupos postest

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación del desempeño docente alcanzado por los distintos grupos de comparación. Como se menciona, anteriormente, esta evaluación fue a ciegas, realizada por una evaluadora externa. Al igual que en el pretest, se realizó un análisis inferencial de comparación inter-grupos. Se utilizó la prueba estadística no paramétrica Kruskal-Wallis para muestra independientes.

Tabla 4.12. Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes

Resumen de prueba de hipótesis			
Hipótesis nula	Grados de libertad	Sig.	Decisión
La distribución de Me_Postest es la misma entre las categorías de Cond_1_4.	3	,001	Rechazar la hipótesis nula

* $p < 0,05$

Los resultados de Kruskal-Wallis establecen que el valor medio de desempeño alcanzado por los grupos de comparación en la evaluación postest, son diferentes desde el punto de vista

estadístico ($p=0,001$). Para identificar en qué grupos se presentan tales diferencias, se recurrió a la aplicación de la prueba pos-hoc de Bonferroni (Tabla 4.12).

Tabla 4.13. Resultados prueba Pos-hoc Bonferroni para Postest

Comparación inter-grupos	Estadístico de contraste	Error estándar	Desv. Est. contraste	sig.
PC+REs / EC+REs	4,250	5,209	,816	,415
PC+REs / EC+RId	-18,050	5,209	-3,465	,001*
PC+REs / PC+RId	-18,500	5,209	-3,551	,000*
EC+REs / EC+RId	-13,800	5,209	-2,649	,008*
EC+REs / PC+RId	-14,250	5,209	-2735	,006*
EC+RId / PC+RId	,450	5,209	0,86	,931

* $p < 0,05$

La Tabla 4.16 muestra que los docentes de los grupos EC+RId y PC+RId (asesorados con uso de rúbricas ideográficas por parte de directivos y docentes pares respectivamente), alcanzan una evaluación de su desempeño en aula significativamente mejor que los docentes de los grupos asesorados con uso de rúbrica estandarizada (EC+REs y PC+REs).

Los grupos de docentes que recibieron retroalimentación con rúbrica estandarizada, no demostraron diferencias significativas en su desempeño ($p=0,415$) independiente del tipo de asesor (peer o expert). Asimismo, los grupos de docentes asesorados con rúbrica ideográfica tampoco demostraron diferencias significativas ente si, independiente del asesor (peer o expert).

La fase cualitativa de este estudio profundiza en la experiencia de aprendizaje desarrollada por los participantes de los distintos grupos durante el ciclo de asesoramiento, con el propósito de detectar aquellos elementos asociados al trabajo colaborativo entre profesionales que se presentan como favorecedores u obstaculizadores del aprendizaje y desarrollo profesional.

3.2. Resultados cualitativos entrevistas en profundidad

La fase cualitativa del estudio se desarrolló por medio de entrevistas en profundidad a docentes, directivos asesores y docentes asesorados de los distintos grupos de comparación. El principal propósito de esta fase del estudio fue profundizar en aquellos factores que, durante el asesoramiento, son reconocidas por los participantes como facilitadores y obstaculizadores del

aprendizaje profesional, los cuales fueron agrupados en tres categorías de análisis a) contenido de la retroalimentación y b) Relación asesor-asesorado y 3) Uso de rúbrica.

Las tablas 4.14 y 4.15 sistematizan los conceptos que los entrevistados expresaron con mayor frecuencia durante las entrevistas en profundidad. Estos conceptos se agruparon en “facilitares” y “obstaculizadores” para el aprendizaje profesional. En primer lugar, se presentarán los facilitadores de cada categoría de análisis y posteriormente se profundizará en aquellos elementos que los participantes reconocen como obstaculizadores.

Cabe precisar que, para identificar los fragmentos de diálogos, se utiliza la sigla Docente Asesorado/a de manera secuencial desde el 1 al 16, Directivo/a Asesorado/a y Docente Asesor desde el 1 hasta el 8.

Tabla 4.14. Sistematización de información factores facilitadores del aprendizaje profesional

Meta-categoría de agrupación	Categorías de análisis	Conceptos recurrentes	Frecuencia (n)	Frecuencia (%)
Factores facilitadores para el aprendizaje profesional	Contenido retroalimentación	Mejoramiento	12	15,3
		Calidad	7	8,9
		Autoevaluación	10	12,8
		Aprendizaje	9	11,5
	Relación asesor-asesorado	Confianza	6	7,6
		Colaboración	7	8,9
		Simetría	5	6,4
	Uso de rúbrica	Criterios	7	8,9
		Orienta	5	6,4
		Reflexión	10	12,8
		Total	78	100

Tabla 4.15. Sistematización de información factores obstaculizadores del aprendizaje profesional

Meta-categoría	Dimensiones teóricas	Conceptos recurrentes	Frecuencia (n)	Frecuencia (%)
Factores obstaculizadores Para el aprendizaje profesional	Contenido retroalimentación	Evaluación	8	67,3
		Crítica	7	13,4
		Superficial	5	9,6
	Relación asesor-asesorado	Resistencia	4	7,6
		Jerarquía	6	11,5
		Desconfianza	5	9,6
	Uso de rúbrica	Enfoque	6	11,5
		Conflicto	5	9,6
		Desacuerdo	6	11,5
			Total	52

3.2.1. Contenido de la retroalimentación como facilitador del DPD

Para Leiva, Montecinos y Aravena (2017), la retroalimentación es un proceso mediante el cual la información recogida por el asesor o acompañante cobra valor solo en la medida que pueda ser compartida, analizada y comprendida en conjuntamente con el docente asesorado. Por tanto, la retroalimentación debe proporcionar al docente la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas, y tomar decisiones sobre acciones futuras en pro de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2012). En esta línea, se han levantado tres sub-categorías que analizan algunos relatos asesores y asesorados entrevistados, que reconocen el contenido de la retroalimentación como un factor que incide favorablemente en su DP.

a) Retroalimentación como práctica formativa

En esta sub-categoría, los entrevistados destacan la retroalimentación recibida por sus asesores, como una práctica eminentemente formativa, centrada en proporcionar información desde una perspectiva constructiva.

Lo que me gustó fue que la retroalimentación buscaba que yo mejore [...] desde el principio se acordó eso, que no era punitiva [...] eso te da más confianza para hacer tu clase en forma natural y no preparar algo que habitualmente no haces (Docente Asesorado 2).

Yo valoro que durante la retroalimentación nunca me sentí evaluado, sino que apoyado para mejorar las clases [...] evidentemente uno nunca trata de hacerlo mal, pero hay cosas que uno no ve, cosas que a uno se le escapan, pero que mi colega me hizo ver claramente (Docente Asesorado 12).

Lo mejor es que me permitió perder el miedo a que miren mis clases [...] si bien es cierto, con mi colega nos tenemos harta confianza, pero igual no es fácil exponerte a que te miren [...] es difícil recibir críticas, porque uno nunca quiere hacerlo mal [...] Pero mi compañera fue siempre muy cercana en sus comentarios y me hizo sentir su compromiso para que yo pueda mejorar y pueda ir generando una cultura de evaluación de lo que hago (Docente Asesorada 14).

Las argumentaciones dan cuenta que los docentes conciben que la retroalimentación ofrecida, les ayudó a reflexionar y tomar mayor conciencia acerca a sus propias prácticas. Se destaca también que los asesores fueron capaces de producir una sensación de seguridad durante la retroalimentación, como condición necesaria para el buen aprendizaje profesional.

b) Retroalimentación como proceso de autorregulación de la práctica asesora

En esta sub-categoría se destaca el cuestionamiento que surge desde los asesores, respecto a sus propias capacidades para desempeñar dicho rol. En tal sentido, emergen reflexiones respecto a la complejidad y responsabilidad que conlleva asumir la práctica asesora. Los siguientes extractos ejemplifican estas consideraciones.

Quando tienes la oportunidad de asesorar o acompañar a otra profesora, en realidad no la estás evaluando a ella solamente, sino que te estás evaluando a ti mismo [...] mientras observaba la clase de mi colega, yo pensaba[...] si me enfrentara a este curso, ¿qué haría? [...] después de la clase sigues pensando en qué decirle a la profesora para que pueda mejorar [...] entregar retroalimentación no es fácil, porque tienes que pensar y comentar cuestiones útiles y relevantes, de lo contrario terminas diciéndole cosas que la profesora, por sí sola, ya sabe que debe mejorar (Directivo Asesor 3).

Como director no es bueno alejarse del aula, yo me di cuenta de lo difícil que es retroalimentar, siento que a veces me faltaban argumentos para discutir con el profesor que asesoré, o que me faltan estrategias para sugerirle, siento que debo mejorar la retroalimentación, se me notó mis años fuera del aula (Directivo Asesor 6).

Me costó trabajo entregar orientaciones concretas, que puedan aportar realmente a que la colega reflexione de sus prácticas. Si bien es cierto, yo trataba de guiarme con la rúbrica, me costó poder explicar las sugerencias con mis propias palabras o con ejemplos concretos [...] eso es un problema, porque siento que no logré ser lo suficientemente claro (Directivo Asesor 4).

Lo que más valoro de la retroalimentación es que yo también pude reflexionar acerca cómo hago mis clases [...] realmente obviamos cómo están realmente aprendiendo los estudiantes, nos centramos en el tiempo y abordar los contenidos, pero no en mirar qué hacen los chicos, cómo están sus caras, qué dudas tienen (Docente Asesor 6).

Estos relatos dan cuenta que, docentes y directivos que asumieron el rol de asesores, toman conciencia acerca de la necesidad de fortalecer sus competencias de liderazgo pedagógico (Bolívar, 2017). En tal sentido, asumen que la práctica asesora requiere desarrollar competencias especializadas (Sánchez, 2010; Montanero, 2014) que les permita ofrecer información relevante y pertinente para que sus colegas logren mejorar sus conocimientos profesionales e implementar mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La toma de conciencia de los asesores es un factor clave para moderar y autorregular la retroalimentación. Consecuentemente, el profesorado valora el contenido de la

retroalimentación cuando le permite tomar reconocer aspectos específicos del proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como se describe en la siguiente sub-categoría.

c) Foco en la enseñanza y el aprendizaje

En los siguientes relatos, subyace la idea que el proceso de asesoramiento favoreció la identificación de nudos críticos del proceso de enseñanza y aprendizaje, que los docentes enfrentan cotidianamente en salas de clases. Se destaca, el reconocimiento de la experiencia de los asesores, la información específica entregada, por ejemplo, frente a la retroalimentación y evaluación de los estudiantes.

Me pareció que, con la retroalimentación recibida, pude tomar mejores decisiones en el momento de enfrentarme a algunas situaciones críticas en la sala. Mi compañera realmente tiene mucha experiencia y me aportó muy buenas soluciones frente a la forma en la que explico, me hizo notar que me enfoco siempre en un grupo pequeño de estudiantes (Docente asesorada 10).

Mi asesora me entrego información muy específica de mi práctica, puntualizó en aspectos relevantes, por ejemplo, en cómo retroalimentar, yo era propenso a dar las respuestas y no dejaba que los estudiantes la descubran (Docente asesorada 14).

Mi colega asesor me ayudó a darme cuenta de que debía mejorar la evaluación del objetivo de la clase, dejaba ese proceso para el cierre de la clase y muchas veces, no alcanzaba a cerrar, no optimizaba el tiempo (Docente asesorado 16).

Los relatos expuestos, evidencian que los docentes valoran la retroalimentación como una estrategia que les permite implementar una práctica reflexiva en función de mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Hattie & Timperley, 2007). Asimismo, se ha evidenciado que, a retroalimentación, cuando responde a fines formativos, favorece la sensación de bienestar en los docentes, cuestión que se profundiza en la siguiente categoría.

3.2.2. Relación asesor-asesorado como facilitador del DPD

Sánchez (2000) plantea que la creación de una relación de colaboración es una dimensión clave del proceso de asesoramiento colaborativo, lo cual implica la construcción de un clima de aceptación, valoración y confianza entre asesor y asesorado. A continuación, se presentan algunos relatos de los participantes, que reconocen esta oportunidad en el asesoramiento recibido.

a) Construcción de confianza

En esta sub-categoría, los participantes reconocen que el asesoramiento recibido fue una instancia que preliminarmente les hizo sentir cierto temor, pero que los asesores crearon las condiciones para trabajar en un clima de respeto, lo que se traduce en una valoración positiva de la relación de aprendizaje profesional.

Este proceso fue de gran valor para reflexionar acerca de mi práctica, al principio estaba muy nerviosa, con esa incomodidad que produce que te observen o evalúen tu trabajo, pero al cabo de las sesiones todo fue muy natural, y sentí el apoyo de mi directora, ella siempre muy pertinente con sus comentarios, siempre considerando mi opinión y cuidando de no ser taxativa en las discusiones... eso me dio mucha confianza y también me motivó a tratar de hacerlo cada vez mejor (Docente Asesorada, 8).

Es primera vez que tengo la oportunidad de trabajar con mi director, fue muy gratificante, en el sentido del apoyo, porque así se da cuenta que hacer clases no es fácil y que no es cosa de cambiar de la noche a la mañana... me gustó que me acompañe, y que me ayude a pensar cómo hacer mejor mi trabajo (Docente Asesorado 5).

Creo que el asesoramiento me ha permitido crear una muy buena relación con mi colega, siento que ella tiene una actitud transparente y cercana, lo cual facilita mucho el trabajo (Docente asesorado 14).

Estos relatos son relevantes, en tanto, se ha demostrado que las escuelas donde existe un alto nivel de confianza, se presenta una mayor disposición a aprender de forma continua y de apertura al cambio (Peña, Weinstein y Raczynski, 2018; Moolenaar & Slegers, 2010).

b) Resolución colaborativa de problemas

Al estudiar diversos programas de DPD efectivos Hawley y Valli (1998) determinaron que uno de los principios que los caracteriza es que debe brindar la oportunidad a los docentes para trabajar colaborativamente en la resolución de problemas. A continuación, se exponen algunos ejemplos donde los participantes destacan esa característica en el proceso de asesoramiento desarrollado.

Creo que el rol de asesor me permitió ayudar a mi colega a mejorar sus clases, sobre todo en un problema que detectamos que era diversificar las estrategias de enseñanza. El profesor siempre seguía solo un estilo de clases, muy frontal... entonces discutimos y logramos incorporar otras estrategias donde los chicos asumían el protagonismo... siento que eso fue un aprendizaje que mi colega mantendrá en sus clases (Docente Asesor 4).

El asesor me ha aportado mucho a encontrar otros caminos de lo que habitualmente hacía en la sala, me ha sugerido innovaciones que de a poco he podido ir implementando, hemos discutido como hacerlo (Docente asesorado 16).

Mi colega me ha aportado con varias estrategias, si bien, no somos de la misma especialidad, él maneja muchos recursos y los pone a disposición para que yo los vaya incorporando (Docente asesorado 1).

Rincón-Gallardo et al. (2019) plantea que la colaboración efectiva al interior de los centros escolares tiene un impacto en el desarrollo de capacidades profesionales, en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y en la organización en su conjunto. Desde esta perspectiva, el asesoramiento pedagógico puede ser una estrategia efectiva para promover el aprendizaje por medio de la resolución colaborativa de problemas, donde se reconoce mutuamente el saber profesional.

c) Reconocimiento del saber profesional

En esta subcategoría, se muestran algunos ejemplos en los cuales los asesores y asesorados reconocen como elemento facilitador el reconocimiento de sus capacidades profesionales durante el asesoramiento. Precisamente, uno de los aspectos relevantes en la creación de un clima de confianza puede verse facilitado, si quien cumple el rol de asesor logra que el asesorado perciba que ha sido *escuchado*; que se han *comprendido* sus necesidades y sentimientos acerca del problema detectado y se han valorado sus competencias (Sánchez, 2000).

Lo que me pareció muy bien es que el asesor no invalidó mi práctica, ni mi desempeño, me dio retroalimentación siempre respetando mis opiniones (Docente asesorado 16).

Sentí gran respeto y validación por parte de mi colega hacia mis aportes, eso me motiva mucho a seguir este proceso con otras colegas, porque siento que lo hago bien (Docente asesor 4).

Como directora, siempre creen que uno por estar fuera del aula, está desactualizado. Mi colega no me ha hecho sentir eso, siempre tuvo muy buena disposición al trabajo que realizamos (Directiva Asesora 7).

Para mí un aspecto positivo fue la actitud de mi asesor par, porque en ningún momento quiso imponer su mirada, siempre fue todo en mutuo acuerdo y con mucho respeto frente a lo que yo aportaba (Docente asesorado 1).

Los relatos extraídos de las entrevistas evidencian el reconocimiento del asesoramiento como un proceso no solo técnico, sino que se sustenta también en ciertos principios como el

respeto profesional, la confianza y el compromiso compartido con el mejoramiento de la práctica docente.

3.2.3. Uso de rúbrica como facilitador del DPD

A continuación, se analizan las opiniones de los participantes de las entrevistas, respecto al aporte del uso de rúbricas durante el proceso de asesoramiento. En esta categoría se han agrupado aquellos relatos que describen favorablemente la utilidad de este instrumento, principalmente porque orienta la reflexión y la construcción de comprensiones compartidas acerca del desempeño docente.

a) Uso de rúbrica como orientadora de la reflexión

En relación a uso de rúbricas como instrumento orientador del proceso de asesoramiento pedagógico, los participantes, en general, valoran la posibilidad que ofrece este instrumento, en términos de orientarse hacia los criterios de una buena enseñanza (MINEDUC, 2018). Se destacan, a continuación, algunos relatos que describen el rol de la rúbrica en el ciclo de asesoramiento.

Sin duda la rúbrica nos orientó la conversación, teníamos muy claro qué mirar y en qué elemento enfatizar. Por ejemplo, teníamos una tremenda debilidad en el monitoreo de los aprendizajes, ahora ambas partes, yo como directivo y mi colega profesora, éramos muy conscientes que era un aspecto que no se podía descuidar y ella ya iba con las estrategias preparadas para que eso no ocurra... podríamos decir que se aseguraba el éxito. (Director Asesor, 7).

Lo primero que me pasó es qué le pregunté a mi colega ¿por qué cuando vi la clase lo encontré todo bueno? Pero después me cuestioné, ¿cómo va a estar todo bien? [...] si siempre se puede mejorar. Entonces al leer los criterios de la rúbrica, te das cuenta que sí hay cosas que se deben mejorar, como la participación de los niños, la calidad de las actividades... (Docente Asesorado, 10).

Demandando a la construcción de los criterios la rúbrica nos ayudó a reflexionar acerca de nuestra práctica aquí, para describir los niveles del otro mundo que mirar lo que hacíamos comúnmente la sala de clases y ahí tú no te das cuenta de algunas distancias entre lo ideal y lo real, que necesario a acortar (Docente asesor 4).

Una de las características que los participantes declaran respecto a la rúbrica es que permite tomar conciencia de aquellas actuaciones específicas que impactan en el aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, los docentes y directivos lograron focalizar de mejor forma

la discusión acerca de aspectos relevantes del desempeño. Asimismo, como se ejemplifica en la siguiente sub-categoría, contribuye a la construcción de comprensiones compartidas acerca de la práctica educativa.

b) Construcción de comprensiones compartidas

Construir la rúbrica creo que nos permitió alinearnos y manejar un lenguaje común acerca de nuestras clases, pudimos discutir qué entenderíamos por una buena clase y las prácticas que la caracterizan, pero creo que lo novedoso fue que nos dimos cuenta que finalmente una clase efectiva es cuando los estudiantes participan y aprenden y no necesariamente cuando el profesor es quien hace todo (Directiva Asesora 7).

Para mí fue un aprendizaje poder describir los criterios, porque es algo de lo que hablamos todos los días, pero en realidad no sabíamos definirlo o entendíamos cosas distintas respecto a un mismo concepto... lo principal fue que pudimos establecer un lenguaje común, como primer punto, para luego tratar de alcanzar esas prácticas determinadas... ahora nos queda trabajar para ir mejorando, pero ya desde una comprensión común y compartida (Docente Asesorado, 11).

Como jefe de UTP es mi función acompañar, pero este proceso fue diferente, porque lo hicimos desde el principio con la participación en la construcción de la rúbrica, y eso pienso que cambió todo, porque ya hay un acercamiento y un entendimiento distinto... no es como que llego a la sala con una pauta y listo [...] sino que es una estrategia compartida (Directivo Asesorado 2).

El proceso de asesoramiento colaborativo se ve fortalecido con el uso de rúbricas, porque estimula el proceso de coevaluación de la práctica entre pares, lo que construcción de comprensiones compartidas acerca de una buena docencia (Gómez y Valdés, 2019).

A continuación, se analizan aquellas categorías y sub-categorías que contienen opiniones y declaraciones de los participantes de las entrevistas, respecto de aquellos elementos que dificultaron el proceso de aprendizaje profesional durante el proceso de asesoramiento colaborativo desarrollado.

3.2.4. Contenido de la retroalimentación como obstaculizador del DPD

Esta categoría, aborda los relatos de los docentes que percibieron, tanto en el contenido como en la forma de recibir retroalimentación, algunas barreras para desarrollar una adecuada relación

de aprendizaje entre pares. Se ejemplifican dos sub-categorías, referidas a la presencia de retroalimentación punitiva o sancionadora y retroalimentación anecdótica.

a) Retroalimentación sancionadora

Algunos docentes explicitan la dificultad de los asesores para ofrecer retroalimentación desde un enfoque formativo y cercano. Emerge la crítica sancionadora de la práctica docente por sobre información que ayude al profesorado a reflexionar sobre su desempeño. Asimismo, se identifica la auto-referencia de los asesores como una estrategia poco validada por los docentes asesorados

A mí me costó llevar la conversación con mi jefa de UTP (asesora), porque los comentarios siempre se orientan más a criticar que a destacar las cosas buenas que hago, aun cuando teníamos una rúbrica, ella era muy auto-referente, en la mayoría de las retroalimentaciones me contaba cómo lo hacía ella... o sea, eso no está mal, pero se supone que debería ayudarme a buscar respuestas y no a dárme las (Docente Asesorada 16).

Mi colega súper bien, lo que sí, encuentro que fue un poco “tajante” al entregar retroalimentación, como que se puso muy en el rol de evaluadora... no sentí ese ambiente de confianza, tal vez es su personalidad, no sé[...] pero de su retroalimentación, nada que decir, súper asertiva (Docente Asesorado 3).

Una primera interpretación de estos resultados puede explicarse según Contreras-Pérez y Zúñiga (2017), puesto que la práctica de retroalimentación, como cualquier práctica docente, no está exenta de las propias teorías implícitas del asesor. Estas teorías, son definidas por Vilanova et al. (2012) como un conjunto de representaciones, no conscientes, que influye en las formas en que se afronta determinada práctica. Otro aspecto que emerge durante las entrevistas, como un obstaculizador, que algunos docentes reconocen escasas capacidades en los asesores para ofrecer retroalimentación que aporte a la mejora de sus prácticas, centrándose más bien en un relato descriptivo de los eventos e interacciones ocurridos en la clase.

b) Retroalimentación anecdótica

En esta sub-categoría hemos agrupado aquellos relatos que dan cuenta de la necesidad formativa de los asesores, especialmente referida a ofrecer información más específica o crear mayores situaciones para resolver conjuntamente problemas de la práctica.

En principio, debo decir que noté a mi asesora muy insegura, no la vi muy empoderada, sentí que ella dudaba de sus propios consejos y la información que me entregaba no era muy decidora, eran cuestiones que yo intuía que me podía decir (Docente asesorado 8).

A mi director se le notó la falta de actualización, más allá de lo que decía la rúbrica, su aporte no fue mucho, eso está mal creo yo, porque como director debe estar preparado para entregar orientaciones pedagógicas y no tantas cuestiones de forma (Docente Asesorada 7).

La retroalimentación me pareció adecuada, pero no excelente, porque me entregó información de aspectos a mejorar, pero no de muchas estrategias concretas para mejorar mis falencias (Docente asesorado 11).

Según estos relatos, la retroalimentación aporta poco al desarrollo de aprendizaje recíproco. Según Rotsaert et al. (2017), la retroalimentación será efectiva siempre que los participantes perciban que desarrollaron aprendizajes. De igual forma, esta relación de aprendizaje está condicionada por la confianza que asesor y asesorado logren construir para enfrentar los conflictos inherentes al proceso de aprendizaje (Dos Santos, 2017). A continuación, revisaremos algunas tensiones percibidas por los participantes frente este aspecto.

3.2.5. Relación asesor-asesorado como obstaculizador del DPD

a) Desconfianza y resistencia al cambio

En esta sub-categoría aflora como discurso recurrente, la dificultad para entablar una relación y comunicación abierta durante la retroalimentación. La situación anterior, provoca resistencias en el asesorado, situación que es también percibida por los asesores, tal como se ejemplifica en los siguientes párrafos.

Como asesor, me costó llegar a mi colega, si bien es cierto, ambos estuvimos de acuerdo en participar, al pasar las sesiones sentí un poco de resistencia de su parte para aceptar las críticas, aun cuando traté de hacerlas de la forma más constructiva y ajustado a las descripciones de la rúbrica... en relación a lo mismo, cuando yo le preguntaba a mi colega qué opinaba, ella me decía solamente que estaba de acuerdo conmigo, pero yo me daba cuenta que realmente no lo estaba (Docente Asesor 5).

Entablar el diálogo fue un poco complejo, porque durante la retroalimentación la docente no era muy autocrítica, le costaba mucho mirarse y aceptar que algunos desempeños no estaban en niveles destacados, más bien, se producía un contra rebate, porque ella culpaba en algunas oportunidades a los niños, no sé, que estaban inquietos, pero a veces siento que trataba de desviar la conversación para otro lado (Docente Asesora, 8).

Creo que a mi colega le costó aceptar que debía mejorar algunos aspectos de su clase, porque ella estaba segura que lo que hacía no estaba mal, sino que la responsabilidad era de los estudiantes, que ellos no eran lo comprometidos con su aprendizaje (Docente Asesor, 1).

Me pasó que los comentarios que yo sugería a mi colega en la retroalimentación, no los consideraba en la siguiente clase, presentaba los mismos errores que habíamos conversado (Docente Asesora, 4).

Los autores Lewicki, McAllister y Bies (1998) definen la desconfianza como aquellas expectativas negativas sobre la conducta de los demás, vinculadas al miedo respecto de sus intenciones. En tal sentido, las percepciones de desconfianza descrita, podrían tener relación con la finalidad que tradicionalmente ha tenido el asesoramiento y la retroalimentación, vinculadas a la supervisión del desempeño. Emerge también, como obstáculo para el aprendizaje, la actitud que algunos asesores asumen en el rol, tal como se evidencia en la siguiente sub-categoría.

b) Relaciones jerarquía durante la retroalimentación

Cabe precisar que, el sistema educativo chileno y la normativa, tradicionalmente ha concentrado las atribuciones de evaluar la práctica docente en los equipos directivos. De este modo, se ha entendido la retroalimentación como una instancia configurada por una relación jerárquica entre asesor y asesorado, tal como se relata en los siguientes párrafos.

Mi colega me trataba de imponerme sus ideas, si bien teníamos una rúbrica y el protocolo que habíamos discutido hablaba de establecer un diálogo recíproco, yo sentía que trataba de imponer sus ideas (Docente Asesorado, 9)

La asesora era un poco tajante en sus indicaciones, las sentía más como una orden, que como una sugerencia al principio me preguntaba qué me pareció la clase, pero después ella empezaba a dar sus opiniones muy impositivamente (Docente asesora 3).

Mi director, creo que fue distante al darme sugerencias, me constó sentir una sintonía de cercanía con él, además, no se esforzó por hacer la retroalimentación desde una mirada más dialogada, más de conversación (Docente Asesorada 7).

Los relatos expuestos, dan cuenta de la necesidad de los docentes por establecer relaciones de mayor simetría con el asesor, como una condición relevante para sentirse seguros y validados. Al respecto Zapata, Gómez y Rojas (2010) dice que la confianza desempeña un papel relevante en la efectividad de las organizaciones, principalmente porque los docentes que perciben

confianza por parte de sus colegas aumentan su sentido de eficacia y la disposición a colaborar, lo que impactaría también en el capital social de los profesionales (Heargreaves & Fullan, 2014).

3.2.6. Obstáculos en el uso de rúbricas

Como se revisó en el marco teórico, una condición importante para asegurar una retroalimentación efectiva es contar con recursos que faciliten la observación, el análisis y la reflexión sobre la propia práctica educativas (Vaillant y Marcelo, 2015). En tal sentido, la rúbrica es uno de los instrumentos que se ha utilizado para ese efecto. Sin embargo, su adecuado uso también está condicionado por las capacidades y comprensiones de los asesores y asesorados.

a) Racionalidad técnico-instrumental de la retroalimentación

Una dificultad declarada por los asesores y asesorados durante la retroalimentación del desempeño, fue el enfoque técnico-instrumental con el que se utilizó la rúbrica. Esta situación redujo la posibilidad de entablar diálogos más abiertos y reflexivos de la práctica docente.

Creo que la conversación fue muy estructurada, demasiado, como que nos costó relajarnos y conversar más fuera de lo que decía la rúbrica, creo que la seguimos demasiado al pie de la letra (Docente asesorado 11).

Mi director no me daba opiniones solo se remitía a lo que decía a la rúbrica, entonces la conversación fue poco natural (Docente Asesorada 7).

Lo complicado fue que la profesora que me tocó asesorar se molestaba cuando yo le daba sugerencias que no estaban explícitamente consideradas en la rúbrica, si bien no me lo dijo yo pude sentir cambió su tono de voz en su lenguaje corporal a la hora de recepcionar estas sugerencias (Directivo Asesor 4).

Velasco y Tójar (2014) destacan la rúbrica como un instrumento que puede favorecer una evaluación y que no se limita solo a criterios técnicos, sino que también puede considerar emergentes de la práctica. Para Mansilla y Beltrán (2016) la racionalidad técnica limita el proceso de mejora a una dimensión reglamentaria y normativa poco favorable para la estimular la reflexión crítica y el mejoramiento continuo.

b) Desacuerdo en la comprensión de criterios

En esta sub-categoría, se evidencia que el uso de rúbrica estandarizada reporta algunas dificultades, como lo es, lograr una adecuada comprensión de los criterios de evaluación por

parte de quienes la utilizan. Sin embargo, los participantes destacan la posibilidad de contar con criterios explícitos que orienten su desempeño.

Con el colega asesorado tuvimos ciertas discrepancias, sobretodo porque el entendía que con evidenciar el criterio de la rúbrica una sola vez, estaba logrado (Docente Asesorado, 9).

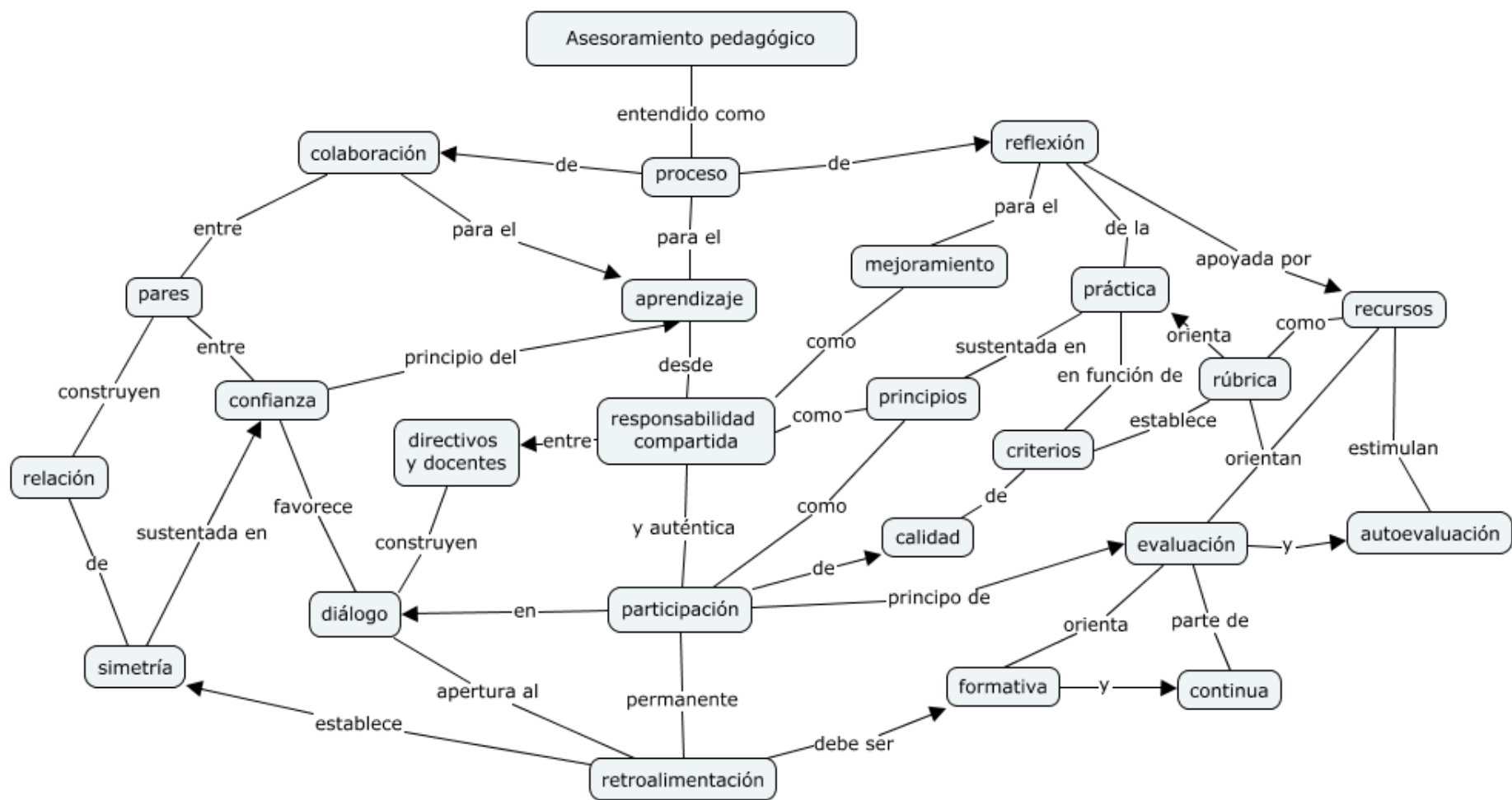
Una cuestión interesante, estoy con el asesor teníamos concepciones diferentes respecto a lo que es la retroalimentación, él insistía en que perdía mucho tiempo retroalimentando grupo por grupo, por lo que me indicaba que tenía que usar estrategias más generales, con lo cual yo no estaba de acuerdo.

Para nosotros la evaluación fue un tema, mi asesor sugería que aplique instrumentos cortos al finalizar la clase para comprobarle si los estudiantes habían aprendido, o no. Pero yo considero que la evaluación es un proceso más amplio que se desarrolla durante toda la clase.

Los estudios que han considerado la validez de la evaluación de desempeño basada en rúbricas han confirmado lo importante que es adaptar el lenguaje y el contenido, de modo que sean interpretados correctamente por todos los participantes (Andrade y Valtcheva, 2009; Bird & Yucel, 2013; Svingby, 2007). En tal sentido, el uso de instrumentos estandarizados puede ser una limitante para el DPD cuando se omite la posibilidad de socializarlo y ajustarlo a las necesidades profesionales y contextuales, cuestión que profundizaremos en el siguiente apartado.

Los resultados obtenidos en este apartado evidencian que el asesoramiento pedagógico es un proceso complejo, puesto que se ponen en juego múltiples factores que condicionan el aprendizaje profesional. En cuanto a los factores, que se perciben como obstaculizadores consideramos valioso hacerlos visibles, porque hacen evidente que los modelos tradicionales de DPD están vigentes en los centros escolares y prevalecen prácticas que es necesario erradicar. Sin embargo, también emergen resultados que hacen ver oportunidades de transformación, especialmente referidas a docentes y directivos que asumen el aprendizaje entre pares desde una responsabilidad ética. Enfatizando en los factores facilitadores para el aprendizaje profesional, declarado por los participantes del estudio, se sistematizan en la figura 4.2. Posteriormente, se presenta la discusión de resultados del segundo estudio empírico.

Figura 4.2. Mapa Conceptual síntesis facilitadores del aprendizaje profesional



Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

4.1. Influencia del asesoramiento colaborativo con uso de rúbricas en el mejoramiento del desempeño docente

Como ya se ha mencionado, las recientes orientaciones de las políticas educativas en Chile, enfatizan en la necesidad de otorgar al profesorado la posibilidad de reflexionar y aprender junto a sus pares y a sus equipos directivos (MINEDUC, 2018). Diversas investigaciones han demostrado que el coaching entre iguales puede ayudar a mejorar las formas en que los profesores conceptualizan sus clases, implementan nuevas ideas en su enseñanza y facilitan la incorporación de enfoques pedagógicos más diversos (Teemant, Wink & Tyra, 2011). Asimismo, se ha demostrado que el uso formativo de recursos de apoyo, como las rúbricas, pueden ayudar a orientar la adecuada implementación de dichos procesos.

En este estudio cuasi-experimental, nos propusimos como primer objetivo analizar la incidencia de distintas modalidades de asesoramiento colaborativo con uso de rúbricas, en el mejoramiento del desempeño docente en aula. Los resultados evidenciaron que, después de cinco sesiones de asesoramiento pedagógico (observación y retroalimentación del desempeño con uso de rúbricas), los docentes pertenecientes a cada una de las condiciones experimentales lograron una mejora significativa en la evaluación de su desempeño en aula. Estas ganancias se hicieron más evidentes en aquellos profesores que tuvieron la posibilidad de participar activamente en la delimitación de los criterios asociados a la evaluación de su práctica y en la construcción o definición colaborativa de los niveles de desempeño a lograr (grupo 1.1 EC+RIId y grupo 2.1 PC+RIId).

La mejora obtenida en la evaluación del desempeño de los docentes acompañados con apoyo de rúbrica estandarizada (grupo 1.2 EC+REs y grupo 2.2 PC+REs) se puede deber, según Jonsson y Svingby (2007), a su potencial para promover la reflexión en función de criterios de calidad explícitos, lo que facilita la reflexión, autoevaluación y retroalimentación. Otros estudios, han demostrado que el uso de rúbricas, por parte de estudiantes, mejora la planificación de sus tareas, la capacidad para comprobar su progreso y para revisar su trabajo antes de ejecutarlo (Panadero y Jonson, 2013; Panadero, Alonso-Tapia y Huerta, 2014).

En el caso del profesorado, el uso de rúbricas podría favorecer el mismo tipo de procesos cognitivos antes mencionados. Se ha demostrado que los diferentes criterios de evaluación y la descripción de los distintos niveles de calidad que ofrecen las rúbricas favorecen la reflexión y autorregulación del desempeño (Fraile, Pardo y Panadero, 2017). De igual forma, un estudio realizado por Burgos y Díaz (2015) utilizaron una rúbrica para orientar el desempeño de docentes en formación. Se comprobó que los participantes lograron elaborar reflexiones críticas y teorizada sobre su desempeño, que se tradujo en una mayor autorregulación de sus prácticas.

Nuestro estudio, evidenció que los docentes de los grupos asesorados con rúbricas ideográficas (PC+RId y EC+RId), demostraron mejoras significativas, en comparación a su propio rendimiento (pre y postest), y diferencias significativas respecto a los grupos 1.2 EC+REs y 2.2 EC+REs, incluso en la evaluación pretest. Estas diferencias alcanzadas por los grupos asesorados con rúbricas ideográficas se pueden explicar con otros estudios relacionados a la construcción colaborativa de rúbricas, en los que se destaca la oportunidad que brinda este proceso.

Se ha demostrado que la construcción colaborativa de rúbricas tiene un efecto positivo en la apropiación y comprensión de los de los criterios de desempeño entre los participantes (Cano, 2015; Puigdemívol, García y Benedito, 2012). Un estudio realizado por Tobón, et al. (2018) en el cual diseñaron colaborativamente, con el profesorado, una rúbrica para evaluar las prácticas pedagógica, concluyó que el instrumento alcanzó adecuados niveles de validez de contenido y pertinencia para los usuarios. En tal sentido, un aspecto relevante que permite la construcción colaborativa de rúbricas es la pertinencia de los criterios de evaluación al contexto de los participantes.

Por su parte, Martínez-Romera et al. (2015) desarrollaron un estudio sobre el impacto de las metodologías de evaluación colaborativas entre iguales con utilización de rúbricas diseñadas colaborativamente. El estudio se realizó con un grupo de 27 estudiantes de Ciencias Sociales del máster de la Universidad de Málaga. Los principales resultados del trabajo demostraron una tendencia a que la brecha en las evaluaciones de estudiantes y el docente disminuía a medida que aumentaba el uso de la rúbrica. Para Darlyng- Hammond (2016) uno de los principios del DPD situado radica en el carácter sistemático de estas discusiones profesionales, producto de la planificación de ciclos de asesoramiento continuos. Precisamente, la construcción de rúbricas

también aporta a hacer sostenible la colaboración para solucionar problemas cotidianos asociados a la enseñanza y el aprendizaje.

Cabe recordar que la modalidad de asesoramiento (de experto vs. entre iguales) no logró una diferencia significativa entre sí, cuando utilizaron el mismo instrumento. En consecuencia, el conocimiento especializado y las experiencias como asesores de directivos escolares no resultó ser un factor decisivo para propiciar mejoras significativas en las prácticas educativas. De igual forma, la relación simétrica y de confianza que puede ofrecer el asesoramiento entre iguales no alcanzó una ventaja significativa respecto al asesoramiento proporcionado por los directivos. Esto podría explicarse por la brevedad de la experiencia, la dificultad de retroalimentar estrategias docentes de muy diferente índole (Lu, 2010); o porque el proceso de asesoramiento no se evaluó antes de su finalización, de modo que los distintos grupos pudieran hacerse las modificaciones necesarias (Huston & Weaver, 2008).

Otro aspecto que pudo afectar el óptimo desarrollo del peer coaching, fue la imposibilidad de que los docentes observan mutuamente su práctica en el aula y se retroalimenten recíprocamente (Dahlgren et al., 2006), debido a que no todos los grupos coincidían en horarios. Por último, tampoco se consideró estrategias complementarias de autoevaluación, como lo sugieren algunos estudios, que abordan el uso de rúbricas, las cuales concluyen que este proceso es mucho más poderoso cuando parte de la propia autoevaluación, porque estimula el aprender a aprender (Panadero, Alonso-Tapia y Reche, 2013; Panadero, Romero y Strijbos, 2013; Serrano y Cebrián, 2011). En esta línea un estudio realizado por Aravena sobre la práctica de docentes en formación de la carrera de historia PUCV, utilizó una *rúbrica* para observar y evaluar formativamente las clases realizadas por los practicantes. Los resultados sugieren complementar estas experiencias colaborativas, con otros instrumentos de autoevaluación del desempeño, como lo son las hojas de autorreflexión.

Frente a los agentes asesores, si bien los resultados de la fase cuasi-experimental dan cuenta de la construcción de rúbricas como una estrategia favorable para el desempeño, vale la pena también profundizar en la influencia de los asesores y su comprensión del rol. En tal sentido, la formación previa de los asesores de los grupos experimentales 1 y 2 actuó como un facilitador de buenas conversaciones profesionales durante los procesos de retroalimentación,

desencadenando probablemente en los docentes asesorados una interacción verbal más rica mayor cuestionamiento y reflexión en torno a su quehacer, así también orientado hacia las estrategias de mejora; cuestión sobre la que profundizaremos en el siguiente estudio.

4.2. Factores facilitadores y obstaculizadores para el aprendizaje profesional durante el asesoramiento pedagógico con uso de rúbricas

En función del segundo objetivo específico planteado para este estudio, las entrevistas en profundidad realizadas revelaron la presencia de factores que pueden contribuir favorablemente a la construcción de aprendizaje profesional durante el asesoramiento pedagógico. De igual forma, emergen tensiones propias del proceso de aprendizaje que es necesario considerar y discutir.

En cuanto *al contenido de la retroalimentación*, los participantes detectaron como factores facilitadores, en primer lugar, el enfoque formativo que asumen algunos supervisores, quienes generaron diálogos con el claro objetivo de ayudar al docente a reflexionar sobre el proceso pedagógico. Asimismo, los asesores destacaron que el proceso de retroalimentación les permitió tomar conciencia, tanto de sus prácticas asesoras, como de su desempeño en aula (en el caso de docentes que cumplieron rol de asesor), lo que favoreció su autorregulación. Por su parte, emergen como elementos obstaculizadores del aprendizaje profesional, algunos casos en donde los docentes percibieron una baja calidad en la retroalimentación recibida y la tendencia de algunos asesores a retroalimentar desde un enfoque evaluativo.

En tal sentido, tanto docentes, como asesores, reconocen que esta práctica requiere desarrollar algunas competencias especializadas, que aún en algunos casos son incipientes. Un estudio realizado por Sánchez (2000), detectó que uno de los problemas que se presenta en la práctica asesora, es la escasa disponibilidad de conocimientos especializados, considerando la amplia gama de problemas que requieren soluciones específicas. Para Nicastro y Andreozzi (2006), la experiencia práctica del asesor incide directamente en la forma y en el contenido del asesoramiento. En otras palabras, su experiencia pedagógica y nivel de preparación, condiciona la construcción del asesoramiento como un proceso formativo (Lago y Onrubia, 2008).

En atención al párrafo anterior, es interesante el hallazgo obtenido por Tuytens y Devos (2016) quienes estudiaron la valoración que los docentes atribuían a la retroalimentación del equipo directivo. Los docentes no consideraron relevante el conocimiento “del contenido disciplinario” como una característica necesaria de los líderes escolares a la hora de evaluar el desempeño docente. Los profesores indicaron que, principalmente, esperaban que los directivos tengan experiencia en la enseñanza en general y experiencia educativa que pueda ayudarlos con problemas propios de su enseñanza, cuando sea necesario.

Respecto a *la relación asesor-asesorado*, los participantes declararon como factores facilitadores para el aprendizaje profesional la oportunidad de construir una relación de confianza durante la retroalimentación, la solución colaborativa de problemas y el reconocimiento profesional que sintieron por parte sus pares. En cuanto los factores que se presentaron como dificultades, se encuentran la resistencia al cambio de algunos docentes y la prevalencia de alguna forma jerárquica de proporcionar la retroalimentación por parte de los asesores.

Un estudio realizado por Sánchez (2000), plantea que, durante creación de la relación de asesoramiento, pueden plantearse situaciones que lleven a experimentar sentimientos de desconfianza o ambivalencia. Estos sentimientos son propios del conflicto cognitivo, de la confrontación profesional entre asesor y asesorado, así como de la ansiedad en la búsqueda de soluciones. En tal sentido, el autor dice que la práctica asesora requiere el desarrollo de recursos comunicativos específicos.

Otro elemento que puede afectar la relación asesor-asesorado, es la falta de experiencia de los asesores. En nuestro estudio, algunos docentes reconocieron como principales dificultades la inseguridad de los asesores al momento de abordar los problemas de práctica detectados, así también al proponer soluciones de. Para Lago y Onrubia (2008), la construcción y consolidación de una relación de asesoramiento, desde una perspectiva formativa-constructivista, requiere asumir el aprendizaje profesional como una responsabilidad compartida, en la cual los participantes posibilitan en todo momento espacios para plantear sus inquietudes, miedos e inseguridades, propias de la incertidumbre que produce aprender.

Respecto a la resistencia al cambio y presencia de relaciones jerárquicas durante la retroalimentación, declaradas por los participantes, son diversos los estudios los que dan cuenta que avanzar hacia instancias de asesoramiento que impacten en el DPD implica derribar posturas jerárquicas y establecer, desde un principio, la relación entre asesor y asesorado como un proceso de colaboración y mutua formación, en el cual ambos son activos en la toma de decisiones y en el diseño de innovaciones que les permitan resignificar sus propias teorías de acción. Los resultados del estudio han permitido comprobar que las distintas formas en que asesores y asesorados comprenden la docencia se relacionan con las creencias y patrones propios de la cultura escolar tradicional. Asimismo, Kane, Kerr y Pianta (2014) mencionan que la creación de un ambiente de confianza y reconocimiento permitirá hablar de las dificultades y tensiones inherentes a los procesos de transformación de la práctica.

Finalmente, en cuanto al *uso de rúbricas*, los participantes reconocen como recurso que orienta la reflexión acerca de aspectos específicos de la práctica educativa. Asimismo, quienes participaron de su diseño, destacan la posibilidad de construir comprensiones compartidas acerca de un buen desempeño docente. Entre los elementos obstaculizadores, los participantes detectan como principales dificultades la aplicación el uso de la rúbrica desde una lógica instrumental, lo que se traduce en diálogos muy estructurados. Otra dificultad declarada por asesores y asesorados, es la poca experiencia que poseen en la construcción de las rúbricas, reconocen este proceso como complejo, especialmente a la hora de redactar criterios de calidad.

En cuanto a las bondades de participar en el diseño de rúbricas, Gezie, et al. (2012) destacan que los procesos de construcción colaborativa de la rúbrica ayudan a aproximarse a un lenguaje más cercano de desempeño que se quiere alcanzar, así también, un mayor entendimiento de los criterios de evaluación, lo que aumenta la eficacia del instrumento, en cuanto a su validez interna (McConnell, 2013).

Según Reddy y Andrade (2010) la efectividad de las rúbricas podría residir en el efecto que generan en la autoeficacia, relacionada con la percepción de los docentes para lograr determinados desempeños. Al respecto, Gezie et al. (2012) expusieron un conjunto de factores que son facilitados por las rúbricas: En primer lugar, las rúbricas aumentan la transparencia de los procesos de evaluación

Respecto a los factores que se presentaron como dificultades para los participantes de nuestro estudio en lo que respecta al uso de rúbricas, existe evidencia que permiten explicar estos resultados. Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012) realizaron un estudio acerca de la aplicación de rúbricas estandarizadas, establecen como una dificultad que se utilicen con un conocimiento superficial de los criterios, lo que se traduce en un bajo compromiso hacia los propios aprendizajes. Por su parte, Martínez, et al. (2018) analizaron dos instrumentos de observación de aula de tipo estandarizados (CLASS y MQI), evidenciaron que estos recursos contribuyeron a definir un norte claro respecto de la calidad de interacciones pedagógicas que deberían ocurrir en las aulas, sin embargo, concluyen que deben tomarse precauciones al momento de utilizar dichos instrumentos para la evaluación de profesores, puesto que pueden reducir la complejidad de la realidad.

Un estudio realizado por Parada (2016) señaló que, una limitación importante de los sistemas de evaluación cuantitativa, puede ser la reducción de la evaluación a la instrumentalización y al resultado, más no al proceso de construcción o transformación de la tarea docente, lo que conllevaría a una sensación de malestar en el evaluado. En este sentido, DeCosta, Bergquist, Holbeck y Greenberger (2016) hacen referencia a la estrechez de la evaluación, cuando se utilizan escalas o cuestionarios como única fuente de evaluación del desempeño docente.

Ratificando cuestiones ya estudiadas en el marco teórico acerca de la aplicación y utilidad de la rúbrica para informar continuamente a docentes y estudiantes sobre las competencias desarrolladas en un campo específico de la formación profesional, hay un mayor acuerdo en torno a la efectividad como instrumento de evaluación formativa. Su uso permite desarrollar paulatinamente autonomía en la toma de decisiones, profesionales, de tal manera que cuando se logra cierto nivel de competencia, puede perfeccionarse y ampliarse. Finalmente, consideramos que estudio puede contribuir a que docentes y directivos, que participan de los procesos de asesoramiento pedagógico, reflexionen acerca de la poderosa influencia de las prácticas de retroalimentación, no solo en términos de transformación y mejoramiento del desempeño profesional, sino también como condicionante para la construcción de relaciones de confianzas y culturas de colaboración en el centro escolar.

CAPÍTULO V

Estudio empírico 3

Análisis del contenido evaluativo de la retroalimentación verbal durante el asesoramiento



1. Introducción

Uno de los principales propósitos de la recientemente promulgada Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente en Chile, es posicionar los centros educativos como escenarios privilegiados para que los equipos directivos y el profesorado impulsen sus propias trayectorias de aprendizaje profesional continuo (MINEDUC, 2016). La implementación de esta Ley en el sistema escolar, se presenta como una oportunidad para revertir la escasa autonomía que tradicionalmente las políticas de DPD en la región y el país, han otorgado a las comunidades educativas para asumir la responsabilidad de diseñar e implementar sus propias trayectorias de mejoramiento, en atención a sus necesidades formativas y a las particularidades de sus contextos.

En tal sentido, el actual escenario educativo desafía al profesorado y a los líderes escolares a implementar prácticas de DP, situado en la escuela, que logre materializarse en un efectivo mejoramiento de la calidad educativa. Esta tarea, no es fácil, diversos estudios dan cuenta que implementar innovaciones que se traduzcan en un mejoramiento sostenido, supone la presencia de directivos escolares con un fuerte liderazgo pedagógico y equipos docentes capaces de construir culturas colaborativas, donde el aprendizaje profesional se asume como una responsabilidad compartida.

Esta transición paradigmática en las políticas de DPD invita al profesorado y equipos directivos a colaborar en el análisis crítico de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, centrando la atención en los desafíos que el profesorado enfrenta cotidianamente en sus aulas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Esta complejidad en las experiencias que transcurren en el aula, están condicionadas por una serie de factores inter e intraescuela, por tanto, abordarlas desde la colaboración con los propios pares, puede aumentar sustantivamente las probabilidades de encontrar más y mejores vías de solución (Valliant, 2016; Clavo, 2014).

Como una forma de apoyar a los equipos docentes y directivos en la implementación de prácticas para el fortalecimiento de la colaboración y el DPD el MINEDUC, ha desplegado una serie de orientaciones e iniciativas dirigida a los centros escolares municipales y particulares subvencionados, entre las que destacan los Planes Locales de Desarrollo Profesional Docente. La implementación de estos planes es responsabilidad de los equipos directivos y deben considerar

la activa participación del profesorado. Los principales ejes articuladores considerados en las orientaciones son el fortalecimiento del trabajo colaborativo docente y la retroalimentación de la práctica pedagógica. En una primera instancia, estos planes buscan asegurar las condiciones para que los docentes de cada establecimiento reflexionen crítica y sistemáticamente acerca de sus prácticas en aula, que se les provea de información útil y pertinente respecto a su desempeño, para que puedan tomar decisiones sobre acciones futuras, orientadas a mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

La colaboración y retroalimentación de la práctica pedagógica se plantean, desde la política educativa, como una valiosa oportunidad para que docentes y directivos asuman la responsabilidad compartida de construir su conocimiento pedagógico, en atención y valoración a los saberes y experiencias individuales. No obstante, la implementación de estos planes nos invita también a reflexionar respecto a cuáles son, actualmente, las capacidades profesionales con las que cuenta la escuela para implementar escenarios de aprendizaje profesional desafiantes que permitan al profesorado reflexionar y mejorar sus prácticas en aula. Asimismo, cabe preguntarse, qué tipo de información recibe comúnmente el profesorado respecto a sus prácticas y cuáles son los criterios que orientan estas discusiones profesionales.

Como vimos en el capítulo II, el análisis del discurso y la práctica educativa del aula es un método que se ha mostrado fructífero para abordar estos objetivos de investigación desde un enfoque mixto (cual-cual) y descriptivo. La recogida de los datos puede realizarse directamente o mediante grabaciones audiovisuales. El análisis de datos suele fundamentarse en la elaboración de sistemas de categorías, elaborados a partir de procedimientos inductivos y/o deductivos (Montanero, 2014).

En este sentido, Sánchez et al. (2008) han conseguido documentar la enorme distancia que a menudo separa aquellas prácticas educativas de las propuestas que hacen los investigadores y asesores. En uno de los estudios más interesantes en este sentido observaron las estrategias empleadas por los asesores para definir problemas y demandas de ayuda de los maestros, relacionadas con la comprensión lectora en educación primaria (García, Sánchez y Rosales, 2003). Las transcripciones de las entrevistas de asesoramiento fueron categorizadas en cuanto al *qué* (los contenidos de asesoramiento, es decir, los problemas genéricos o específicos, enunciados); al

cómo (los recursos discursivos con los que se intentaba construir un significado compartido de los problemas); y al *quién* (el grado de participación otorgado al asesorado). Los resultados mostraron que, aunque los significados que explícitamente fueron atribuyéndose a los problemas inicialmente enunciados por los docentes llegaron a aproximarse a los del marco teórico de referencia del asesor, no parece que se alcanzara una misma visión de las dificultades de comprensión lectora; lo que probablemente impediría una negociación operativa de los cambios y las necesidades de ayuda. En parte, esto pudo deberse a la escasez de estrategias de catalogación y reformulación de problemas; en parte, al reducido nivel de participación de los docentes en el proceso de evaluación de la práctica del aula.

Una adaptación del modelo de análisis del *qué* y el *quién*, ha servido también para describir y cuantificar los cambios en la práctica educativa de profesores de Historia a lo largo de un proceso de asesoramiento (Lucero y Montanero, 2008). Para ello se utilizaron mapas multicausales que representaban diferentes aspectos de la organización, el orden, la coherencia y la participación de los estudiantes de Secundaria en la explicación de los contenidos históricos. Aunque, todos los profesores desarrollaron episodios expositivos en los que los fenómenos históricos se explicaban como un complejo entramado de causas y consecuencias, relativamente ordenado, apenas ayudaron a sus alumnos a “penetrar” en la comprensión de las relaciones causales. En este aspecto no se detectaron cambios durante el proceso de asesoramiento.

En otro estudio, desarrollado con un planteamiento metodológico similar, García y Sánchez (2007) observaron 47 reuniones o entrevistas de asesoramiento de dos orientadoras de Secundaria y analizaron los cambios que se producían después de un seminario de formación sobre estrategias de asesoramiento. El análisis de las transcripciones verbales reveló un incremento significativo de enunciados referidos a las estrategias de escucha activa y búsqueda de soluciones, pero no en cuanto a la delimitación del problema y las metas de cambio; ni tampoco sobre la supervisión de la realización de los acuerdos.

Castelló y Monereo (2005) desarrollaron un modelo más simple de análisis del discurso de los asesores, a partir de entrevistas en la que describen su actuación en un caso concreto. El discurso se segmenta en torno a tres sucesos o momentos del asesoramiento: planificación, intervención y evaluación; en cada uno se analizan cinco categorías de la representación del contexto en la

mente del asesor: conceptualización del problema, atribución de la intencionalidad, objetivos de la intervención, estrategias e indicadores de evaluación. Los resultados ponen de manifiesto las dificultades para mantener una visión contextual y auténticamente colaborativa cuando surgen dificultades inesperadas en el trascurso de la intervención, así como algunas concepciones implícitas de los asesores al respecto.

Por su parte Lago y Onrubia (2008) han desarrollado un modelo propio para el análisis de otros aspectos que caracterizan a los procesos de asesoramiento. La investigación combinaba un análisis documental del contenido de las pruebas y materiales de evaluación de 6 de sus alumnos, con el análisis del discurso verbal registrado durante el proceso de calificación del alumnado (pensamiento en voz alta) y durante las entrevistas de asesoramiento. Dentro de cada una de estas entrevistas, se comienza identificando los segmentos que la forman en torno a una tarea y contenido de asesoramiento. Posteriormente, dichos segmentos eran categorizados, en función de la fase, el procedimiento de asesoramiento y el contenido de mejora trabajado.

Estos últimos autores, proponen también un procedimiento sistemático original para evidenciar mejoras significativas en las prácticas educativas, objeto de asesoramiento. Después de categorizar los contenidos de mejora que se esperan teóricamente del asesoramiento se establece una serie de criterios operacionales que permiten delimitar en qué grado se consiguen en la práctica posterior de los profesores. En función de la cuantificación de esos indicadores o elementos, después del asesoramiento, se valoran la significatividad de las mejoras en una escala de tres valores. Así, por ejemplo, para el contenido de mejora “utilizar de manera formalizada instrumentos de registro del aprendizaje de contenidos actitudinales” que se abordó en varias ocasiones a lo largo de las entrevistas de asesoramiento, se establecieron tres indicadores de mejora: la explicitación de los contenidos a evaluar, la formalización de una escala de valoración de esos contenidos y el uso del instrumento en distintas actividades de evaluación. Dado que se constató que uno de los profesores participantes realizó estos tres comportamientos después del asesoramiento, se consideró que se había producido una “mejora muy significativa”.

En este marco, cobra una especial importancia analizar también los intercambios comunicativos de docentes y directivos escolares durante el proceso de retroalimentación de las prácticas pedagógicas en aula con uso de rúbricas, con objeto de profundizar en el contenido

verbal de dicha retroalimentación, en particular sobre la calidad de la información proporcionada al profesorado para favorecer su reflexión y la transformación de sus prácticas. En particular, el interés de este último estudio empírico se centra en estudiar el contenido verbal que se hace público durante las actividades de retroalimentación de la práctica pedagógica y su función evaluativa, es decir, el *qué* y el *para qué*.

1.1. Objetivos específicos e hipótesis de investigación

Como hemos planteado, este estudio busca analizar la incidencia del uso de rúbricas en el contenido evaluativo de la retroalimentación del desempeño docente en aula, durante el proceso de asesoramiento pedagógico, considerado uno de los ejes articuladores de los planes de desarrollo profesional local, impulsados por la actual política educativa. En atención a este propósito, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el contenido evaluativo de la retroalimentación del desempeño docente durante el proceso de asesoramiento pedagógico con uso de rúbricas
2. Comparar la incidencia del uso de una rúbrica estandarizada y de las rúbricas ideográficas en la calidad de la retroalimentación que los asesores ofrecen al profesorado respecto de su desempeño en aula.

En atención al segundo objetivo específico, nos hemos planteado dos hipótesis que se enuncian y fundamentan a continuación.

H1: Los asesores que utilizan rúbricas ideográficas (grupo experimental) evidenciarán una mayor cantidad de registros evaluativos asociados a retroalimentación *orientadora y formativa*, en comparación a los asesores que utilizan rúbrica estandarizada (grupo control).

Esta hipótesis se sustenta en diversos estudios que dan cuenta de la utilidad de las rúbricas como un instrumento que puede favorecer sustancialmente los procesos de retroalimentación (Rekalde y Buján, 2014), especialmente cuando los participantes se han involucrado previamente en su diseño, para hacerlas más funcionales y apropiadas (Kocakulah, 2010; Gezie et al., 2012). Existe evidencia, en el contexto del uso de rúbricas entre docentes y estudiantes, que la creación

colaborativa de rúbricas puede generar beneficios asociados a un mayor entendimiento de los criterios de evaluación, mayor compromiso, motivación y confianza (Jackson & Larkin, 2002; Fraile, Panadero y Pardo, 2017).

Asimismo, Velasco y Tójar (2014) destacan la rúbrica como un instrumento que permite una evaluación amplia, que no se limita solo a criterios técnicos, sino que puede considerar aspectos.

H2: Los asesores que utilizan rúbricas ideográficas (grupo experimental) evidenciarán una mayor cantidad de registros evaluativos asociados a retroalimentación con foco en el *estudiante* y en la *interacción docente-estudiante*, en comparación a los asesores que utilizan rúbrica estandarizada (grupo control).

Esta hipótesis se justifica en que el uso de rúbricas favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto permiten: a) centrar la atención en las prácticas o comportamientos específicos que permiten mejorar la calidad del aprendizaje; b) orientar la autoevaluación de los docentes y estudiantes sobre su propio trabajo; c) facilitar a los profesores la emisión de juicios más válidos y centrados en lo que el estudiante hace d) proporcionar mejor retroalimentación a los estudiantes (Alsina, 2013; Morán, 2018).

Un aspecto primordial para que la rúbrica ideográfica, es que, al implicar al profesorado en su diseño, les otorga la posibilidad de responsabilizarse conscientemente de su práctica e identificar aspectos relevantes del estudiante (Bharuthram, 2015; Gottlieb & Moroye, 2016; Ibarra y Rodríguez, 2010; McKevitt, 2016; Raposo y Martínez, 2011).

El uso de rúbricas puede favorecer la creación de espacios de diálogo, reflexión y evaluación que ayudan a poner en práctica, al profesorado, vocabularios, paradigmas, metodologías, procedimientos a los que se enfrenta cotidianamente en el aula (Wolf, Connelly & Komara, 2008). En tal sentido, cuando se utiliza con fines formativos, puede ayudar a implementar evaluaciones más comprensivas del desempeño docente, como lo son la calidad de la interacción pedagógica y la calidad de la tarea educativa desarrollada por los estudiantes.

2. Método

2.1. Participantes

Los participantes de este estudio se desprenden del segundo estudio empírico de esta tesis doctoral, donde participaron 60 docentes y 20 directivos escolares, distribuidos en cuatro grupos de comparación. Recordemos que los docentes de estos grupos realizaron 6 clases, las que fueron observadas y retroalimentadas por un directivo escolar (grupos 1.1 y 2.1) o por un docente par (2.1 y 2.2) quienes utilizaron rúbricas ideográficas y estandarizadas para orientar este proceso.

Para efectos de este tercer estudio, se seleccionó una sub-muestra aleatoria 32 participantes, correspondiente a 16 docentes (asesorados), 8 directivos y 8 docentes (asesores). Dado que el interés de este estudio es tipificar el tipo de retroalimentación que directivos y docentes pares ofrecen al profesorado y establecer la influencia del uso de rúbricas ideográficas y rúbrica estandarizada, en el discurso de retroalimentación, se solicitó a los participantes realizar una grabación en formato audio, la primera y sexta sesión de retroalimentación.

En tal sentido, los criterios de inclusión de estos participantes fueron los siguientes: a) disposición para registrar grabaciones, en formato audio, de dos sesiones de retroalimentación del desempeño docente en aula; b) se resguardó la representatividad de participantes de ambos sexos; c) se resguardó la representatividad de asesores directivos y docentes.

En cuanto a sus características, los docentes asesorados corresponden a 8 hombres y 8 mujeres de 32,4 años de edad. Los asesores fueron 8 docentes y 8 directivos (10 mujeres y 6 hombres) de 40,4 años de edad (tabla 5.1).

Tabla 5.1. Caracterización por sexo y edad de los participantes

participantes	n	Hombres (n)	Mujeres (n)	Edad promedio	Años promedio experiencia en el cargo
Docentes asesorados	16	8	8	32,4	9,1
Directivos y docentes asesores	16	6	10	40,4	10,1

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la dependencia de los centros escolares a los que pertenecían los participantes del estudio, podemos decir que la muestra provenía de 8 escuelas (enseñanza primaria) y 8 liceos (enseñanza secundaria), de los cuales 10 pertenecían al sistema municipal y 6 eran de modalidad particular subvencionado (tabla 5.2).

Tabla 5.2. Modalidad de los centros escolares de los participantes

participantes	n	Escuelas (n)	Liceos (n)	Municipales (n)	Subvencionados (n)
Docentes asesorados	16	8	8	10	6
Docentes asesores	8	4	4	5	3
Directivos asesores	8	4	4	5	3

Fuente: Elaboración propia

Todos los participantes firmaron una carta de consentimiento para participar del estudio, en la que se explicita y asegura confidencialidad de los datos e identidades, así también, toma de conocimiento que la información y resultados no implica amenaza ni perjuicio profesional alguno.

2.2. Diseño

El presente, es un estudio cuasi-experimental, y busca establecer la incidencia del uso de distintos tipos de rúbricas (ideográfica y normativa) en el discurso evaluativo que asumen los asesores durante el proceso de retroalimentación del desempeño docente. Para ello, se diseñaron dos grupos de comparación (Tabla 5.3.)

Tabla 5.3. Condiciones experimentales de los grupos de comparación

Grupo y código	Participantes	Instrumento de apoyo	Procedimientos recogida de información
Grupo Experimental (Gr. Exp)	8 docentes asesorados 8 directivos y docentes asesores	Rúbrica ideográfica	Grabación en formato audio sesiones de retroalimentación nº1 y nº6
Grupo Control (Gr. Cont)	8 docentes asesorados 8 directivos y docentes asesores	Rúbrica estandarizada	Grabación en formato audio sesiones de retroalimentación nº1 y nº6

Fuente: Elaboración propia

Como muestra la tabla 5.3, el grupo experimental se compuso de 8 parejas asesores-asesorados. Los docentes asesorados realizaron seis clases, las que fueron retroalimentadas por un asesor (docente o directivo) con el apoyo de una rúbrica ideográfica, construida colaborativamente por ambos, previo al desarrollo del asesoramiento.

Por su parte, el grupo control se compuso de 8 parejas asesores-asesorados. Los docentes asesorados realizaron seis clases, las que fueron retroalimentadas por un asesor (docente o directivo) con el apoyo de una rúbrica estandarizada, diseñada por el MINEDUC en función del MBE.

Cada pareja de asesor-asesorado registró en formato audio la sesión nº 1 (pretest) y sesión nº 6 (postest) de retroalimentación. Posteriormente, las grabaciones fueron transcritas para su análisis. Cabe destacar que, para efectos de este estudio, no se profundizará en la incidencia del tipo de asesor (docente o directivo), dado que esta variable se abordó en el estudio anterior. Más bien, nuestro interés apunta a analizar la influencia del uso de la rúbrica en la calidad de la retroalimentación proporcionada al profesorado. En tal sentido, se han definido las siguientes variables:

1) Variable Independiente: Corresponde al “*uso de rúbricas*” durante el proceso de retroalimentación, se distinguen dos modalidades:

a) Rúbrica Ideográfica: este tipo de rúbrica es diseñada y utilizada por asesores y asesorados pertenecientes del Grupo Experimental.

b) Rúbrica Estandarizada: este tipo de rúbrica es diseñada por el MINEDUC y utilizada por asesores y asesorados del Grupo Control.

2) Variable Dependiente: Corresponde a la “*función de la retroalimentación*”, que emerge durante el asesoramiento

- Según su naturaleza, la hemos clasificado teóricamente la retroalimentación en:

a) Calificativa; b) Descriptiva; c) Prescriptiva; d) Orientadora; y e) Formativa.

- Según su foco, la hemos clasificado en:

a) Foco en el docente; b) Foco en el estudiante; y c) Foco interacción docente-estudiante.

Para analizar el comportamiento de la variable dependiente, se cuantificará su presencia (carácter y foco) en el discurso evaluativo de los asesores pertenecientes a los distintos grupos experimentales. Posteriormente se expresará su frecuencia numérica y porcentualmente.

2.3. Instrumentos y materiales

Como se explicó anteriormente, el desarrollo de las seis sesiones de asesoramiento colaborativo (observación de clases más retroalimentación) desarrolladas por el grupo control y experimental, requirió el uso de rúbricas para orientar este proceso. En tal sentido, el grupo experimental realizó asesoramiento con uso de rúbricas ideográficas, diseñadas por los propios asesores y asesorados, en dos jornadas de trabajo previo. Por su parte, los participantes del grupo control utilizaron como instrumento orientador, una rúbrica estandarizada diseñada por el MINEDUC. Cabe recordar que ambos instrumentos estaban compuestos por ocho criterios de desempeño con cuatro niveles de logro por cada uno de ellos.

Las parejas de asesores y asesorados de ambos grupos, posterior a la observación de clases, desarrollaron seis sesiones de retroalimentación del desempeño docente, procedimiento que se describe a continuación.

2.4. Procedimientos

Los procedimientos corresponden a los descritos anteriormente en el segundo estudio empírico. En tal sentido, vale la pena recapitular que los asesores y asesorados del grupo control y experimental participaron de seis sesiones de observación y retroalimentación del desempeño, desarrolladas semanalmente. Como el interés de este estudio, se centró en analizar la incidencia del uso de distintos tipos de rúbricas (ideográfica y estandarizada) en el contenido evaluativo de la retroalimentación proporcionada por los asesores a los docentes, se solicitó a cada pareja, grabar en formato audio la primera y sexta sesión de retroalimentación (pre y postet). Posteriormente, estas grabaciones fueron transcritas y codificadas con el fin analizar diferencias inter e intragrupos, una vez desarrolladas las seis iteraciones.

2.4.1. Procedimiento de análisis de datos

El procedimiento para describir y analizar los datos obtenidos del proceso de retroalimentación al profesorado se llevó a cabo en las siguientes fases metodológicas: a) reducción y categorización de diálogos; b) asignación de los extractos a categorías predefinidas y c) comparación de aspectos significativos en de los objetivos del estudio.

a) Segmentación de unidades de análisis

Las unidades de análisis, extraídas de las 32 sesiones grabadas y transcritas de retroalimentación, se segmentaron a partir de diálogos entre asesor y asesorado durante en proceso de retroalimentación. Cada interlocución dialogal (compuesta por dos turnos) se consideró una unidad de análisis. Se utilizó un procedimiento de segmentación pragmático y selectivo, de modo que se identificaron solo las unidades discursivas relevantes y coherentes con el propósito del estudio.

b) Categorización de unidades de análisis

Dos evaluadoras, previamente capacitadas, categorizaron las unidades de análisis, siguiendo un procedimiento deductivo a partir de un sistema pre-establecido de dos dimensiones (5x3 categorías).

El sistema de categorías se obtuvo a partir de una revisión teórica de estudios de retroalimentación a estudiantes y profesorado. Así, se logró establecer cinco grandes categorías, en función de su naturaleza (calificativa, descriptiva, prescriptiva, orientadora y formativa), y 3 categorías, en función de su foco (centrada en el docente, el estudiante o en la interacción).

1. Retroalimentación Calificativa: se caracteriza porque el asesor juzga determinado desempeño o práctica e informa al asesorado su aprobación o desaprobación, omitiendo el aporte de argumentos que ayuden a orientar el mejoramiento (Tunstall & Gipps, 1996).

2. Retroalimentación Descriptiva: se caracteriza porque el asesor entrega información sobre qué hace que el trabajo realizado por el docente asesorado sea satisfactorio, o bien, qué falta para mejorar. El asesor comunica criterios y el nivel del desempeño alcanzado, sin embargo, no

aporta a la construcción de caminos de mejoramiento (Tunstall & Gipps, 1996; Leiva, Montecinos y Aravena, 2017; Ulloa y Gajardo, 2016).

3. *Retroalimentación Prescriptiva*: se caracteriza porque el asesor dice, mandata o trata de imponer al asesorado las estrategias a seguir para mejorar su desempeño (Randall & Thornton, 2005).

4. *Retroalimentación Orientadora*: se caracteriza porque el asesor estimula la metacognición del asesorado respecto de su práctica pedagógica. El asesor estimula la reflexión a través del constante cuestionamiento y orienta al docente a encontrar sus errores y corregirlos por sí mismo (Evans, 2013).

5. *Retroalimentación Formativa*: se caracteriza porque el asesor proporciona oportunidades positivas de aprendizaje. Ofrece información que permite reducir la distancia entre el estado inicial y las expectativas de logro, al mismo tiempo que ayuda a transitar ese recorrido. El asesor se involucra activamente en el proceso de retroalimentación y trata de construir un sentido compartido a través de la reflexión compartida para elaborar posibles caminos de mejora (Irons, 2007; Anijovich & Cappelletti, 2017; Yang & Carless, 2013; Carless, 2006).

En función del foco de la retroalimentación se establecieron las siguientes categorías:

1. *Foco en el docente (FD)*: el asesor ofrece información, cuestionamiento, indicaciones o comentarios al docente observado acerca de aspectos específicos de su desempeño.

2. *Foco en el estudiante (FE)*: el asesor ofrece información, cuestionamiento, indicaciones o comentarios al docente acerca de aspectos específicos del desempeño de los estudiantes durante la clase.

3. *Foco en la interacción docente-estudiantes (FDE)*: el asesor ofrece información, cuestionamiento, indicaciones o comentarios al docente acerca de las acciones docentes y su influencia inmediata en el desempeño de los estudiantes.

A continuación, la tabla 5.4 ejemplifica registros según dimensión (retroalimentación calificativa) y sus respectivas focalizaciones.

Tabla 5.4. Ejemplo de categorización de la retroalimentación

Dimensión	Categoría	Ejemplo
Retroalimentación Calificativa	(FD)	Asesor: Tal y como explicaste el objetivo de la clase, ¡me pareció bastante bien!
	(FE)	Asesor: Creo que los chicos no comprendieron el objetivo de la clase
	(FDE)	Asesor: ¡Me pareció excelente la forma en que presentaste el objetivo! estuvo muy bien que los niños lo hayan podido comentar
Retroalimentación Descriptiva	(FD)	Asesor: Déjame ver, enfatizaste en el objetivo de la clase, describiste las actividades a realizar en el inicio...Eso está
	(FE)	Asesor: Los chicos trabajaron en grupos, se revisaron... eso se vio con claridad
	(FDE)	Asesor: Hubo participación, los chicos respondieron las preguntas, hubo retroalimentación y monitoreo del trabajo
Retroalimentación Prescriptiva	(FD)	Asesor: Me parece que la retroalimentación, a ratos, estuvo muy débil, debes dar más ejemplos... los que diste, fueron pocos
	(FE)	Asesor: El cierre de la clase me pareció que tuvo poca participación de los estudiantes...no se les preguntó a todos, debes destinar más tiempo para hacer preguntas”
	(FDE)	Asesor: El clima... me parece que hay que mejorarlo, cuando explicabas los procesos históricos locales, que era lo más importante, había un grupo grande de chicos haciendo otra cosa
Retroalimentación Orientadora	(FD)	Asesor: ¿Cómo evalúas el cierre de clase que hiciste?
	(FE)	Asesor: ¿Por qué los estudiantes trabajaron en grupos tan numerosos?
	(FDE)	Asesor: ¿Qué podrías hacer para mejorar la participación de los chicos, qué cambios propones para la siguiente clase?
Retroalimentación Formativa	(FD)	Asesor: ¿Por qué explicaste los valles centrales usando el libro y no otro tipo de material? Asesorado: Es que pensé que con el libro se iba a entender Asesor: y si pudieras, cómo lo mejorarías Asesorado: Lo explicaría con maquetas o alguna aplicación Asesor: Sí, concuerdo en que hay que variar las formas de explicar, te recomiendo incorporar otros recursos
	(FE)	Asesor: ¿Cómo sentiste la participación de los chicos? Asesorado: Me pareció lenta al principio, pero después muy bien Asesor: ¿Dónde estuvo la dificultad? Asesorado: Creo que, al principio, la actividad fue aburrida Asesor: ¿En que sentido? Asesorado: En que la guía era muy larga y después fue mas práctico, los chicos a esa hora ya están un tanto cansados Asesor: ¿Te parece que los chicos te puedan dar algunas opiniones acerca de las formas en las que consideran que aprenden mejor y más a gusto?, especialmente porque en la tarde al ser la última clase, se hace pesado el trabajo con uso de guías Asesorado: Sí, estoy de acuerdo

(FDE) Asesor: ¿Cómo evalúas la interacción con los estudiantes durante la clase?
 Asesorado: la verdad, regular, siento que interactuamos poco
 Asesor: ¿Cómo lo notas?
 Asesorado: Porque hubo pocos momentos en los que intercambiamos ideas, el resto fue más trabajo individual
 Asesor: ¿Entonces, puede ser que lo que falta regular son espacios para que los chicos participen?
 Asesorado: Sí, bueno, pensándolo así, estuve muy expositivo en esta clase
 Asesor: Bueno, veamos cómo podemos ir mejorando, podemos preparar algunas preguntas de monitoreo que te permitan verificar si los estudiantes van aprendiendo

Fuente: Elaboración propia

A partir de la transcripción de las sesiones de retroalimentación, se obtuvo un total de 334 registros (168 corresponden al pretest y 166 a postest), los que fueron agrupados en sus respectivas categorías de análisis por parte de las evaluadoras. Para establecer el grado de fiabilidad inter-jueces respecto a la categorización realizada para cada registro se aplicó el índice de Kappa (Padilla, Gámiz y Romero, 2019) tanto para el pre y postest, considerando las categorías “tipo de retroalimentación” (Tabla 5.5) y “foco de retroalimentación” (tabla 5.6). Cabe destacar que as discrepancias existentes, se resolvieron por consenso.

Tabla 5.5. Índice de Kappa concordancia inter-jueces para categoría “tipo de retroalimentación” (pre y postest)

Tipo retroalimentación	N de casos válidos	Valor Índice Kappa	Error estándar asintótico	T aproximada	Sig
Medida de acuerdo pretest	168	,731	,040	18,877	,001
Medida de acuerdo postest	166	,758	,038	19,413	,001

Los resultados para la dimensión “tipo de retroalimentación”, muestran que las evaluadoras alcanzaron un adecuado nivel de concordancia en el pretest ($k=0,731$) y en el postest ($k=0,758$).

Tabla 5.6. Índice de Kappa concordancia inter-jueces para categoría “foco de la retroalimentación” (pre y postest)

Foco retroalimentación	N de casos válidos	Valor Índice Kappa	Error estándar asintótico	T aproximada	Sig
Medida de acuerdo pretest	168	,803	,039	14,725	,001
Medida de acuerdo postest	166	,750	,043	13,651	,001

Los resultados para la dimensión “foco de retroalimentación”, muestran, al igual que la tabla anterior, que las evaluadoras alcanzaron un adecuado nivel de concordancia en el pretest ($k=0,803$) y en el postest ($k=0,750$).

3. Resultados

3.1. Modalidades de retroalimentación durante el proceso de asesoramiento pedagógico

En primer lugar, la tabla 5.7 muestra la cantidad de registros correspondientes a la primera sesión de retroalimentación del desempeño docente. Se detectaron un total de 168 registros, los cuales fueron agrupados en sus respectivas dimensiones de análisis.

Tabla 5.7. Tipificación de retroalimentación en pretest

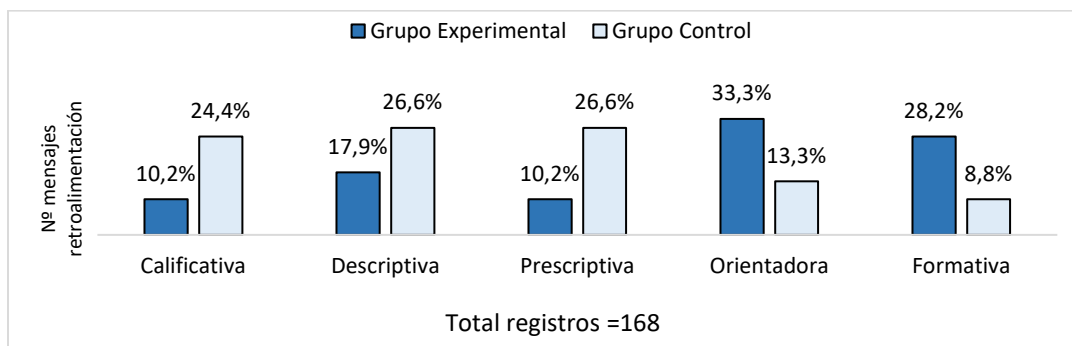
Naturaleza retroalimentación	Cantidad registros Gr. Exp	% de registros	Cantidad registros Gr. Cont	% de registros	Total de registros pretest	% total registros
Calificativa	8	10,2%	22	24,4%	30	17,8%
Descriptiva	14	17,9%	24	26,6%	38	22,6%
Prescriptiva	8	10,2%	24	26,6%	32	19,0%
Orientadora	26	33,3%	12	13,3%	38	22,6%
Formativa	22	28,2%	8	8,8%	30	17,8%
Total	78	100%	90	100%	168	100%

Fuente: Elaboración propia

La tabla 5.9 muestra que, durante el pretest, la retroalimentación más recurrente son las de tipo *orientadora* y *descriptiva*, con 22,6% de frecuencia cada una. En segundo lugar, la orientación *prescriptiva* alcanza un 19% de recurrencia. Finalmente, la *calificativa* y *formativa* alcanzan un 17,8% de recurrencia.

La figura 5.1 muestra una comparación de los grupos experimental (uso de rúbrica ideográfica) y control (uso de rúbrica estándar), según la frecuencia y tipo de retroalimentaciones ofrecidas por los docentes y directivos asesores durante el pretest, donde se aprecia que los asesores pertenecientes al grupo experimental registraron una mayor tendencia a ofrecer mensajes de retroalimentación *orientadora* y *formativa* (33% y 28% del total de mensajes, respectivamente). Por su parte, los docentes y directivos pertenecientes al grupo control, registraron mayor cantidad de mensajes asociados a retroalimentaciones *calificativas*, *descriptivas* y *prescriptivas* (24%, 26% y 26% registros, respectivamente).

Figura 5.1. comparación grupo control y experimental según tipo y frecuencia de retroalimentación



Para establecer si las diferencias entre los grupos alcanzan un valor significativo, se aplicó la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes (tabla 5.8). Se evidenció que en la primera sesión de retroalimentación existen diferencias significativas ($p < 0,05$) entre el tipo de retroalimentación que aportan los asesores del grupo control en comparación al grupo experimental. Los resultados de la prueba indican que los asesores del grupo control registran una cantidad significativamente más alta de interacciones de tipo calificativas, descriptivas y prescriptivas en comparación al grupo experimental. Por su parte, los asesores del grupo experimental registraron una cantidad significativamente mayor de interacciones de tipo orientadora ($p = 0,001$) y formativa ($p = 0,49$)

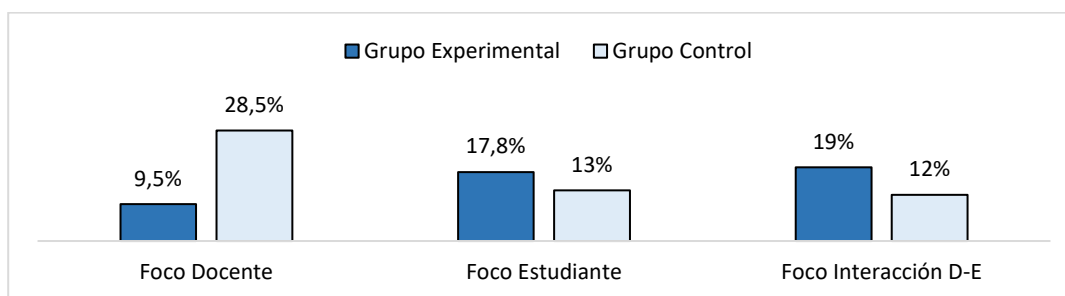
Tabla 5.8. Comparación grupo control y experimental para tipo de retroalimentación (pretest)

Estadísticos de prueba	Calificativa Pretest	Descriptiva Pretest	Prescriptiva Pretest	Orientadora Pretest	Formativa Pretest
U de Mann-Whitney	4,000	6,000	,000	2,500	16,000
Z	-3,416	-2,946	-3,626	-3,219	-1,969
Sig. asintótica(bilateral)	,001*	,003*	,000*	,001*	,049*

* $p < 0,05$

En cuanto al foco de la retroalimentación utilizado en la primera sesión, la figura 5.2 que, de un total de 168 registros, el grupo control concentra 28,5% comentarios focalizadas en la práctica del docente, mientras que el grupo experimental registró solo 9,5% de los comentarios en este foco, registrando mayores porcentajes de retroalimentación referidas al desempeño de los estudiantes (17,8%) y en la interacción docente-estudiante (19%).

Figura 5.2. Comparación foco de la retroalimentación grupo control y experimental (pretest).



Para establecer si las diferencias en cuanto al foco de la retroalimentación son estadísticamente significativas, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes (tabla 5.9).

Tabla 5.9. Comparación grupo control y experimental para foco de retroalimentación (pretest)

Estadísticos de prueba	Foco Docente	Foco Estudiante	Foco Interacción
	Pretest	Pretest	Pretest
U de Mann-Whitney	,000	9,000	,000
Z	-3,411	-2,604	-3,651
Sig. asintótica(bilateral)	,001*	,009*	,001*

* $p < 0,05$

El valor de la prueba U de Mann-Whitney confirma que existen diferencias significativas entre los asesores del grupo control y experimental, en relación a los focos de la retroalimentación que ofrecen al profesorado. Por su parte, los asesores del grupo experimental registran una cantidad más alta ($p < 0,05$) de interacciones focalizadas en el desempeño del docente, mientras que el grupo experimental registra mayor cantidad de interacciones focalizadas en el estudiante y en la interacción docente-estudiante.

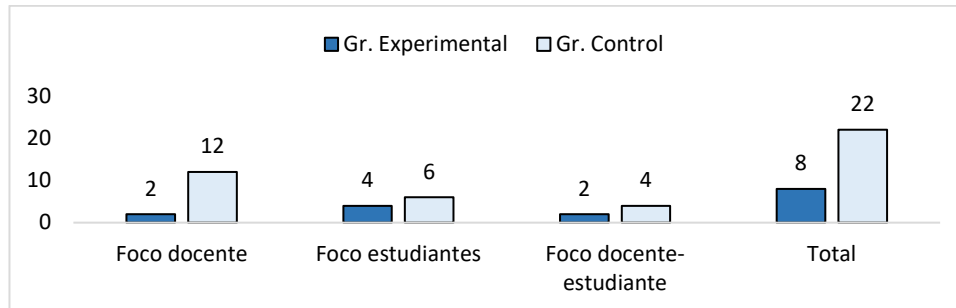
En el siguiente sub-apartado, se detalla la frecuencia de la retroalimentación, en cuanto al tipo y foco de retroalimentación utilizada por cada grupo de comparación, en la primera sesión de asesoramiento con uso de rúbricas. Asimismo, se exponen ejemplos de las interacciones.

3.1.1. Resultados retroalimentación calificativa

Como se mencionó, este tipo de retroalimentación se caracteriza porque el asesor, principalmente juzga determinada práctica o desempeño y hace saber al docente la aprobación

o desaprobación de la misma. Sin embargo, omite los argumentos pedagógicos que permitan al profesor tomar conciencia acerca de los aspectos específicos a mejorar o fortalecer.

Figura 5.3. Comparación frecuencia y foco retroalimentación calificativa



La figura 5.3 muestra que durante la primera sesión de retroalimentación se registraron 30 interacciones de naturaleza calificativa, correspondiente a un 17,8% del total de registros del pretest. El 73% del total de los registros de retroalimentación calificativa fue realizada por integrantes del grupo control, quienes focalizaron en el desempeño docente. Por su parte, el grupo experimental registró solo un 26% de interacciones de naturaleza calificativa, sin una tendencia contundente en el foco. A continuación, se ofrecen algunos ejemplos.

a) Retroalimentación calificativa focalizada en el docente

Los siguientes relatos ilustran algunos diálogos de la primera sesión de retroalimentación, tanto de los participantes del grupo experimental y control. Estos extractos focalizan directamente en aspectos del desempeño docente.

Asesora 4 (Gr. Cont): Bueno, lo primero decirte que me gustó mucho la forma en que planteaste el objetivo de la clase, nada que pueda decir de eso [...] ¡súper bien!
Asesorada 4 (Gr. Cont): ¡Qué bien!, muchas gracias.

Asesor 1 (Gr. Cont): El ambiente de aprendizaje estuvo “malito” [...] sé que ese curso cuesta un poco, pero tienes que normarlo.
Asesorado 1 (Gr. Cont): Entiendo.

Los relatos presentados, evidencian que la retroalimentación de naturaleza calificadora focalizada en el docente, contribuye escasamente a generar diálogos e interacciones que permita a asesor y asesorado profundizar en un análisis que oriente la reflexión toma de conciencia de la práctica pedagógica. En el caso del *asesor-asesorada 1*, se aprecia que el asesor hace ver que el

ambiente de aprendizaje no es óptimo, sin embargo, no argumenta qué factores del clima se deben mejorar, ni mucho menos propone caminos de solución. Por otra parte, el asesorado dice “entender” que debe mejorar, pero no asume la iniciativa de preguntar qué mejorar o cómo hacerlo. Situación similar ocurre en el primer ejemplo (asesora-asesorada 4), donde se elogia la forma en que la docente asesorada plantea el objetivo de la clase, no obstante, se omite información acerca de qué desempeño específico fue valorado por la asesora.

b) Retroalimentación calificativa focalizada en los estudiantes

Asesor 2 (Gr. Exp): Lo que me pareció muy bien, fueron los equipos de trabajo, trabajaron muy bien todos [...] ¡me sorprendí gratamente!

Asesorado 2 (Gr. Exp): Sí, yo tuve la misma sensación.

Asesor 3 (Gr. Cont): Lo que hay que mejorar es el monitoreo....varios estudiantes no hicieron nada.

Asesorado 3 (Gr. Cont): Pondré más atención en eso.

En estos diálogos, se aprecia que la retroalimentación de naturaleza calificadora con foco en los estudiantes induce a los docentes asesorados a validar el juicio del asesor en forma inmediata. Al igual que los ejemplos anteriores, los docentes asesorados no reciben información específica acerca de los aspectos que hacen que el asesor valore bien o mal, el desempeño de los estudiantes.

c) Retroalimentación calificativa focalizada en la interacción docente-estudiantes

Asesor 1 (Gr. Exp): Si partimos desde el inicio, creo que la forma en que explicaste objetivo fue muy buena, se notó de inmediato que todos los chicos entendieron la tarea.

Asesorado 1 (Gr. Exp): [guarda silencio]

Asesor 2 (Gr. Cont): Me pareció muy pertinente la actividad de evaluación, los productos que lograron los chicos fueron excelentes.

Asesorada 2 (Gr. Cont): ¡Qué bueno que le gustó!

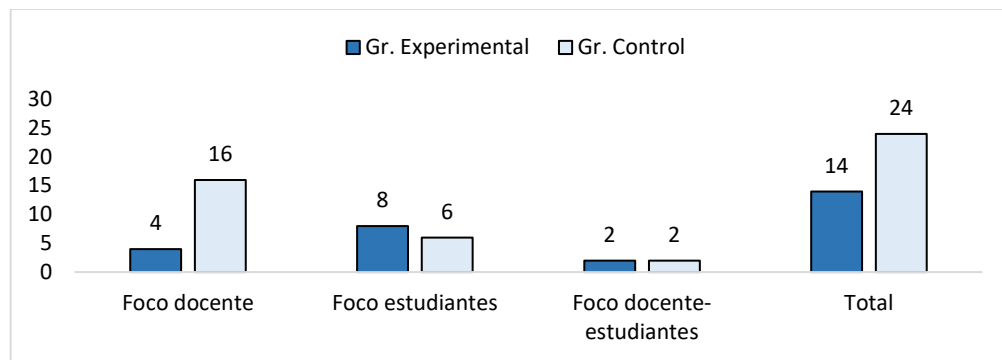
En los ejemplos descritos, se aprecia que los asesores integran en su relato la interacción docente-estudiantes, no obstante, la información proporcionada al docente es de tipo categórica (aprueba o desaprueba) y muy estructurada. En tal sentido, se evidencia que este tipo de retroalimentación limita la posibilidad de establecer diálogos que permitan a los docentes justificar respecto de sus decisiones pedagógicas.

La siguiente tipificación de retroalimentación que abordaremos, será la descriptiva. A diferencia de la calificativa, en esta retroalimentación el asesor explicita aquellos desempeños, acciones o situaciones que considera efectivos o factibles de mejorar.

3.1.2. Resultados retroalimentación descriptiva

Los mensajes asociados a la dimensión “*retroalimentación descriptiva*”, se caracterizan porque el asesor entrega información sobre qué hace que el trabajo realizado por el docente sea satisfactorio, o bien, por qué se considera poco efectivo. Por tanto, el asesor comunica los criterios y describe el nivel que el docente ha alcanzado desde la perspectiva del propio desempeño, o del desempeño alcanzado por los estudiantes.

Figura 5.4. Comparación frecuencia y foco retroalimentación descriptiva



Se evidenció un total de 38 mensajes de retroalimentación descriptiva durante el pretest, correspondiente al 22,6% del total de registros. El mayor uso de este tipo de retroalimentación se asocia al grupo control (63% de mensajes descriptivos, frente a 36% del grupo experimental). El grupo control dirige mayormente el foco de la retroalimentación al desempeño del docente (8 mensajes) y el grupo experimental hacia el desempeño de los estudiantes, tal como se describe y analiza en las categorías siguientes.

a) *Retroalimentación descriptiva focalizada en el docente*

Asesor 3 (Gr. Exp): El uso del tiempo me pareció excelente, estuviste muy pendiente en orientar la tarea y además ir advirtiendo el tiempo para cada una de las actividades.

Asesorado 3 (Gr. Exp): [escucha]

Asesora 4 (Gr. Exp): Según la rúbrica, se debería mejorar las actividades de aprendizaje, porque no iban en coherencia con el objetivo de la clase [...] el objetivo decía analizar

textos discursivos, pero, no sé [...] un 30% de la clase solamente lo destinaste a actividades de análisis [...] o sea, que la tarea asociada al objetivo de aprendizaje fue muy breve, ¿me explico?

Asesorada 4 (G. Exp): Sí, me queda muy clara la observación.

Como se aprecia, la retroalimentación de naturaleza descriptiva entrega más información al docente acerca de su desempeño. En este sentido, se puede decir que el asesor ofrece información para que el docente reflexione y tome conciencia respecto de “*dónde se encuentra*”. Sin embargo, el asesor aún no se ofrece con claridad alternativas de solución, tampoco incentiva al docente a proponer estrategias de mejoramiento.

A continuación, se muestran extractos asociados a retroalimentación de naturaleza descriptiva con foco en el desempeño de los estudiantes.

b) Retroalimentación descriptiva focalizada en los estudiantes

Asesor 5 (Gr. Cont): El uso de conocimientos previos, déjame ver, muy bien, porque los estudiantes comentaron lo que sabían del tema según sus propias experiencias, dieron ejemplos del ciclo del agua, de acuerdo a fenómenos que ven en sus propias casas, eso facilitó mucho la comprensión de la materia.

Asesorado 5 (Gr. Cont): [escucha]

Asesora 5 (Gr. Exp): La colaboración entre estudiantes estuvo un poco desordenada, porque los grupos demoraron en organizarse, no tenían muy claro qué es lo que tenían que hacer [...] después solo un grupo de niños trabajaba, los demás conversaban [...] finalmente, no todos lograron terminar.

Asesorado 5 (Gr. Exp): Tendremos que terminar la otra clase, planificaré mejor la actividad.

En este ejemplo, el asesor describe los desempeños específicos a mejorar, pero una vez más, se omiten apoyos o sugerencias respecto a qué pasos o acciones debería emprender el docente para avanzar hacia un mejor nivel de desempeño. La retroalimentación de naturaleza descriptiva tiene un fuerte componente informativo, no obstante, se asume la mejora del desempeño como una responsabilidad individual del docente.

Revisaremos ahora un ejemplo de retroalimentación descriptiva con foco en la relación docente-estudiantes.

c) Retroalimentación descriptiva focalizada en la interacción docente-estudiantes

Asesora 6 (Gr. Cont): En el ambiente de aprendizaje [...] normaste bien las interacciones, los chicos trabajaron en grupo, se paraban, conversaban, se reían...tú los atendías en tu mesa, pero todos estaban trabajando.

Asesorada 6 (Gr. Cont): Es algo que siempre trato de hacer, porque me ha dado buenos resultados.

Asesor 3 (Gr. Exp): Déjame ver, según registré, los chicos estaban atentos mientras tú explicabas el trabajo... ellos preguntaban y tú respondiste a cada una de las preguntas.

Asesorado 3 (Gr. Exp): [escucha]

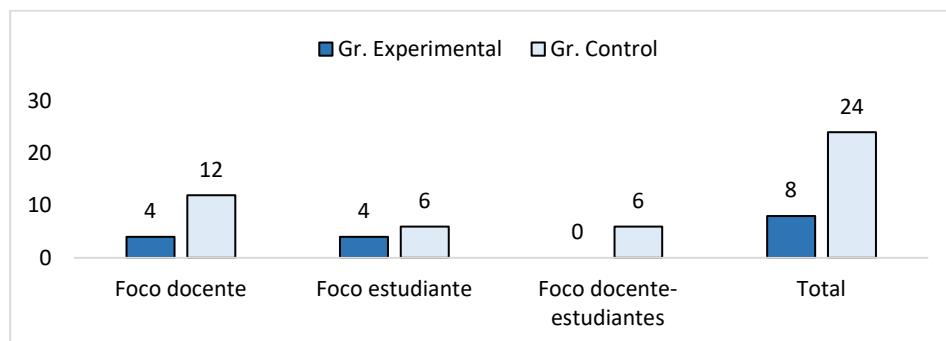
Al igual que en los ejemplos anteriores, se aprecia que la información otorgada al docente es un relato de las interacciones ocurridas en momentos específicos de la clase. Si bien, la asesora ofrece estímulos como *“normaste bien las interacciones”*, aún esta información es insuficiente para que el docente reflexione y cuestione sus prácticas en aula.

Revisaremos ahora, los resultados correspondientes a la retroalimentación de naturaleza prescriptiva.

3.1.3. Resultados retroalimentación prescriptiva

Esta retroalimentación se caracteriza porque el asesor trata de decirle directamente al asesorado qué prácticas son las que debe implementar para mejorar su desempeño en aula. En tal sentido, esta retroalimentación se caracteriza principalmente porque los asesorados tratan de imponer sus argumentos, ya sea orientados por la rúbrica o por sus teorías implícitas, por sobre la negociación y construcción conjunta de significados con el docente asesorado.

Figura 5.5. Comparación frecuencia y foco retroalimentación prescriptiva



En el pretest, se registraron 32 interacciones de naturaleza prescriptiva, equivalente al 19% respecto del total codificados. El 75% de estas interacciones fueron realizadas por los asesores del grupo control, los que focalizaron con mayor frecuencia en el desempeño docente. Por su parte, el 25% restante interacciones prescriptivas fueron realizadas por asesores del grupo experimental, quienes tendieron a focalizar en el desempeño docente y en el desempeño de los estudiantes.

Los siguientes extractos ejemplifican la retroalimentación prescriptiva con foco en el docente.

a) Retroalimentación prescriptiva focalizada en el docente

Asesora 7 (GC): tienes que trabajar el dominio de grupo, estás mucho tiempo en el pizarrón, mucho tiempo en una sola posición [...] tienes que pasearte mucho más por la sala, sacar los gorritos, insistir en que guarden los teléfonos [...] hay que preocuparse más de esas cosas que son importantes.

Asesorado 7: [escucha]

Asesora 6 (Gr. Exp): Creo que hay que mejorar la calidad de la tarea de los estudiantes, porque tu explicación fue muy rápida y causó confusión. Te recomiendo que, en un power point, coloques los pasos de la tarea, lo proyectes y lo vas explicando [...] pero que estén las instrucciones a la vista.

Asesorado 6 (Gr. Exp): Ok, ¡perfecto!

Como se aprecia en estos ejemplos, una de las principales características de la retroalimentación prescriptiva, radica en que el asesor asume rápidamente un rol jerárquico en la conversación y entrega directrices muy concretas y estructuradas. En ocasiones, el asesor ofrece orientaciones extraídas en forma textual del instrumento de apoyo (rúbrica) o bien, aconseja con base en su experiencia y sus creencias pedagógicas arraigadas, en tanto, es incapaz de explicar el efecto que la práctica recomendada producirá en el aprendizaje estudiantes.

Se describen, en los párrafos siguientes, otros ejemplos de retroalimentación de naturaleza prescriptiva, la cual focaliza en el desempeño de los estudiantes.

b) Retroalimentación prescriptiva focalizada en los estudiantes

Asesora 7 (Gr. Exp): La evaluación es un aspecto a mejorar... los estudiantes tuvieron muy pocas posibilidades de demostrar el logro del objetivo de aprendizaje en la clase [...] hay que intencionar la co-evaluación o la autoevaluación en las clases, que sean los mismos alumnos los que se evalúen.

Asesorado 7 (Gr. Exp): [escucha]

Asesora 8 (Gr. Cont): El trabajo en grupo hay que mejorar algunas cosas, me parece que los chicos tienen problemas para organizarse, hay que dejar a algunos niños a cargo de sus grupos y que orienten la tarea.

Asesorada 8 (Gr. Control): Sí, se me olvidó hacer eso.

Nuevamente, en los textos descritos, se evidencia que la retroalimentación de naturaleza prescriptiva, en este caso con foco en el desempeño del estudiante, presenta limitaciones desde el punto de vista pedagógico, porque el asesor se limita a detectar el problema o dificultad y elabora la estrategia de solución invisibilizando el conocimiento profesional del profesorado. Situación similar ocurre en el siguiente ejemplo.

c) Retroalimentación prescriptiva focalizada en la interacción docente-estudiantes

Asesora 8 (Gr. Cont): La retroalimentación tiene que ser más oportuna, hay varios chicos que levantaban la mano y no se les consideró, es importante que consideres la participación de todos, no pueden quedar niños con la mano levantada, hay que responder las dudas

Asesorada 8: [escucha]

Asesora 7 (Gr. Cont): Lo otro que deberías hacer es normar un poco más a participación, hay chicos que no participan, tienes que ser más activa en las preguntas, preguntar al azar para que todos participen, es algo que hay que tratar de mejorar.

Asesorado 7 (Gr. Cont): Sí, Ok, ¡me queda claro!

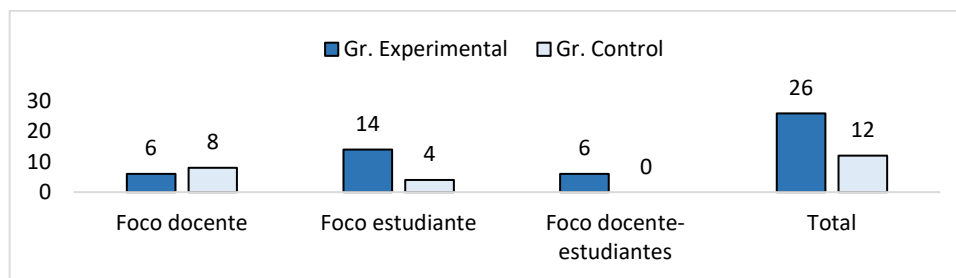
Como se aprecia en los relatos, el exceso de uso de la retroalimentación de naturaleza prescriptiva, puede propiciar resistencia por parte de los docentes asesorados, puesto que uno de los pilares del aprendizaje radica en generar ambientes de confianza y reciprocidad profesional, sin embargo, los diálogos analizados demuestran que este tipo de retroalimentación se realiza desde una posición jerárquica, la que creemos, es asumida inconscientemente por los asesores.

Analizaremos, a continuación, los ejemplos correspondientes a la retroalimentación de naturaleza orientadora.

3.1.4. Resultados retroalimentación orientadora

Este tipo de retroalimentación se caracteriza porque el asesor estimula la reflexión del profesorado acerca de sus decisiones pedagógicas, lo orienta a través del cuestionamiento e interrogación permanente acerca de su desempeño. Asimismo, lo incentiva a descubrir sus errores y proponer posibles alternativas de acción.

Figura 5.6. Comparación frecuencia y foco retroalimentación orientadora



Durante el pretest, se registraron 38 interacciones de naturaleza orientadora, correspondiente al 22,6% del total de codificaciones. Esta retroalimentación fue más recurrente en los participantes del grupo experimental (68% de las interacciones) con tendencia a focalizar en el estudiante. Por su parte, el grupo control registró el 32% de interacciones de naturaleza orientadora, con tendencia a focalizar en el desempeño docente. Se describen algunos ejemplos de estos casos.

a) Retroalimentación orientadora focalizada en el docente

Asesora 8 (Gr. Exp): La motivación inicial a través de un juego me pareció bien, pero ¿por qué elegiste ese juego?

Asesorada 8 (Gr. Exp): Es que siempre lo hago y me da buenos resultados

Asesora 8 (Gr. Exp): ¿Cómo relacionas ese juego con el objetivo de la clase? [...] porque fueron cerca de 10 minutos de juego.

Asesorada 8 (Gr. Exp): Bueno, pensándolo bien, no se relacionaba mucho con lo que hicimos en la clase, no apuntaba a eso

Asesor 3 (Gr. Cont): ¿Qué te pareció como gestionaste el clima de aprendizaje?

Asesorado 3 (Gr. Cont): Bueno, no quedé tan satisfecha, si bien creo que se logró el objetivo de la clase, los chicos estuvieron algo inquietos.

Asesor 3 (Gr. Cont): ¿Qué crees que lo produjo?

Asesorado 3 (Gr. Cont): Tal vez, tiene que ver con que les di mucho tiempo [...] hubo tiempos muertos donde comenzaron a hacer un poco de desorden [...] siento, se debió a eso, y no a desinterés por la clase.

Asesor 3 (Gr. Cont): ¿Cómo lo podrías mejorar para la próxima clase?

Asesorado 3 (Gr. Cont): Prepararé mejores actividades, pienso... que sean más articuladas, mejorar las transiciones de las tareas, actividades más coherentes.

Al analizar estos ejemplos, se pueden identificar claras diferencias, en comparación a la naturaleza de las retroalimentaciones revisadas anteriormente. En primer lugar, se aprecia una mayor interacción dialógica entre asesores y asesorados. Los extractos, dan cuenta que los asesores invitan a los docentes a analizar y reflexionar acerca de sus decisiones pedagógicas. En definitiva, el asesor desafía al docente a interrogar su desempeño, no obstante, se asume un rol pasivo a la hora de sugerir alternativas de mejora.

A continuación, revisaremos ejemplos de la retroalimentación orientadora con foco en el desempeño de los estudiantes

b) Retroalimentación orientadora focalizada en los estudiantes

Asesor 3 (Gr. Exp): Las actividades que desarrollaron los chicos hoy [...] la construcción del cuento del género fantástico ¡me pareció una excelente actividad! ¿qué te pareció a ti?

Asesorado 3 (G. Ex): Es una actividad que siempre les gusta a los chicos, el género fantástico, siempre los motiva, porque ellos ven series en la TV... pueden tomar esos elementos y llevarlos al papel.

Asesor 3 (Gr. Exp): ¿Cómo será la actividad de evaluación?

Asesorado 3 (G. Ex): Pienso que tiene que ser algo similar a lo que hicieron hoy, lo voy a conversar con ellos para ver qué les acomoda, pero tendría que ser algo similar a lo de hoy

Asesor 3 (Gr. Exp): ¿Por qué debería ser similar a lo de hoy?

Asesorado 3 (G. Ex): Porque ellos son los que construyen, ellos tienen que inventar el cuento, considerando las características del género, pero ellos son los que deben aplicar y llevar al papel sus habilidades

Asesor 3 (Gr. Cont): ¿Cómo crees que se podría mejorar la participación de los chicos?

Asesorado 3 (Gr. Cont): Hice la clase muy teórica, tal vez, a esa hora los chicos ya están cansados, no es una buena estrategia.

Asesor 3 (Gr. Cont): ¿Y cuál podría ser una buena estrategia para ese horario?

Asesorado 3 (Gr. Cont): Voy a probar actividades que les permita estar más activos, como dije, a esa hora ya están cansados [...] es la última hora, así que voy a optar por hacer grupos o actividades fuera de la sala, en la biblioteca, por ejemplo.

Los relatos expuestos evidencian que la retroalimentación orientadora, incentiva a los docentes a argumentar sus decisiones en función de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la naturaleza de la retroalimentación orientadora permite que, aflore el conocimiento pedagógico, lo cual es fundamental para la resignificación del aprendizaje.

c) Retroalimentación orientadora focalizada en la interacción docente-estudiantes

Asesora 8 (Gr. Exp): Me pareció que los chicos no comprendieron muy bien la explicación de la actividad ¿Cuál es tu percepción?

Asesorada 8 (Gr. Exp): No sé, siempre hay un grupo que se queda atrás

Asesora 8 (Gr. Exp): ¿Esto pasa recurrentemente?

Asesorada 8 (Gr. Exp): En general no, no es algo que me ocurra con frecuencia

Asesora 8 (Gr. Exp): ¿A qué atribuyes que algunos niños se queden siempre atrás?

Asesorada 8 (Gr. Exp): ¡Es que siempre son los mismos niños!

Asesora 8 (Gr. Exp): Pero en ese caso ¿qué puedes hacer para que no ocurra?

Asesorada 8 (Gr. Exp): Bueno, de partida ponerles más atención, tengo que hacer un *mea culpa* y a veces, me molesto y no los atiende.

En este ejemplo, se aprecia que el cuestionamiento permanente de la retroalimentación orientadora provoca un “efecto catártico” en el docente, pues empieza a explicitar sentimientos de frustración frente a su relación con los estudiantes, asimismo, afloran sus representaciones respecto a cómo resolver situaciones disruptivas. En tal sentido, propiciar este tipo de diálogos es una valiosa oportunidad de aprendizaje para que asesor y asesorado discutan sistemáticamente y entablen diálogos profesionales que les permita avanzar paulatinamente hacia mejores desempeños en sus distintos roles.

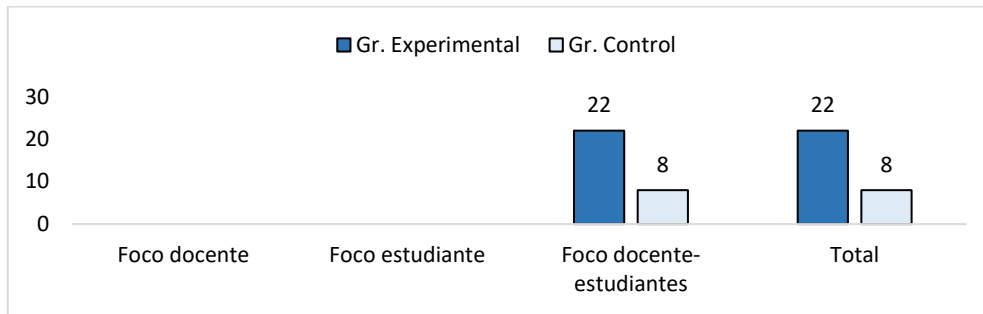
Finalmente, analizaremos las implicancias de la retroalimentación de naturaleza formativa.

3.1.5. Resultados Retroalimentación Formativa

Este tipo de retroalimentación se caracteriza porque el asesor proporciona oportunidades positivas de aprendizaje al asesorado. A través de la retroalimentación le ofrece información útil y oportuna, que le permite cuestionar y reflexionar su respecto de su práctica. Además, la retroalimentación formativa estimula que el asesor y asesorado se involucren recíprocamente en la construcción de sus aprendizajes. Entre otros aspectos, porque tratan de dar sentido a la

información que poseen, generan diálogos reflexivos que les permiten avanzar hacia comprensiones compartidas acerca de la docencia y tomar acuerdos respecto de las posibles proyecciones de mejoramiento.

Figura 5.7. Comparación frecuencia y foco retroalimentación formativa



Los resultados del pretest, muestra un total de 30 interacciones de naturaleza formativa, correspondiente al 17,8% del total de registros. Cabe destacar que el 100% de los casos focaliza en la relación profesor-estudiante. Asimismo, se aprecia que los asesores del grupo experimental registran el 73% del total de interacciones formativas, mientras que el grupo control registra el 26%. A continuación, se describen extractos de retroalimentación formativa, en la cual el asesor y asesorado reflexionan conjuntamente acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje

a) *Retroalimentación formativa focalizada en la interacción docente-estudiantes*

Asesor 1 (Gr. Exp): Al avanzar la actividad, vi que los chicos se distrajeron.

Asesorado 1 (Gr. Exp): Sí, se dispersaron

Asesor 1 (Gr. Exp): ¿Por qué crees que pasó esto?

Asesorado 1 (Gr. Exp): Puede ser, que el texto no fue el adecuado, o tal vez la estrategia de lectura individual no les acomoda.

Asesor 1 (Gr. Exp): Pero, ¿le has preguntado a los chicos si el texto es de su interés o de qué forma les gustaría trabajar?

Asesorado 1 (Gr. Exp): En realidad, no, pocas veces [...] no es algo que haga habitualmente.

Asesor 1 (Gr. Exp): Pienso que eso podría ser una solución, porque si el texto es entretenido, pero la estrategia de lectura es poco atractiva, los chicos se van a distraer... Bueno, y si el texto no les agrada y tampoco la estrategia de trabajo [...] ahí sí que hay pocas posibilidades.

Asesorado 1 (Gr. Exp): Sí, tiene, razón, ¿debería, quizás, incorporar un test de intereses?

Asesor 1 (Gr. Exp): Esa podría ser una buena alternativa, pero tenemos que definir que no sea un instrumento que los niños perciban como una encuesta, [...] se podría probar con preguntar en clases a los chicos acerca de cómo les gustaría aprender... por ejemplo.

Asesorado 1 (Gr. Exp): Pero ¿cómo lo hago si me dicen cosas muy distintas?

Asesor 1 (Gr. Exp): Bueno, eso puede ser una posibilidad para discutir criterios de evaluación, no te parece

Asesorado 1 (Gr. Exp): Sí, es buena idea, puedo ir variando los procedimientos para preguntarles y para darles respuesta a todos

Asesora 5 (Gr. Control): Mira, el clima de aula excelente, ¿cómo llegaste a pensar en esa organización?

Asesorado 5 (Gr. Control): Lo que pasa es que noté que hay varios chicos que son buenos líderes, entonces, a ellos los comencé a utilizar para monitorear las tareas de sus compañeros en los grupos poco a poco, otros niños fueron han seguido esa misma dinámica... en este curso me ha resultado bastante bien

Asesora 5 (Gr. Control): Sí, observé que les acomoda la dinámica, ¿por qué crees que les gusta trabajar así?

Asesorado 5 (Gr. Control): Pienso que tal vez, es porque los mismos compañeros van cuidando que nadie se quede atrás, como que los chicos sabes que, si tiene alguna dificultad, los compañeros les ayudarán

Asesora 5 (Gr. Control): ¿Cómo te aseguras que todos aporten y no sean siempre los mismos niños que ayudan a otros?

Asesorado 5 (Gr. Control): Yo me he cuestionado eso[...]y no sé bien aún como regular eso

Asesora 5 (Gr. Control): Eso es algo que deberíamos trabajar, que en las actividades de colaboración todos aportes desde lo que saben. Podríamos intencionarlo, tal vez, rotaciones de integrantes.

Asesorado 5 (Gr. Control): sí, voy a pensar en la estrategia, ahora mismo no se me ocurre cómo

Asesora 5 (Gr. Control): déjame también a mi pensar en cómo puede ser y lo comentamos

Asesora 8 (Gr. Exp): ¿Por qué decidiste dejar la actividad de evaluación para el final de la clase?

Asesorada 8 (Gr. Exp): Básicamente, porque me quería asegurar que los chicos comprendan bien los conceptos que revisamos

Asesora 8 (Gr. Exp): ¿y durante la clase? ¿por qué no?

Asesorada 8 (Gr. Exp): Eh, sí, creo que el tiempo me falló

Asesora 8 (Gr. Exp): ¿en qué sentido?

Asesorada 8 (Gr. Exp): Es que demoré mucho en la explicación de las actividades

Asesora 8 (Gr. Exp): entonces, puede ser que lo que falta regular son espacios para que los chicos participen?

Asesorada 8 (Gr. Exp): Sí, bueno, pensándolo así, estuve muy expositivo en esta clase

Asesora 8 (Gr. Exp): Bueno, veamos cómo podemos ir mejorando, podemos preparar algunas preguntas de monitoreo que te permitan verificar si los estudiantes van aprendiendo

Este tipo de retroalimentación tiene también la característica que posiciona al docente como un mediador del aprendizaje de los estudiantes. Los extractos presentados ponen en el centro del análisis la calidad de la tarea pedagógica del estudiantado, como principal motor

para que el docente reflexione sobre sus prácticas. Asimismo, se destaca que las proyecciones de mejoramiento se ofrecen como sugerencia o como un acuerdo implícito. Si bien, durante estas conversaciones, muchas veces no se llega a un acuerdo específico, tanto asesor como asesorado experimentan procesos de disonancia cognitiva, lo cual es fundamental para resignificar los propios saberes profesionales, como primer paso para transformar la práctica.

3.2. Resultados comparativos tipos de retroalimentación (pre-postest)

3.2.1. Resultados comparación inter-grupos

A continuación, se presentan los resultados del postest, que corresponden al análisis de los resultados de los contenidos de la sesión nº 6 de retroalimentación del desempeño docente en aula. Se decidió realizar un análisis comparativo del contenido de las frecuencias de retroalimentaciones, con el fin de comprobar diferencias que puedan ser atribuibles al uso constante de la rúbrica.

Tabla 5.10. Comparación tipo y frecuencia de retroalimentación en pre y postest

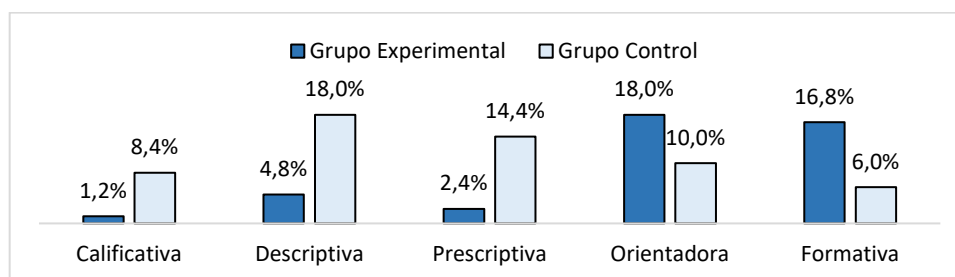
Tipo de retroalim.	Grupo Exp pretest	% pretest	Grupo Exp posttest	% posttest	Grupo control pretest	% pretest	Grupo control posttest	% posttest	Total pretest	Total posttest
Calificativa	8	10,2%	2	2,7%	22	24,4%	14	14,8%	30	16
Descriptiva	14	17,9%	8	11%	24	26,6%	30	31,9%	38	38
Prescriptiva	8	10,2%	4	5,5%	24	26,4%	24	25,5%	32	28
Orientadora	26	33,3%	30	41%	12	13,3%	16	17%	38	46
Formativa	22	28,2%	28	38,8%	8	8,8%	10	10,6%	30	38
Total	78	100%	72	100%	90	100%	94	100%	168	166

Fuente: Elaboración propia

La tabla 5.11 muestra la comparación pre y postest, referida a la cantidad de interacciones de retroalimentación realizadas por los asesores del grupo experimental y control. Los principales resultados dicen que después de seis sesiones de retroalimentación con uso de rúbricas, disminuyeron prácticamente en un 50% as interacciones calificativas, y aumentó levemente las retroalimentaciones de naturaleza orientadora y formativa.

A continuación, la figura 5.8 describirá las comparaciones entre grupos obtenidas en el postest

Figura 5.8. Comparación postest grupo control y experimental según tipo de retroalimentación



La figura 5.8 describe que, después de seis sesiones de retroalimentación con uso de rúbricas, la tendencia es similar a los resultados obtenidos en el pretest. Los asesores del grupo experimental muestran mayor cantidad de interacciones de naturaleza orientadora y formativa, en comparación a los asesores del grupo control, quienes focalizan mayormente en retroalimentación descriptiva y prescriptiva. Para comprobar si las diferencias son significativas entre los grupos, se aplica U de Mann-Whitney.

Tabla 5.11 Comparación grupo control y experimental para tipo de retroalimentación (postest)

	Calificativa	Descriptiva	Prescriptiva	Orientadora	Formativa
Estadísticos de prueba	Postest	Postest	Postest	Postest	Postest
U de Mann-Whitney	2,000	,000	4,000	4,000	3,000
Z	-3,354	-3,771	-3,092	-3,416	-3,203
Sig. asintótica(bilateral)	,001*	,001*	,002*	,001*	,001*

* $p < 0,05$

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney confirma que, al igual que en el pretest, existe diferencia significativa en la cantidad de registros de retroalimentación ofrecidas por asesores del grupo control (rúbrica estándar) y grupo experimental (rúbrica ideográfica). Específicamente, los asesores del grupo experimental logran una cantidad mayor de registros de retroalimentación de naturaleza orientadora y formativa ($p < 0,05$). Por su parte, el grupo control registró mayor cantidad de interacciones de naturaleza calificativa, descriptiva y prescriptiva, alcanzando diferencias significativas comparación al grupo experimental. Estos resultados permiten aceptar nuestra H1, puesto se establece que los asesores del grupo experimental que desarrollaron retroalimentación con uso de rúbricas ideográficas alcanzan una mejor calidad de sus prácticas de retroalimentación.

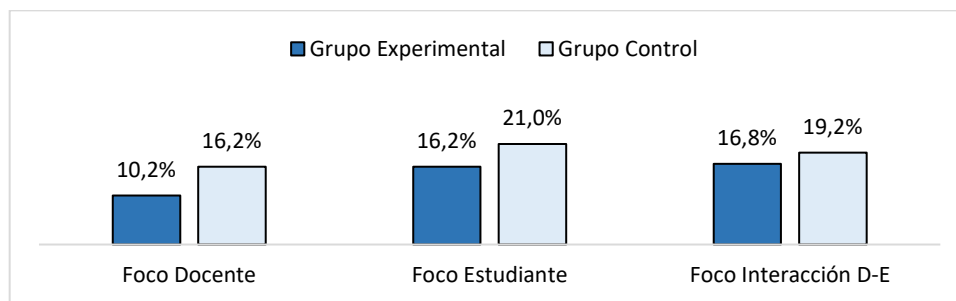
La tabla 5.12 muestra el total de interacciones respecto al foco de la retroalimentación. Se aprecia que después de seis sesiones de retroalimentación con uso de rúbricas, los registros focalizados en el docente tienden a disminuir considerablemente. Por su parte, los registros focalizados en el estudiante y en la interacción docente-estudiante presentan un leve aumento en comparación al pretest.

Tabla 5.12. Cantidad de registros de retroalimentación pre y postest para ambos grupos

Retroalimentación	Condición	Foco Docente		Foco Estudiante		Foco Interacción		Total	
		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Calificadora	Gr. Control	12	7	6	4	4	3	22	14
	Gr. Exp	2	0	4	2	2	0	8	2
Descriptiva	Gr. Control	16	12	6	9	2	9	24	30
	Gr. Exp	4	3	8	2	2	3	14	8
Prescriptiva	Gr. Control	12	8	6	10	6	6	24	24
	Gr. Exp	4	2	4	2	0	0	8	4
Orientadora	Gr. Control	8	0	4	8	0	8	12	16
	Gr. Exp	6	12	14	9	6	9	26	30
Formativa	Gr. Control	0	0	0	4	8	6	8	10
	Gr. Exp	0	0	0	12	22	16	22	28
TOTAL		64	44	52	62	52	60	168	166

La figura 5.9 muestra que, después de seis sesiones de retroalimentación, la diferencia entre el grupo control y experimental tiende a disminuir, especialmente en lo que se refiere en la retroalimentación focalizadas en la interacción docente-estudiante y en el desempeño del estudiante.

Figura 5.9. Comparación postest foco retroalimentación grupo control y experimental



Para comprobar si las diferencias obtenidas por los grupos control y experimental son significativas, respecto al foco de la retroalimentación, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes (tabla 5.13).

Tabla 5.13 Comparación grupo control y experimental para foco de retroalimentación (postest)

	Foco Docente Post	Foco Estudiante Post	Foco Interacción Post
U de Mann-Whitney	7,500	7,500	24,000
Z	-2,769	-2,805	-1,464
Sig. Asint.(bilateral)	,006*	,005*	,143

* $p < 0,05$

El valor de la prueba U de Mann-Whitney confirma que, después de seis sesiones de retroalimentación, los asesores del grupo control continúan superando al grupo experimental, en cuanto a la cantidad de retroalimentación focalizada en el docente ($p=0,006$). No obstante, se destaca el resultado de los asesores del grupo control quienes lograron la retroalimentación focalizada en el docente y aumentar la retroalimentación focalizada en el estudiante, superando al grupo experimental ($p < 0,05$). En consecuencia, se rechaza la H2 planteada, puesto que los asesores que utilizan rúbricas ideográficas (grupo experimental) no evidenciaron una mayor cantidad de registros de retroalimentación focalizados en el estudiante, en comparación a los asesores que utilizan rúbrica estandarizada (grupo control).

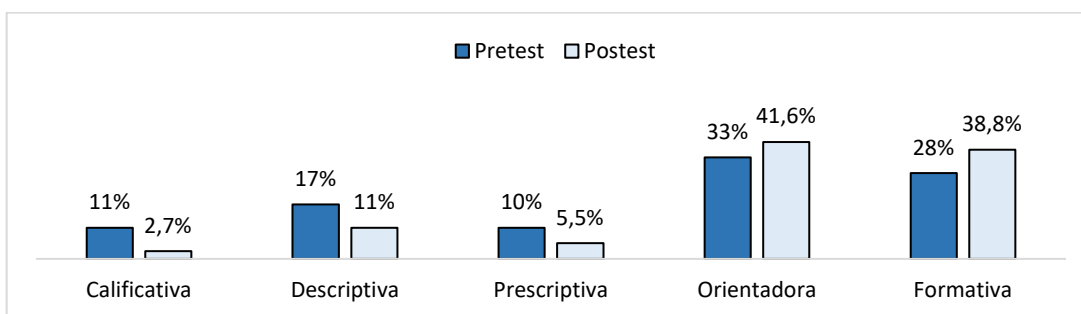
A continuación, analizaremos cómo se comportó la tendencia de retroalimentación al interior de cada grupo de comparación. Comenzaremos con el grupo experimental.

3.3.2. Resultados comparación intra-grupos

a) Comparación pre y postest grupo experimental

La comparación entre el tipo de retroalimentación utilizada por el grupo experimental, después de 6 sesiones de asesoramiento con uso de rúbrica ideográfica, muestra que las interacciones de retroalimentación calificativa, descriptiva y prescriptiva disminuyeron en el discurso asesor. Por su parte, aumentó la cantidad de registros de naturaleza orientadora y formativa (llegan al 41,6% y 38,8% respectivamente).

Figura 5.10. Comparación pretest-postest grupo experimental según naturaleza de retroalimentación



La tabla 5.14 muestra que, al aplicar la prueba estadística Rangos de Wilcoxon para muestras relacionadas, se comprueba que la disminución de retroalimentación calificativa, descriptiva y prescriptiva es significativa en comparación al pretest ($p < 0,05$). Por su parte, la retroalimentación de tipo orientadora aumentó significativamente ($p = 0,46$) y los registros de retroalimentación formativa, no evidenciaron diferencia significativa ($p = 0,109$) en comparación al pretest.

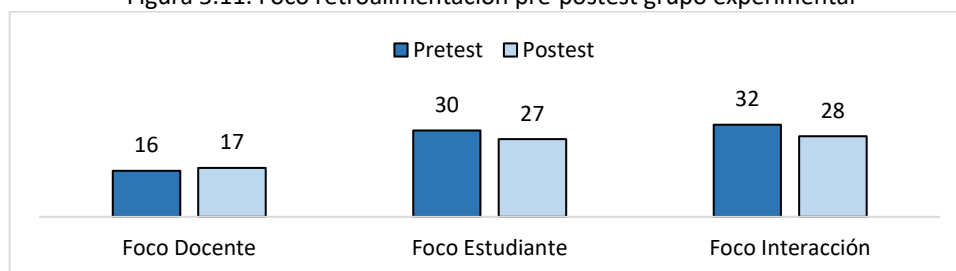
Tabla 5.14. Rangos de Wilcoxon naturaleza de retroalimentación pre-postest grupos experimental

Wilcoxon	Calificativa Pre-Post	Descriptiva Pre-Post	Prescriptiva Pre-Post	Orientadora Pre-Post	Formativa Pre-Post
Z	-2,449	-2,449	-2,000	-2,000	-1,604
Sig. Asint. (bilateral)	,014*	,014*	,046*	,046*	,109

* $p < 0,05$

En cuanto al foco de la retroalimentación, el grupo experimental, presenta muy leves diferencias en comparación al pretest. Esto quiere decir, que el foco de su retroalimentación, con uso de rúbricas ideográficas, no cambió en forma importante (Figura 5.11).

Figura 5.11. Foco retroalimentación pre-postest grupo experimental



La aplicación de la prueba Rangos de Wilcoxon, permitió comprobar que la cantidad de registros focalizados en docentes, estudiantes e interacción docente-estudiante, no presentó diferencias significativas ($p > 0,05$) después de seis sesiones de retroalimentación con uso de rúbricas ideográficas.

Tabla 5.15. Rangos de Wilcoxon foco retroalimentación pre-postest grupo experimental

Wilcoxon	Foco Docente Pre-Post	Foco Estudiante Pre-Post	Foco Interacción Pre-Post
Z	-,577	-1,342	-1,414
Sig. Asint.(bilatearl)	,564	,180	,157

* $p < 0,05$

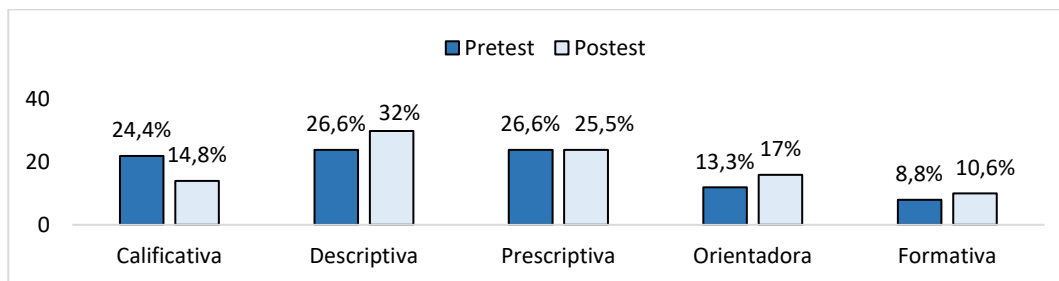
Una primera interpretación de estos resultados, dan cuenta del poder orientador de la rúbrica ideográfica, pues, desde la primera sesión los asesores y asesorados focalizan el proceso de asesoramiento en cuestiones relevantes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, es así que desde la evaluación pretest (clase 1) este grupo mantiene una práctica sostenida en cuanto a focalizar en los estudiantes.

Revisamos a continuación, la tendencia presentada por el grupo control, quienes realizaron seis sesiones de retroalimentación con uso de rúbrica estandarizada.

b) Comparación pre y postest grupo control

La comparación pre-postest referida a la naturaleza de la retroalimentación utilizada por el grupo control, demuestra que la diferencia más importante es la disminución de la retroalimentación calificativa y el aumento de las interacciones descriptivas. Las demás categorías de retroalimentación no presentaron fluctuaciones importantes.

Figura 5.12. Comparación tipo de retroalimentación pre-postest grupo control



Al aplicar la prueba estadística Rangos de Wilcoxon para muestras relacionadas (Tabla 5.16), se establece que la disminución interacciones calificativas es significativa ($p=0,011$) en el grupo control. Así también, las interacciones de naturaleza descriptiva logran un aumento significativo ($p=0,034$), después de 6 sesiones de retroalimentación con uso de rúbrica estandarizada.

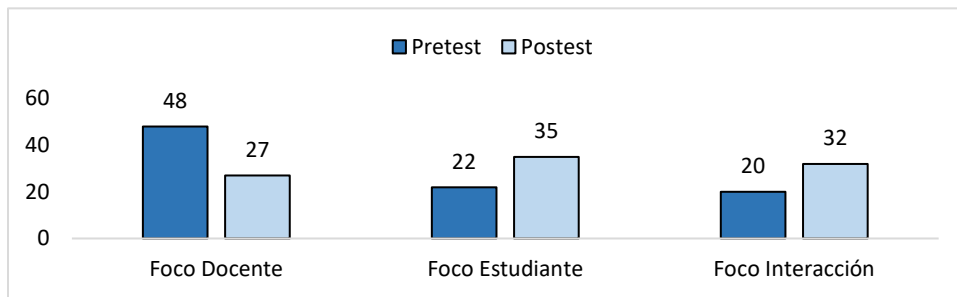
Tabla 5.16. Rangos de Wilcoxon tipo de retroalimentación pre-postest grupo control

Wilcoxon	Calificativa Pre-Post	Descriptiva Pre-Post	Prescriptiva Pre-Post	Orientadora Pre-Post	Formativa Pre-Post
Z	-2,530	-2,121	-,333	-1,633	-1,000
Sig. Asint. (bilateral)	,011*	,034*	,739	,102	,317

* $p < 0,05$

En cuanto al foco de la retroalimentación, la figura 5.13 muestra que los asesores del grupo control, logran disminuir los registros de retroalimentación focalizados en el docente e incrementar la retroalimentación focalizada en los estudiantes y en la interacción docente-estudiante.

Figura 5.13. Comparación frecuencia y foco retroalimentación pre-postest grupo control



La aplicación de la prueba Rangos de Wilcoxon, comprueba que la cantidad de registros focalizados en el desempeño docente disminuyó en comparación al pretest, ($p=0,011$), siendo esta diferencia significativa. Por otra parte, aumentaron los registros focalizados en los estudiantes y en la interacción docente-estudiante, presentando diferencias significativas en comparación al pretest ($p>0,05$). Estos resultados se presentan en la tabla 5.17.

Tabla 5.17 Rangos de Wilcoxon foco de retroalimentación pre-postest grupo control

wilcoxon	Foco Docente Pre-Post	Foco Estudiante Pre-Post	Foco Interacción Pre-Post
Z	-2,539	-2,414	-2,585
Sig. Asint. (bilateral)	,011*	,016*	,010*

* $p < 0,05$

Estos resultados, nos llevan a inferir que el uso de rúbricas, tanto estandarizadas como ideográficas, pueden incidir favorablemente en la forma en la que los asesores desarrollan el proceso de retroalimentación. Sin embargo, la rúbrica ideográfica pareciera influenciar diálogos pedagógicos que orientan de mejor forma la reflexión de los docentes. Los resultados de este estudio se discuten a continuación.

4. Discusión

4.1. Características de la retroalimentación sobre la práctica educativa en las actividades de asesoramiento colaborativo

El primer objetivo específico de este estudio, buscó analizar el tipo de retroalimentación que los asesores pedagógicos ofrecen al profesorado y la incidencia de las rúbricas en el contenido evaluativo durante la interacción verbal con los asesorados. Consideramos relevante indagar en este aspecto, dado que la retroalimentación de la práctica pedagógica es uno de ejes que el MINEDUC (2018) ha definido en el contexto de la implementación de los planes de desarrollo profesional, al interior de los centros escolares. Asimismo, contribuir al estado del arte de la cuestión, como plantea Firestone (2014) son necesarios estudios que profundicen en el impacto de la retroalimentación del desempeño docente, dado que no los puede incidir en el mejoramiento de su quehacer, sino también en su motivación.

Los resultados de nuestro estudio, en primer lugar, permiten reconocer el aporte de las rúbricas como instrumento orientador de los diálogos profesionales destinados a apoyar a la labor docente, especialmente cuando el profesorado participa activamente en su diseño (Burgos y Díaz, 2015; Panadero y Jonsson, 2013). Si bien la retroalimentación evidenciada en el pretest, es muy variada en cuanto a su carácter y foco, los resultados demostraron que los asesores que utilizaron rúbricas ideográficas, en solo una sesión, lograron ofrecer una mayor cantidad de mensajes de

retroalimentación de tipo orientadora y formativa, las que estuvieron focalizadas en el desempeño del estudiante y en la interacción entre docente-estudiantes. Por su parte, los asesores del grupo control, que utilizaron rúbrica estandarizada, registraron una alta concentración de mensajes evaluativos de tipo calificativos y descriptivos, principalmente focalizando en el desempeño del profesorado, por sobre lo que hacen los estudiantes o en la interacción entre éstos y el docente.

En nuestro estudio, se comprobó que cuando los criterios de desempeño y sus niveles de logro no son socializados, como el caso de la rúbrica estandarizada, durante la retroalimentación aflora un contenido evaluativo direccionado a juzgar al docente y corregir sus prácticas desde las propias creencias o teorías implícitas del asesor. Contreras-Pérez y Zúñiga (2018) plantean que una de las dificultades de la retroalimentación es que, muchas veces obedece a la personalidad del asesor, su nivel de formación y sus relaciones interpersonales con el asesorado, más que a la discusión sobre aspectos consensuados y teóricamente sólidos sobre el desempeño docente. Por su parte, Yost y McCarthy (2013) avalan que la retroalimentación es más beneficiosa cuando se cuenta con criterios y estándares previamente establecidos y comprendidos por los participantes.

Resultados similares a los de nuestro estudio, obtuvieron Insuasty y Zambrano (2011), en el contexto de la retroalimentación que asesores ofrecían a los docentes en formación de un programa de lengua extranjera. Demostraron un predominio de retroalimentación informativa, de apoyo y, en ocasiones, la prescriptiva. En cuanto a la trascendencia de las asesorías ofrecidas, se pudo establecer que no lograron que los docentes en formación reexaminen sus acciones, creencias o actitudes a través de una posición más autocrítica. Otro estudio realizado por Rodríguez y Hernández (2007), en un curso de formación docente, concluyó que casi el 50% de los profesores utilizaba retroalimentación catalítica (premio) y casi el 50% del tiempo fue dedicado a las intervenciones de tipo informativo, prescriptivo. La categoría de confrontación fue la menos usada y la catártica (asesor anima al practicante a cuestionar su desempeño), nunca se utilizó.

En tal sentido, creemos que es primordial que los centros escolares avancen en la calidad y profesionalización de los diálogos educativos que ofrece el asesoramiento y retroalimentación del desempeño docente (Kollar & Fischer, 2010). En especial, porque existe evidencia en el

contexto educativo chileno, que tanto docentes como los equipos directivos encargados de orientar el desarrollo profesional, evidencian creencias pedagógicas tradicionales sobre el proceso de enseñanza aprendizaje (Mellado y Chaucono, 2015; Mellado, Chaucono y Villagra, 2017) que afloran en el momento de apoyar al profesorado.

Asumir la retroalimentación, como una práctica sistemática, puede ser una oportunidad para desarrollar competencias profesionales, potenciar la reflexión y autonomía para asumir retos y complejidades propios al quehacer educativo. Un estudio realizado por Montecinos, Barrios y Tapia, (2011) con Las 111 estudiantes de pedagogía demostró que el uso de prácticas de retroalimentación más reflexivas impactaba positivamente en la autoeficacia de los futuros docentes.

En tal sentido, impulsar prácticas de desarrollo profesional y asesoramiento colaborativo puede ayudar a erradicar prácticas de retroalimentación sustentadas en teorías implícitas o en modelos tradicionales de tipo evaluativos y sancionadores. Rodríguez-Marcos et al. (2011) plantea que el asesoramiento entre iguales es un potente instrumento de desarrollo profesional que permite analizar los problemas con mayor profundidad y enriquecer la propia experiencia con las aportaciones de los compañeros.

4.2. Influencia del uso de rúbricas en el discurso de docentes y directivos durante las prácticas de retroalimentación del desempeño docente.

Como parte de nuestro segundo objetivo específico, discutiremos los resultados obtenidos en el postest, donde comparó la influencia de dos tipos de rúbricas en el contenido evaluativo de la retroalimentación ofrecida por asesores a un docente de su centro escolar.

Como hemos revisado, el uso de rúbricas es ampliamente reconocido como un instrumento que puede ayudar a orientar la evaluación del desempeño docente, en tanto pone a disposición estándares de calidad que permiten reflexionar acerca de determinadas prácticas tanto individual, como colectivamente. En tal sentido, puede ayudar a orientar los diálogos profesionales entre docentes y favorecer la construcción de comprensiones compartidas respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nuestros resultados, indican que los asesores del grupo experimental (uso de rúbricas ideográficas) registraron una cantidad significativamente más alta de mensajes orientadores y formativos (tanto en el pre como en el postest) en comparación al grupo control (rúbrica estándar), logrando focalizarlos en el desempeño de los estudiantes y en la interacción docente-estudiantes. Cabe recordar que el rol asesor, lo desempeñaron directivos escolares y docentes pares, sin embargo, el segundo estudio empírico evidenció que esta variable (asesor), no influyó significativamente en el mejoramiento del desempeño docente ($p > 0,05$), cuando utilizaban el mismo recurso de apoyo (rúbrica).

Estudios antecedentes han concluido que el uso colaborativo de rúbricas de evaluación facilita la cantidad y calidad de los intercambios comunicativos entre pares, en mayor medida que otros tipos de instrumentos (Montanero y Madeira, 2019; Madeira, Montanero y Palomo, 2016). En el contexto del asesoramiento pedagógico, las rúbricas pueden contribuir también a la construcción de diálogos profesionales más abundantes y reflexivos, favoreciendo que los equipos directivos y el profesorado se focalicen aquellas situaciones del aula necesarias de mejorar. La rúbrica puede aportar estructura y criterios específicos que se hacen explícitos respecto a las metas factibles de alcanzar. Un aspecto relevante del estudio es que cuando la rúbrica focaliza en el desempeño del estudiante, puede restar la sensación de evaluación que los docentes sienten acerca de su desempeño y posiciona el aprendizaje como la meta compartida entre asesor y asesorado.

En cuanto a los asesores del grupo control, cabe destacar que evidenciaron una disminución significativa de mensajes de retroalimentación de tipo descriptiva, en comparación al pretest. Además, registraron una mayor cantidad de mensajes focalizados en el desempeño de los estudiantes ($p < 0,05$) en comparación al grupo experimental.

Estos resultados, corroboran la importancia de la retroalimentación como un proceso que debe ser sistemático y sostenido en el tiempo, así también la importancia de contar con criterios de calidad que orienten el desempeño. Si bien, la rúbrica del grupo experimental fue de tipo estandarizada, permitió a los asesores dirigir las conversaciones hacia los objetivos concretos de mejoramiento y proporcionar información específica al profesorado acerca de su desempeño en forma sistemática (MacBeath & Dempster, 2009; Bell & Thomson, 2016; Brix, Grainger & Hill, 2014; Murillo y Montanero, 2017).

Para Crawford et al. (2019) contar con un estándar común durante los procesos de evaluación, mejora la fiabilidad y la validez de las mismas y permiten transmitir información más precisa (Papageorgiou et al., 2015). Otros estudios plantean que si bien, los instrumentos con descriptores específicos (como el caso de las rúbricas) requieren invertir más tiempo, tanto en su diseño como aplicación, pueden ayudar a proporcionar comentarios más útiles al profesorado (Fulcher, Davidson & Kemp, 2011). Tal como plantea Morán (2018) la rúbrica se puede considerar como una herramienta de evaluación formativa, pues se convierte en parte integral del proceso de aprendizaje de los docentes cuando éstos se sienten involucrados en el proceso de evaluación de su propio trabajo y el de sus compañeros.

Sherin y Van (2009) plantean que la transición de un docente principiante a uno experimentado ocurre en la medida que el profesorado incorpore naturalmente estos procesos reflexivos a su práctica. (Hattie & Timperley, 2007; Osorio y López, 2014). Mauri y Barberà (2007) plantean que la persona encargada de retroalimentar debe pensar previamente en la manera en que va a retroalimentar e interpretar dicha información para que sea comprendida por el docente.

En este sentido, los participantes en esta investigación que lograron ofrecer mayores oportunidades formadoras al profesorado, por medio de la retroalimentación, tuvieron la posibilidad de construir colaborativamente comprensiones compartidas respecto al desempeño en aula. Para Montanero et al. (2014) la efectividad del uso de rúbricas parece estar influenciado por el contexto de la aplicación, por tanto, una primera condición sería consensuar los principios que orientaran la colaboración profesional. Asimismo, para que las prácticas de asesoramiento se transformen oportunidades de evaluación formativa (Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016; Venegas y Fuentealba, 2019), sustentados en diálogos auténticos es necesario avanzar hacia la construcción de culturas colaborativas. De esta forma, las prácticas de asesoramiento y retroalimentación efectivas deben establecer ciertos principios orientadores del desarrollo profesional docente.

CAPÍTULO VI

Conclusiones y prospectiva



1. Conclusiones generales

La finalidad fundamental de esta tesis doctoral era evaluar las prácticas de asesoramiento pedagógico desarrollada en los centros escolares de la comuna de Temuco, con el fin de analizar sus implicancias en el desarrollo profesional docente y el mejoramiento de las prácticas en aula. Para este fin, desarrollamos tres estudios empíricos, los cuales nos permitieron indagar en la naturaleza de las relaciones e interacciones que afloran durante los procesos de aprendizaje profesional. Nuestro primer estudio permitió caracterizar las prácticas de acompañamiento e indagar en la valoración que docentes y directivos atribuyen a esta estrategia. En el segundo estudio comparamos distintas modalidades de asesoramiento y analizamos su incidencia en el mejoramiento del desempeño docente Finalmente, en el tercer estudio estudiamos la influencia del uso de rúbricas en el contenido evaluativo de la retroalimentación ofrecida al profesorado.

A continuación, presentamos las conclusiones generales de la tesis, organizadas en función de los objetivos específicos planteados:

1.1. Objetivo 1: Conclusiones sobre la caracterización de las prácticas de asesoramiento pedagógico de los centros escolares de la comuna de Temuco.

Respecto al primer objetivo específico, referido *a caracterizar las prácticas de asesoramiento pedagógico implementadas en los centros escolares de la comuna de Temuco*, podemos concluir que aún prevalecen enfoques tradicionales-prescriptivos de asesoramiento con carácter administrativo, que buscan principalmente controlar y supervisar la labor docente en aula (Pavez, et al., 2016; Galaz, Jiménez y Díaz, 2019; Maureira, Moforte y González, 2014). En otras palabras, el asesoramiento se sustenta en relaciones de tipo jerárquicas, restringiendo considerablemente las oportunidades de participación e involucramiento del profesorado en su propio aprendizaje.

Estos hallazgos permiten inferir la necesidad de avanzar hacia una visión compartida de los procesos de asesoramiento pedagógico entre los equipos directivos y el profesorado en los centros escolares. Dicho de otra forma, cuando no existe consenso en el propósito formativo y colaborativo del asesoramiento se atenta contra los principios del aprendizaje profesional efectivo y se transforma en una práctica directiva poco útil y sin sentido para la mayoría de los

docentes. Estas conclusiones, se condicen con los planteamientos de varios autores (Leiva y Vázquez, 2019; Ventura, 2008; González, 2010; Maureira, 2015) quienes reconocen la ausencia de una perspectiva compartida del acompañamiento pedagógico como la principal barrera para que las comunidades educativas logren mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En tal sentido, otra conclusión es la necesidad de democratizar los sistemas de asesoramiento que se implementan en las comunidades educativas, lo que implica crear oportunidades auténticas de aprendizaje recíproco entre profesores y sus equipos directivos. Específicamente, se requiere involucrar a los docentes en el diseño, implementación y evaluación permanente del asesoramiento, reconociéndolo como un profesional crítico y reflexivo respecto de su práctica. En coherencia con esta conclusión, varios autores destacan la relevancia de asegurar condiciones de colaboración efectiva entre pares, donde se resguarde la construcción de relaciones simétricas que contribuyan a propiciar diálogos pedagógicos honestos y abiertos, como condición clave para que docentes y directivos reflexionen juntos y avancen sostenidamente hacia las transformaciones necesarias para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017; Rincón-Gallardo, et al., 2019).

Los resultados del estudio, también nos permiten concluir que es complejo instalar o desarrollar buenas prácticas de asesoramiento sin que exista un sólido liderazgo pedagógico focalizado en el DPD y el aprendizaje de los estudiantes. Nuestros hallazgos, evidenciaron un bajo involucramiento de los directores frente a su responsabilidad de asesorar las prácticas pedagógicas, consecuentemente, el profesorado valoró escasamente el aporte que los directivos hacen para favorecer su aprendizaje profesional. Por otra parte, la escasa reflexión colaborativa de los equipos directivos sobre la estrategia de asesoramiento pedagógico se transforma en una barrera que restringe una valoración rigurosa de su real incidencia en el DPD. Esto a su vez, genera una tensión con la percepción del profesorado quienes caracterizan el asesoramiento como poco útil para satisfacer sus necesidades formativas y atender los desafíos actuales del aula.

La ausencia del liderazgo pedagógico factor clave para orientar el asesoramiento pedagógico de alta calidad, concuerda con hallazgos obtenidos por Ulloa y Rodríguez (2014) quienes evidenciaron que los docentes perciben tensión y desconfianza durante el asesoramiento porque le atribuyen principalmente un sentido administrativo. Igualmente, una investigación realizada

por Arellano y García-Pérez (2019) respecto a la percepción de los profesores de cuatro centros escolares chilenos sobre el asesoramiento pedagógico evidenció descontento por considerar que su implementación carecía de sistematicidad y rigurosidad en sus procedimientos.

En atención a estos resultados, es abundante la evidencia que identifica el liderazgo que ejercen los directores escolares y sus equipos como un factor decisivo a la hora de generar condiciones que contribuyan a fortalecer aprendizaje continuo del profesorado (Blázquez y Navarro, 1999; Bolívar, 2019; Villagra, Mellado y Cubo, 2019). Consecuentemente, la implementación del MBDLE (2015) en Chile, insta a los equipos directivos a asumir, como su principal labor, la responsabilidad de liderar el DPD con foco en el núcleo pedagógico y dejar atrás modelos administrativos burocráticos de gestión. En tal sentido, los directores deben impulsar prácticas colaborativas que permitan al profesorado y equipos directivos aprender juntos en sus propios contextos de desempeño (Bolívar, 2017; Fullan, 2016; Robinson, 2016b; Mellado, Chaucono y Villagra, 2017.)

En definitiva, este primer estudio, permite constatar que avanzar hacia un asesoramiento más comprensivo, supone romper lógicas tradicionales de liderazgo instaladas en la cultura escolar chilena (De Farías y De Araujo, 2018). La puesta en marcha del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.593), las distintas políticas de liderazgo escolar y los principios que promueven el modelo de formación del CPEIP (2018) demandan una alta coherencia con los actuales desafíos formativos tanto a equipos directivos y sus docentes para que puedan involucrarse en la construcción de condiciones que contribuyan a configurar un aprendizaje profesional de alta calidad, el cual no se traduce solamente en el cambio de pensamiento, reflexiones y representaciones del profesorado (Vezub, 2011; Kelchtermans, 2004). Por tanto, el proceso de asesoramiento debiese constituirse como una oportunidad para gestionar formas de aprendizaje que incidan, no solo en el mejoramiento educativo, sino también en la profesionalización e identidad docente (Guskey, 2000; Pérez-Ruiz, 2017; Izarra, 2016).

1.2. Objetivo 2: Conclusiones sobre las implicancias de diferentes modalidades de asesoramiento en el mejoramiento del desempeño docente en aula.

El segundo objetivo específico de nuestra tesis fue *comparar distintas modalidades de asesoramiento pedagógico y analizar sus implicancias en el mejoramiento del desempeño en aula*. En tal sentido, se pudo concluir que los modelos de asesoramiento colaborativo (*peer coaching* y *expert coaching*) orientados con uso de rúbricas, lograron contribuir a mejorar el desempeño docente en aula, indistintamente si el asesor es un par o un directivo. En tal sentido, cabe destacar que el uso de rúbricas pudo haber jugado un rol clave como recurso formativo y orientador de la práctica docente en aula. Al respecto, varios estudios concuerdan que el uso de rúbricas permite al profesorado analizar y reflexionar sistemáticamente sobre su práctica educativa (Alsina, 2013; Fraile, Panadero y Pardo, 2017). Asimismo, las rúbricas son indispensables para desarrollar procesos de evaluación formativa del desempeño docente (Dawson, 2015; Panadero y Jonsson, 2013).

En este sentido, se puede concluir que el uso de rúbricas pudo haber facilitado la autorregulación del desempeño en aula precisando el diálogo pedagógico y la retroalimentación durante el asesoramiento (Menéndez y Gregori, 2016). Estos hallazgos se condicen con los aportes de Escudero-Escorza (2019) quien argumenta que la rúbrica actúa como una *hoja de ruta* que orienta las decisiones pedagógicas y explicita las expectativas de desempeño. Asimismo, se ha demostrado que el uso de rúbricas durante la retroalimentación aporta a mejorar la cantidad y la calidad de las interacciones entre pares, propiciando diálogos reflexivos que favorecen los procesos de concienciación y negociación del significado de la enseñanza y del aprendizaje (Montanero y Madeira, 2019).

Se puede concluir que los docentes asesorados con uso de rúbrica ideográfica (construida entre asesor y asesorado) alcanzaron una evaluación significativamente más alta en su desempeño en comparación al grupo de docentes asesorados con uso de rúbrica estandarizada. En tal sentido, el diseño colaborativo de la rúbrica ideográfica, presumiblemente, facilitó la construcción compartida de aprendizajes profesionales, en función de diálogos pedagógicos que propicien la reflexión docente y contribuyan a avanzar hacia una comprensión más profunda de los desafíos de la práctica pedagógica. En otras palabras, analizar y describir conjuntamente los

criterios de calidad de la rúbrica permitió a los asesores y asesorados discutir sobre los principios pedagógicos que orientan un buen desempeño en el aula con foco en el mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, Parada (2016) plantea que los instrumentos de tipo estandarizados pueden presentar limitaciones importantes, referidos a la instrumentalización y reducción de la evaluación (DeCosta, et al., 2016).

Las ventajas del uso de rúbricas ideográficas son explicadas por diversos autores quienes plantean que, cuando se implica al profesorado en el diseño de las estrategias de su desarrollo profesional, tienen la posibilidad de responsabilizarse conscientemente de su propia experiencia formativa, lo que incrementa su compromiso con su propio aprendizaje, otorgándole más confianza y certeza en la toma de decisiones pedagógicas (Gottlieb & Moroye, 2016; Ibarra y Rodríguez, 2010; McKeivitt, 2016). Asimismo, otros autores afirman que cuando los criterios de la rúbrica son conocidos y compartidos por todos los participantes, pueden propiciar diálogos constructivos en torno a metas específicas de mejoramiento (Velasco y Tójar, 2014). Por consiguiente, la construcción colectiva de rúbricas incrementa la credibilidad y confianza en el instrumento considerando que conocen con claridad su propósito formativo y los aspectos que se evalúan en cada criterio; valorando la retroalimentación que entrega la rúbrica en si misma, ayudándoles a identificar las fortalezas y debilidades de su desempeño y transformándose en una guía que orienta hacia una docencia de calidad (Torres y Perera, 2010; Mellado y Cubo, 2013).

Se puede concluir que el asesoramiento proporcionado por docentes (*peer coaching*) y directivos (*expert coaching*) no se tradujo en diferencias significativas respecto del desempeño del profesorado en el aula. Estos resultados permiten inferir la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico de los asesores para que puedan acompañar desde una perspectiva formativa y colaborativa. En este sentido, los hallazgos permiten constatar que el asesoramiento tanto de docentes como directivos fue de similares características, otorgando retroalimentación poco pertinente y superficial en cuanto a su contenido, evidenciando dificultad e inseguridad al momento de abordar los problemas detectados en la práctica, así también al proponer soluciones, utilizaban la rúbrica desde una lógica instrumental, lo que se traducía en diálogos muy estructurados.

En definitiva, se puede concluir que el asesoramiento pedagógico representa una estrategia efectiva de desarrollo profesional, siempre y cuando persiga propósitos formativos desde una comprensión compartida del aprendizaje. La falta de liderazgo pedagógico y de recursos personales para construir relaciones de confianza y horizontalidad durante el asesoramiento limita la oportunidad de desarrollar una cultura de aprendizaje colaborativo, donde se entienda la retroalimentación como una instancia de mutuo aprendizaje. En tal sentido, consideramos necesario potenciar el rol del asesor pedagógico a través de procesos formativos que le permitan transformarse en un actor clave para impulsar el mejoramiento del desempeño docente.

1.3. Objetivo 3: Conclusiones sobre la incidencia del uso de rúbricas en las prácticas de retroalimentación del desempeño en aula

En el tercer estudio tenía como objetivo *analizar la influencia del uso de rúbricas en el contenido evaluativo de la retroalimentación otorgada por asesores al profesorado respecto de su desempeño en aula.*

En primer lugar, podemos concluir que el uso de rúbricas contribuyó a mejorar la calidad de la retroalimentación durante el proceso de asesoramiento pedagógico. En tal sentido, la mejora fue más evidente en el grupo de asesores que utilizaron rúbricas ideográficas, quienes ofrecieron mayor cantidad de retroalimentación orientadora y formativa, focalizada en los estudiantes y en la interacción docente-estudiantes.

Por consiguiente, se puede que concluir que la rúbrica ideográfica provee al profesorado mayores oportunidades de cuestionamiento y reflexión de su práctica, en comparación a otras formas de retroalimentación más directivas (Anijovich y Cappelletti, 2017). Para el MINEDUC (2018) la retroalimentación solo cobra sentido, al momento de entregarle al docente una visión que le permita reflexionar sobre sus prácticas, y tomar decisiones sobre acciones futuras que potencien los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

En cuanto al uso de rúbrica estandarizada, se puede concluir que cuando el asesor comienza el proceso de retroalimentación de la práctica pedagógica promueve interacciones de tipo calificativas y descriptivas con foco en el docente. Sin embargo, en la medida que estos profesionales reiteran el proceso de asesoramiento disminuyen significativamente las

interacciones de tipo calificativo y aumentan la retroalimentación focalizada en el estudiante. En atención a estos resultados, Schön (2010) argumenta que la reflexión sistemática sobre la práctica puede ayudar a desarrollar profesionales más críticos y a corregir paulatinamente sus errores y transformarlos en aprendizajes.

Se puede concluir que la calidad de la retroalimentación con uso de rúbrica ideográfica es favorecida por interacciones de tipo orientadoras y formativas, con foco en el estudiante y en la interacción docente-estudiantes. La *retroalimentación orientadora* influencia el mejoramiento del desempeño en el aula porque el asesor estimula la metacognición del asesorado respecto de su práctica pedagógica, a través de una constante reflexión y cuestionamiento que orienta al docente a encontrar sus errores y corregirlos (Evans, 2013). Asimismo, la rúbrica ideográfica propició que el asesor realizara una retroalimentación formativa que facilitó oportunidades positivas de aprendizaje y reducir la distancia entre la práctica real y las expectativas descritas en la rúbrica. En otras palabras, se puede afirmar que los asesores que utilizan rúbrica ideográfica se involucran activamente en el proceso de retroalimentación y tratan de construir un sentido compartido acerca de un buen desempeño. Estas conclusiones, se condicen con los planteamientos de varios estudios, que señalan que la reflexión constante y compartida es un principio clave para tomar conciencia de las decisiones pedagógicas que ocurren en el aula (Irons, 2007; Anijovich y Cappelletti, 2017; Yang & Carless, 2013; Carless, 2006).

Se puede concluir que el tipo de rúbrica utilizada en el proceso de asesoramiento también condiciona el foco de la retroalimentación. Es así, que los asesores que utilizaron rúbrica ideográfica enfatizan mayormente en el estudiante y en la interacción docente-estudiante. En tanto, los asesores que usaron rúbrica estandarizada fueron paulatinamente transitando desde una retroalimentación centrada en el docente hacia una más cercana al aprendizaje. Estas conclusiones corroboran las ideas de Panadero y Jonsson (2013) quienes afirman que la rúbrica tiene el potencial de facilitar la autorregulación de la práctica educativa porque proporciona transparencia a la evaluación y orienta el proceso de retroalimentación.

En conclusión, la investigación demostró que las rúbricas de asesoramiento de la práctica docente pueden ser útiles en la medida que se construyen participativamente entre asesores y asesorados, siendo un instrumento primordial para orientar desempeños de alto nivel y la promoción de aprendizajes de calidad (López-Carrasco, 2007). De igual manera, varias investigaciones advierten que la construcción de escenarios colaborativos implica establecer ciertos principios mediadores del aprendizaje (Bannister 2018; Cheng & Pan, 2019; Popp & Goldman, 2016). En tal sentido, la comprensión compartida de la práctica no es resultado solo del proceso de diseño o aplicación de rúbricas, sino que se construye principalmente a través de las constates interacciones que resultan durante la práctica colaborativa (Menéndez y Gregori, 2016).

En otras palabras, cuando el asesoramiento colaborativo se sustenta en principios y valores compartidos, aumentan las probabilidades de encontrar más y mejores soluciones para favorecer la práctica docente y el mutuo aprendizaje profesional (Blázquez, 2017; Martínez-Romera et al., 2018). En coherencia con los planteamientos de Domínguez-Garrido y Blázquez (1999) la creación de una cultura la colaboración dependerá de la capacidad del profesorado y su asumir la práctica pedagógica desde una perspectiva reflexiva que permita paulatinamente avanzar hacia la mejora del conocimiento y desempeño profesional.

2. Limitaciones

Es necesario mencionar que los estudios empíricos que acabamos presentar poseen ciertas limitaciones, de las cuales merece la pena analizar, de modo que se puedan considerar en futuras investigaciones. Respecto al estudio primer estudio empírico podemos considerar como una limitación que el instrumento utilizado, en primera instancia, para caracterizar el asesoramiento pedagógico podría inducir una alta deseabilidad social por parte de los directivos escolares, en tal sentido, se tomó la decisión de aplicar este instrumento solo a los docentes, de igual forma se optó por la aplicación de grupos focales a directivos utilizando preguntas orientadoras que disminuyen en cierto grado el sesgo. Se recomienda para futuras investigaciones profundizar en

las características del asesoramiento a través de registros de observación en el propio centro, como una forma de tensionar el discurso y la práctica de los asesores.

En el caso de del segundo y tercer estudio empírico, se presentaron dificultades para acceder a un número más representativo de participantes, recomendable para modelos cuasi-experimentales. Esta limitación se debió a la dificultad para que una mayor cantidad de docentes accediera a recibir asesoramiento pedagógico por parte de directivos o pares y la constante negativa a ser grabados durante sus clases, principalmente por el temor a ser evaluados. En tal sentido, se aplicó un muestro por cuotas, donde la cantidad de participantes impide generalizar los resultados a otros contextos, siendo recomendable asumirlos con mesura. Por tanto, se recomienda para futuros estudios desarrollar un trabajo previo de sensibilización con los participantes que permita construir mayor confianza y seguridad respecto al alcance y finalidad formativa de la investigación

Otra limitación se relaciona con la dificultad para controlar algunas variables intervinientes en los estudios dos y tres, como por ejemplo el nivel de perfeccionamiento directivo, el nivel de confianza existente entre asesores-asesorados y la experiencia previa de algunos docentes utilizando la grabación como experiencia pedagógica. Sin embargo, para contrarrestar esta limitación, se lograron establecer varios criterios de inclusión de los participantes, los que garantizan una base metodológica para distribuirlos en las destinas condiciones experimentales.

En el caso del segundo estudio, fue imposible emparejar a los profesores para desarrollar un modelo de “coaching recíproco entre iguales” debido a que muchos de los docentes dispuestos a participar del estudio no disponían de tiempo, o bien, no coincidían en horarios con sus colegas para alternar el rol de asesor y asesorado. Se recomienda para futuras investigaciones asegurar que los participantes cuenten en sus centros escolares con condiciones estructurales (horarias) que les permitan alternar el rol de asesor y asesorado con sus colegas. Asimismo, consideramos una limitación la ausencia de un grupo control (docentes sin ningún tipo de asesoramiento), de modo que se este grupo de comparación permita atribuir mayor causalidad a los resultados respecto a las condiciones experimentales.

También asociado al segundo estudio, encontramos una dificultad para disponer de evaluadores externos. En primer lugar, por la alta inversión de tiempo y carga de trabajo que suponía este rol, en segundo lugar, por el alto valor económico que implicaba la contratación de dos o más evaluadores externos, en tanto, esta investigación no contaba con recursos o financiamiento externo. Una forma de atenuar esta limitación fue costear la participación de una evaluadora experta y solicitarle desarrollar una evaluación de carácter ciega, es decir, desconocer que qué grabaciones correspondían al pre y postest.

El bajo número de sesiones de asesoramiento desarrolladas en los estudios 2 y 3 (cinco y seis respectivamente) es una limitación a considerar. Las conclusiones de los estudios nos permiten discutir que, si bien se aprecia un efecto positivo del asesoramiento colaborativo, una mayor cantidad de sesiones pediría haber aumentado el efecto de cada uno de los grupos experimentales. Se recomienda para futuras sesiones ampliar el asesoramiento y analizar otras variables, como por ejemplo el nivel de confianza entre participantes, la autoestima profesional, la evaluación docente por parte de estudiantes.

3. Prospectiva

Producto de esta tesis doctoral, surgen futuras líneas de investigación asociadas al proceso de asesoramiento pedagógico. Se proyecta, en primer lugar, diseñar y validar un modelo formativo-colaborativo de asesoramiento pedagógico que considere principales resultados de esta investigación. Dicho modelo se sustentará en un conjunto de principios pedagógicos emanados de la tesis, los que se espera sirven de referentes para orientar procesos de colaboración y el DPD situado en centros escolares de la región de La Araucanía, especialmente en aquellos que por vez primera forman parte del sistema de desarrollo profesional docente.

Se proyecta también en el mediano plazo profundizar en las implicancias del *“peer reciprocal coaching”* como una modalidad de asesoramiento colaborativo que puede contribuir a la creación de escenarios de aprendizaje estimulantes e innovadores para el profesorado. Cabe destacar que el asesoramiento recíproco entre pares es una estrategia poco común en las escuelas chilenas,

por tanto, ampliar la evidencia acerca de impacto en el contexto chileno es un importante desafío a considerar. En esta línea, parece relevante también impulsar estudios de caso que describan el proceso de aprendizaje profesional con uso de rúbricas como instrumento mediador de la reflexión profesional. En definitiva, se precisa mayor evidencia de los procesos metacognitivos que aportan a la transformación de creencias durante el proceso de elaboración de la rúbrica ideográfica, así también durante su aplicación.

Otra interesante línea de investigación que abre esta tesis, tiene relación con explorar en el rol de los estudiantes como informantes clave para propiciar mejoras en el desarrollo profesional docente, en particular, a través de procesos de evaluación formativa de su desempeño. Como hemos constatado en los diferentes capítulos de esta tesis, predomina en el sistema escolar chileno un paradigma de evaluación del desempeño docente a cargo de equipos directivos, obviando el rol crítico del estudiante como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se propone intencionar estudios en los cuales los docentes tengan la posibilidad de construir junto a sus estudiantes los criterios de “una clase efectiva”, lo que permitiría, entre otras cosas, describir aquellos elementos contextuales que los participantes consideren relevantes para mejorar las oportunidades de aprendizaje en los y las estudiantes.

Finalmente, se propone para futuros estudios explorar en el análisis de las prácticas que desempeñan los asesores pedagógicos durante el proceso de acompañamiento al profesorado. En Chile, es escasa la evidencia acerca las prácticas específicas de asesoramiento que aportan a mejoramiento sostenido del desempeño. Asimismo, se requieren un mayor número de investigaciones que den cuenta de las reales necesidades formativas del profesorado y equipos directivos para asumir la función de apoyo pedagógico. Creemos que, una tarea central de futuras investigaciones es aportar información que tribute al diseño de programas de formación de asesores pedagógicos, desde la lógica del aprendizaje situado en la escuela, con el fin fortalecer las competencias de docentes y directivos para impulsar procesos de cambio y mejoramiento en sus propios centros escolares.

Referencias bibliográficas



Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social*, 1(2), 5-18.
- Alblon, P., Tondeur, J., Forkosh, A., & Peeraer, J. (2015). Teachers' professional development for ICT integration: Towards a reciprocal relationship between research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 655-673.
- Aguerrondo I., & Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educar*, 47(2), 211-235.
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of Teacher Professional Learning Activities on Student Achievement Growth. *Journal of Educational Research*, 109, 99-110.
- Alcázar, L., & Legonía, E. (2016). *Evaluación del diseño y proceso de implementación del modelo de Jornada Escolar Completa (JEC) para educación secundaria a nivel nacional*. Lima: GRADE-FORGE.
- Allen, D. (2013). Reconstructing professional learning community as collective creation. *Improving Schools*, 16(3), 191-208.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciar a la docencia. los gajes del oficio de enseñar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 3(1), 89-100.
- Alqassab, M., Strijbos, J., & Ufer, S. (2018). Preservice mathematics teachers' beliefs about peer feedback, perceptions of their peer feedback message, and emotions as predictors of peer feedback accuracy and comprehension of the learning task. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44, 139-154.
- Alsina, J. (Coord). (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencia*. Barcelona: Octaedro.
- Altarejos, F. (1998). La docencia como profesión asistencial. En F. Altarejos, J. Ibañez-Martín, J. Jordán & Jover G. (Ed.), *Ética docente* (pp. 21-50). Barcelona: Ariel.
- Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlik (Eds.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-70). Buenos Aires: Noveduc.
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48, 12-19.
- Anijovich, R. (2013). *El feedback en la evaluación. Evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Aparicio C., & Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Revista Estudios Pedagógicos*, 44(3), 55-73.
- Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 27-44.
- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M.E., & Villagra, C. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 55-71.

- Arbesú, I., & Figueroa, A. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 161-174). México: CESU-UAM.
- Arbesú, M., & Gutiérrez, E. (2014). El portafolios formativo: Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Perfiles educativos*, 36(143), 105-123.
- Arduino, J. (2001). La evaluación desgarrada: Entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural. En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 19-35). México: UAM-UNAM-UABJO.
- Arellano, R., & García-Pérez, L. (2019). Programa de acompañamiento al aula: la perspectiva de los profesionales docentes de escuelas públicas en la comuna de Talca, Chile. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 811-820.
- Arvanitis, E. (2017). Preservice teacher education: Towards a transformative and reflexive learning. *Global Studies of Childhood*, 8(2), 114-130.
- Arzany, S., & Onrubia. (2015). *Los procesos de asesoramiento colaborativo para la mejora de las practicas educativas. TFM de la especialidad de investigación psicoeducativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Aziz, C. (2017). *Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la formación*. Informe Técnico N° 4. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota técnica N° 2. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194.
- Azorín, C., & Muijs, D. (2017). Networks and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 273-296.
- Balarin, M., & Escudero, A. (2018). *Evaluación del diseño y proceso de implementación de la intervención de Soporte Pedagógico Intercultural del Ministerio de Educación del Perú*. Lima: GRADE-FORGE.
- Balarin, M., Rodríguez, M., & Escudero, A. (2016). *Evaluación del diseño y proceso de implementación de la intervención de Soporte Pedagógico del Ministerio de Educación del Perú*. Lima: GRADE-FORGE.
- Balzán, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica*. Trabajo especial de grado para optar al título de Magíster en Supervisión Educativa. Universidad de Maracaibo: Venezuela.
- Bannister, N. (2018). Theorizing Collaborative Mathematics Teacher Learning in Communities of Practice. *Journalal for research in mathematics education*, 49(2), 125-139.
- Barba, J., González-Calvo, G. y Barba-Martín, R. (2014). Revisión el uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión sobre la acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.
- Barber, M., Chijioke, C., & Mourshed, M. (2010). *Education How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.

- Batlle, F. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5, 102-110.
- Bausmith, J., & Barry, C. (2011). Revisiting professional learning communities to increase college readiness: The importance of pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 40, 175-178.
- Bayar, A., & Kösterelioğlu, I. (2014). Satisfaction levels of teachers in professional development activities in turkey. *International periodical for the languages, literature and history of Turkish*, 9(2), 321-333.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Bell, A., & Thomson, K. (2016). Supporting Peer Observation of Teaching: Collegiality, Conversations, and Autonomy. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-9.
- Bell, N. (2007). Microteaching: What is it that is going on here? *Linguistics and Education* 18, 24-40.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Beltrán, Y., Martínez, Y., & Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*, 13(2), 57-72.
- Bendikson, L., Robinson, V., & Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *Research Information for Teachers*, 1, 1-8.
- Betlem, E., Clary, D., & Jones, M. (2018). Mentoring the mentor: professional development through a school-university partnership. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1, 1-20.
- Bharuthram, S. (2015). Lecturers' perceptions: The value of assessment rubrics for informing teaching practice and curriculum review and development. *Africa Education Review*, 12(3), 415-428.
- Bird, F., & Yucel, R. (2013). Improving marking reliability of scientific writing with the developing understanding of assessment for learning programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(5), 536-553.
- Blanco, A., Mellado, M. E., & Aravena, O. (2016). Evaluación de las creencias docentes para la mejora del diseño de la enseñanza y de las prácticas pedagógicas en aula. *Intersecciones Educativas*, 6(1), 1-19.
- Blázquez, F. (1997). El profesorado de educación secundaria y su formación profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 23-38.
- Blázquez, F. (2017). La colaboración docente, una clave para el mejoramiento escolar. En M. Mellado & V. Valdebenito (Eds.), *Liderazgo Escolar y Gestión Pedagógica* (pp. 11-25). Temuco: Ediciones UCT.
- Blázquez, F., & Navarro, M.J. (1999). Propuesta de indicadores de calidad para evaluar la función directiva en centros educativos Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(1), 1-10.
- Blázquez, F., & Marín-García, S. (2003). Co-operative Learning in the teaching of mathematics in secondary education. *Educational Action Research*, 11(1), 93-119.

- Bolancé, J., Cuadrado, F., Ruiz Suárez, J., & Sánchez-Velasco, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 18, 1-16.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: Santillana.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 15-20.
- Bolívar, A. (2017). Liderazgo pedagógico para el aprendizaje colaborativo y cooperativo. En M. Mellado y V. Valdebenito (eds.), *Liderazgo Escolar y Gestión Pedagógica* (pp. 91-111). Temuco: Ediciones UCT.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., & Domingo-Segovia, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Baecelona: Octaedro.
- Bolívar, A., López, J., & Murillo, F.J. (2013). *Liderazgo en las instituciones educativas. una revisión de líneas de investigación*, *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas* (pp. 71-112). Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- Bolívar, A., Caballero, K., & García, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio*, 25(95), 483-506.
- Bone, J., & Edwards, S. (2015). Connecting in rhizomic spaces: Peer-Assisted Learning (PAL) and e-learning in teacher education. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 54–74.
- Bone, K., Bone, J., Grieshaber, S., & Quinones, G. (2018). A Peer Assisted Learning (PAL) approach to pre-service teacher professional experiences in Australia: organizational friendships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(4), 1-15.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Bowman, B., & McCormick, S. (2000). Comparison of peer coaching versus traditional supervision effects. *The Journal of Educational Research*, 93, 256-261.
- Bozu, Z., & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Bozu, Z., & Imbernón, F. (2012). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario: un estudio de casos. *Revista de Educación*, 358, 238-257.
- Briede, J., Leal, I., Mora, M., & Pleguezuelos, C. (2014). Propuesta de Modelo para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Colaborativo de la Observación en Diseño, utilizando la Pizarra Digital Interactiva. *Revista de Formación Universitaria*, 8(3), 15-26.
- Britton, L., & Anderson, K. (2010). Peer coaching and pre-service teachers: examining an underutilised concept. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(2), 306-314.
- Brix, J., Grainger, P., & Hill, A. (2014). Investigating Mandatory Peer Review of Teaching in Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 82-99.

- Brown, G., Peterson, E., & Yao, E. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 606-629.
- Bruna, C., Villarroel, V., Bruna, D., & Martínez, J. (2019). Experiencia de diseño y uso de una rúbrica para evaluar informes de laboratorio en formato publicación científica. *Revista de Formación Universitaria*, 12(2), 17-28.
- Bruns, B., & Luque, J. (2015). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Mundial.
- Burgos, A., & Díaz, L. (2015). Metaevaluación de la inserción áulica en rúbrica docente usando rúbricas. *Revista de Educación en Biología*, 18(2), 67-75.
- Burgos, D., & Cifuentes, J. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- Camburn, E., & Han, S. (2015). Infrastructure for teacher reflection and instructional change: An exploratory study. *Journal of Educational Change*, 16(4), 511-533.
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cano, E. (2005). El portafolios del profesorado universitario. *Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación Superior: ¿uso o abuso? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 265-28.
- Cappelletti, G., Giovannini, M., & Savransky, N. (2018). *La retroalimentación formativa: diálogos para el aprendizaje*. Actas VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, Facultad de Ciencias Económicas de la UBA.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694.
- Carpio, A., & Guerra, L. (2008) Una experiencia de asesoramiento colaborativo como estrategia de apoyo a los profesores para la implementación de un programa de tutorías universitarias. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-10.
- Carrasco, I., & Martínez-Caraballo, N. (2011). La grabación en vídeo en el aula como herramienta de mejora de la competencia de comunicación oral. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 255-282.
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P., & Molla, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-15.

- Casabianca, J., McCaffrey, D., Gitomer, D., Bell, C., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Effect of observation mode on measures of secondary mathematics teaching. *Educational and Psychological Measurement, 73*(5), 757-783.
- Castellanos, S., & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Sinéctica, 41*, 1-18.
- Castelló, M., & Monereo, C. (2005). Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a redescubrir la representación de los problemas. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento colaborativo a examen* (pp.323-340). Barcelona: Graó.
- Cebrián, D., Cebrián, M., Gallego, M., & Quintana, J. (2018). Impacto de una rúbrica electrónica de argumentación científica en la metodología blended-learning. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21*(1), 75-94.
- Cebrián, M., Serrano, J., & Ruiz, M. (2014). e-Rubrics in cooperative assessment of learning at university. *Revista Comunicar, 22*(43), 153-161.
- CPEIP (2018). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Chacón-Corzo, M., & Chacón-Contreras, A. (2006). Los diarios de práctica: una estrategia de reflexión. *Revista Acción Pedagógica, 15*, 120-127.
- Chapman, C., & Muijs, D. (2014). Does school to school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *International Journal of Research, Policy and Practice, 25*(3), 351-393.
- Chávez, J. & Jaramillo, C. (2014). El estudio de las prácticas educativas y su relevancia para el análisis de procesos de formación en docencia universitaria. *Revista Calidad en la Educación, 41*, 161-176.
- Choi, J., & Kang, W. (2019). Sustainability of cooperative professional development: focused on teachers' efficacy. *Sustainability, 11*, 1-14.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2009). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 947-967.
- Coben S., Thomas C., Sattler R., & Morsink C. (1997). Meeting the challenge of consultation and collaboration: developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities, 30*(4), 427-432.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance, Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Coll C., & Rochera M. (2000). Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y Aprendizaje, 4*(23), 109-130.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C., Majós, T., & Rochera, M. (2012). La práctica de evaluación como contexto para el aprendizaje competente. *Revista de currículum y Formación del Profesorado, 1*(16), 49-59.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje, 59-60*, 189-232.

- Coll, C., & Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Concha, S., Hernández, C., Del Río, F., Romo, F., & Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Revista Calidad en la Educación*, 38, 81-113.
- Contreras-Pérez, G. (2018). Retroalimentación por Pares en la Docencia Universitaria. Una Alternativa de Evaluación Formativa. *Formación Universitaria*, 11(4), 83-94.
- Contreras-Pérez, G., & Zúñiga, C. (2018). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69-90.
- Contreras-Pérez, G., & Zúñiga, C. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-22.
- Contreras, E. (2004). *Evaluación de los aprendizajes universitarios en docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Cook, D. (2015). Understanding teachers' efficacy within a Caribbean context. *Caribbean Curriculum*, 23, 121-141.
- Cooper, B., & Gargan, A. (2009). Rubrics in education, old term, new meanings. *Phi Delta Kappan*, 91(1), 54-55.
- Costa, A., & Kallik, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 5, 2-49.
- Courneya, C., Pratt, D., & Collins, J. (2008). Trough what perspective do we judge the teaching of peers? *Teaching and Teacher Education*, 24, 69-79.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher education*, 27, 320-331.
- Crawford, A., Johnson, E., Moylan, L., & Zheng, Y. (2018). Variance and Reliability in Special Educator Observation Rubrics. *Assessment for Effective Intervention*, 1, 1-11.
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 1(23), 43-61.
- Dahlgren, L., Eriksson, B., Gyllenhammar, H., Korkeila, M., Wenerson, A., & Seeberger, A. (2006) To be and to have a critical friend in medical teaching. *Medical Education*, 40,72-78.
- Darder, A., Pérez, A., & Salinas, J. (2014). Análisis de usos del mapa conceptual en la investigación. En P. R. Correia, M. E. Malachias, A. J. Cañas y J. D. Novak (Eds.), *Concept Mapping to Learn and Innovate. Proceedings of the Sixth International Conference on Concept Mapping* (pp. 31-36). Brasil: Universidad de São Paulo.
- Darling-Hammond, L. (2015). *The flat world and education*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83- 91.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Da Silva, F., & Ferreira, A. (2014). Acompañamiento docente en el aula: un relato de cooperación entre maestra e investigadora en busca de una nueva manera de aprender y enseñar. En Sanchez, J. & Sánchez, N. (Coord), *Investigación e innovación en formación del profesorado* (pp.403-412). Murcia: Edt.UM.

- Dawson, P. (2015). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 10(31), 1-14.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teacher and Teacher Education*, 17, 403-415.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. Nottingham: University of Nottingham and The National College for School Leadership.
- DeCosta, M., Bergquist, E., Holbeck, R., & Greenberger, S. (2016). A Desire for Growth: Online Full-Time Faculty's Perceptions of Evaluation Processes. *Journal of Educators Online*, 13(2), 19-52.
- De Farías, R., & De Araujo, A. (2018). Teacher professional development: Field of knowledge rise. *Creative Education*, 9, 658-674.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. En I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú.
- Del Pozo, F. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la universidad del norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 77-90.
- Desimone, L., Smith, T., & Phillips, K. (2013). Linking student achievement growth to professional development participation and changes in instruction: A longitudinal study of elementary students and teachers in title I schools. *Teachers College Record*, 115, 1-46.
- Díaz-Terrero, M., García, J., & Legañoa, María. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria. *Revista Transformación*, 14(1), 44-5.
- Dimaté, C., Tapiero, O., González, C., Rodríguez, R., & Arcila, M. (2017). La evaluación del desempeño docente. *Revista Folios*, 46, 83-95.
- Domingo-Segovia, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7, 1-7.
- Domingo-Segovia, J. (Coord.) (2012). *El asesoramiento a los centros educativos*. Barcelona: Octaedro.
- Domingo-Segovia, J., & Hernández, V. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-19.
- Domingo-Segovia, J., & Shboul, Q. (2015). Realidad y necesidades formativas del profesorado en ejercicio en la provincia autónoma de Irbid. *Edetania*, 48, 17-39.
- Domínguez-Garrido, M., & Blázquez, F. (1999). Focos conceptuales para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Educación XXI*, 2, 155-182.
- Domínguez, J., Calvo, J., & Vásquez, E. (2015). Evaluación de la formación permanente del profesorado: enfoque de resultados. *Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 11-18.
- Dos Santos, L. (2017). How do teachers make sense of peer observation professional development in an urban school? *International Education Studies*, 10(1), 255-265.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh

- evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121.
- DuFour, R. (2007). Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? *Middle School Journal*, 39(1), 4-8.
- Duijnhouwer, H., Prins, F., & Stokking, K. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and Instruction*, 22(3), 171-184.
- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M., & Willingham, D. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Escudero, J. M., Cutanda, M., & Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102.
- Escudero-Escorza, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-20.
- Escudero-Escorza, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37.
- Fernández, M., Ross, G., & Mercado, M. (2007). *Análisis de la práctica educativa a través de cuatro dimensiones: qué enseñan los maestros, cómo enseñan, qué hacen los alumnos y estructura comunicativa*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Fierro, C., Fortour, B., Rosas, L. (1999). *Trasformando la práctica docente*. España: Paidós.
- Figuerola, I., & Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Figuerola, I., Soto, J., & Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13.
- Firestone, W. (2014). Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. *Educational Researcher*, 43, 100-107.
- Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76.
- Fuertes-Camacho, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258.
- Fulcher, G., Davidson, F., & Kemp, J. (2011). Effective rating scale development for speaking tests: Performance decision trees. *Language Testing*, 28, 5-29.
- Fullan, M. (2014). *The principal: three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar: tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (eds.) (1997). *Teacher development and educational change*. Londres: The Falmer Press.

- Gajardo, J., & Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica n°6*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Galaz, A., Jiménez, M. y Díaz, A. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. *Perfiles Educativos*, 61(163), 156-176.
- Galván, J., & Farías G. (2018). Características personales y práctica docente de profesores universitarios y su relación con la evaluación del desempeño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 9-33.
- García-Cabrero, B., & Navarro, F. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 193–208). México: CESU-UAM.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008a). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1, 1-15.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M., & Reyes, R. (2008b). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162–220). México: IISUE-UNAM.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E., Rigo, M., & Rueda, M. (2011). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En: M. Rueda y F. Díaz-Barriga. *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM/Plaza y Valdés.
- García, M., & Martínez, C. (2019). Dirección y liderazgo escolar en el ámbito Iberoamericano. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 1-11.
- García, R., Mena, J., & Sánchez, E. (2011). Investigación, reflexión-acción y asesoramiento: Análisis de las reflexiones de dos orientadoras en su contexto de trabajo. *Revista de Educación*, 356, 253-27.
- García, R. & Sánchez (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos. *Revista de Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 499-522.
- García, R., Rosales, J., & Sánchez. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Revista Cultura y Educación*, 15 (2), 129-148.
- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. (2013) ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Revista de Investigación y Educación Médica*, 2(1), 61-65.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karsılıkları Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gezie, A., Khaja, K., Chang, V., Adamek, M., & Johnsen, M. (2012). Rubrics as a Tool for Learning and Assessment: What Do Baccalaureate Students Think? *Journal of Teaching in Social Work*, 32(4), 421-437.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

- Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2019). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education, 58*, 129-139.
- Glassick, C., Taylor, M., & Maeroff, G. (2003). *La valoración del trabajo académico*. México: UAM/ANUIES.
- Glazer, E. & Hannafin, M. (2006). The Collaborative Apprenticeship Model: Situated Professional Development Within School Settings. *Teaching and Teacher Education, 22*, 179-193.
- Gómez, I., & Valdés, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones, 7*(2), 479-515.
- Gómez-López V., Rosales-Gracia S., García-Galaviz J., & Berrones. K. (2011). Correlación entre la práctica docente y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de medicina. *Archivos en Medicina Familiar, 13*(3), 117-121.
- Gosling, D. (2014). Collaborative Peer-Supported Review of Teaching. *Learning and Teaching in Higher Education: International Perspectives, 9*, 13-31.
- Gottlieb, D., & Moroye, C. (2016). The Perceptive Imperative: Connoisseurship and the Temptation of Rubrics. *Journal of Curriculum and Pedagogy, 13*(2), 104- 120.
- Grissom, J., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher, 42*(8), 433-444.
- Grossman, P., & Pupik, C. (2019). Negotiating a common language and shared understanding about core practices: The case of discussion. *Teaching and Teacher Education, 80*, 157-166.
- Gurr, D., & Huerta, M. (2013). *The role of the critical friend in leadership and school improvement*. In Procedia-Social and Behavioral Sciences 106, memorias de la 4th International Conference on New Horizons in Education (pp. 3084-3090).
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Gutking, T. (1999). Colaborative versus directive/prescriptive/expert school-based consultation. *Journal of educational and psychological consultation, 14*, 263-280.
- Guzmán-Marín, F. (2018). La Experiencia de la Evaluación Docente en México: Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11*(1), 135-158.
- Hall, D., Otazo, K., & Hollenbeck, G. (1999). Behind closed doors: What really happens in executive coaching. *Organizational Dynamics, 27*(3), 39-53.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership, 38*(4), 654-678.
- Harf, R., & Azzerboni, D. (2010). *conduciendo la escuela, manual de gestión directiva*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*, 835-854.
- Hargreaves, A. (2010). Presentism, individualism, and conservatism: The legacy of dan Lortie's schoolteacher: A sociological study. *Curriculum Inquiry, 40*(1), 143-154.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks: Corwin.

- Hargreaves, E., & Elhawary, D. (2018). Professional development through mutually respectful relationship: senior teachers' learning against the backdrop of hierarchical relationships. *Professional Development in Education*, 45(1), 46-58.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities and potential*. California: Corwin.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 22(1), 31-34.
- Harris, L., Brown, G., & Harnett, J. (2014). Understanding Classroom Feedback Practices: A Study of New Zealand Student Experiences, Perceptions, and Emotional Responses. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 107-133.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hawley, W., & Valli, L. (1998). The essentials of effective professional development. A new consensus. En L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice* (pp.127-149). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigle, J. (2002). Knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher* 31,3-15.
- Hill, H., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 1(42), 476-487.
- Hopkins, D., & Craig, W. (2015). *Leadership for powerful learning*. Melbourne: Pearson Publishing.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas, Educación y Sociedad*, 9(2), 82-104.
- Hoyos, S. (2014). Práctica docente: un camino que edifica y suscita esperanza. *Reflexiones y Saberes*, 1(1), 47-54.
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Huerta, M. (2014). *The role of the critical friend in leadership and school improvement*. Masters Research thesis. Melbourne: The University of Melbourne
- Huguet, T. (2011). El centro educativo como ámbito de intervención. En Martín, E. & Solé, I (Coords.), *Orientación Educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 53- 71). Barcelona: Graó.
- Hunt, C. (2019). Professional Learning as Breaking Away: Discourses of Teacher Development Within Literacy Coaching Interactions. *Literacy Research and Instruction*, 58(3), 123-141.
- Huston, T., & Weaver, C. (2008). Peer Coaching: Professional Development for Experienced Faculty. *Innovation in Higher Education*, 33, 5-20.
- Ibarra, M., & Rodríguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461.

- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Inostroza, G., Damm, X., Díaz Y., Jara, E., Mellado, M.E., & Quintriqueo, S. (2004). *La práctica docente y su evaluación por desempeño en cuatro estudios para mejorar la formación docente*. Chile: Austral.
- Insuasty, E., & Zambrano, L. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Entornos*, 24, 73-85.
- Iqbal, I. (2014). Don't tell it like it is: Preserving Collegiality in the Summative Peer Review of Teaching. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 108-124.
- Irons, A. (2007). *Enhancing Learning through formative assessment and feedback*. Nueva York: Routledge.
- Isoré, M. (2009). *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature*. OECD Publishing.
- Izarra, D. (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 43(1), 1-13.
- Izquierdo, I., Olea, J., & Abad, F. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3), 395-400.
- Jackson, C., & Larkin, M. (2002). Teaching Students to Use Grading Rubrics. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 40-45.
- Jarpa, M., Haas, V., & Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 163-178.
- Jenkins, J., Hamrick, C., & Todorovich, J. (2002). Peer Coaching: Implementation and Data Collection Tools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73, 47-53.
- Jiménez, M. (2005). Asesoramiento como investigación acción de segundo orden. *Revista de Ciencias de la Educación*, 12, 93-104.
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: Una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 238-252.
- Johnson, E., Zheng, Y., Crawford, A., & Moylan, L. (2019). Developing an Explicit Instruction Special Education Teacher Observation Rubric. *The Journal of Special Education*, 53(1), 28-40.
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840-852.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Kalinowski, E., Gronostaj, A., & Vock, M. (2019). Effective Professional Development for Teachers to Foster Students' Academic Language Proficiency Across the Curriculum: A Systematic Review. *AERA Open*, 5(1), 1-23.
- Kane, T., Kerr, K., & Pianta, R. (Ed) (2014). *Designing Teacher Evaluation Systems: New Guidance from the Measures of Effective Teaching Project*. United States of America: Jossey-Bass.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47(3), 283-310.

- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. En C. Day (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217-237). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Kemmis, S., Heikkinen, J., Asporford, G., Fransson, G., & Groves, E. (2014). Mentoring as consteted practice: Support, supervisionand collaborative serlf-development. *Teaching and Teacher Education, 43*, 151-164.
- Kennedy, M., Rodgers, W., Elwood, J., Wills, J., Lloyd, J., & Brownell, M. (2017). Effects of a Multimedia Professional Development Package on Inclusive Science Teachers' Vocabulary Instruction. *Journal of Teacher Educator, 68*(2), 213-230.
- Kettle, B., & Sellars, N. (1996). The Development of Student Teachers' Practical Theory of Teaching. *Teaching and Teacher Education, 12*(1), 1-24.
- Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing, 26*, 275-304.
- Kocakülah, M. (2010). Development and application of a rubric for evaluating students' performance on Newton's laws of motion. *Journal of Science Education and Technology, 19*, 146-164.
- Koellner, K., & Jacobs, J. (2015). Distinguishing models of professional development: The case of an adaptive model's impact on teachers' knowledge, instruction, and student achievement. *Journal of Teacher Education, 66*(1), 51-67.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kollar, I., & Fischer, F. (2010). Peer Assessment as Collaborative Learning: A Cognitive Perspective. *Learning and Instruction, 20*, 344-348.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 26*(1), 98-106.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development. *Teachers and Teaching, 23*(4), 387-405.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2001). Teachers' professional learning: How does it work? In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels (Eds.) (2001). *Linking practice and theory, the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kosko, K., & Herbst, P. (2012). Evaluating Teachers' Decisions in Posing a Proof Problem. *Teaching and Classroom Practice, 1*, 813-820.
- Krichesky, G., & Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI, 21*(1), 135-155.
- Kú, O., & Pool, W. (2018). Construcción y validación de instrumentos para la evaluación de la práctica pedagógica en educación básica del estado de Yucatán. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11*(1), 23-41.
- Kurtts, S., & Levin, B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. *Teaching Education, 11*(3), 297-310.
- Kuswandono, P. (2012). Reflective Practices for Teacher Education. *Journal on Language and Language Teaching, 15*(1), 49-162.

- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research, 1*(86), 1111-1150.
- From a Managerial Imperative to a Learning Imperative: Experiences of Urban, Public School Principals.
- LaPointe, A. (2013). From a Managerial Imperative to a Learning Imperative: Experiences of Urban, Public School Principals. *Educational Administration Quarterly, 50*(1), 3-33.
- Lago, J., & Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12*(1), 1-13.
- Lara-Subiabre, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional y Formación de Profesores, 58*(1), 4-25.
- Larsen, M. (2005). A critical analysis of teacher evaluation policy trends. *Australian Journal of Education, 49*, 292-305.
- LeCornu, R. (2016). Professional experience: Learning from the past to build the future. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 44*(1), 80-101.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., & Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. London: Research Report.
- Leiva, J., Pedrero E., & Pérez, R. (2014). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo y compromiso pedagógico en la formación inicial del profesorado. *Revista Educativa Digital, 16*, 51-58.
- Leiva, M., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento docente. *Revista Calidad en la Educación, 51*, 225-251.
- Leiva, M., Montecinos, C., & Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 22*(2), 1-17.
- Lepeley, M. T. (2003). *Gestión y calidad en educación: un modelo de evaluación*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Lewicki, R., McAllister, D., & Bies, R. (1998). Trust and distrust: new relationships and realities. *Academy of management review, 23*(3), 438-458.
- Llinares, S., & Valls, J. (2009). The building of pre-service primary teachers' knowledge of mathematics teaching: interaction and online video case studies. *Instructional Science, 37*(3), 247-271.
- Lombard, B. (2011). Revisiting the value of rubrics for student engagement in assessment and feedback in the South African University classroom. *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa, 7*(2), 367-382.
- Lopes-Menino, H., & Blázquez, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de Enseñanza Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 15*(4), 29-42.

- López-Carrasco, M. A. (2007). *Guía básica para elaborar una rúbrica*. México: Universidad Iberoamericana de Puebla.
- López-Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Quiroz, M. (2011). Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico metodológica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 49-71.
- López-Ruiz, J. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Altopiedi, M., & Oliva, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(1), 481-500.
- López, M., & Gutiérrez, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of teacher education*, 65(4), 271–283.
- Louis, K. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1-24.
- Lu, H. (2009). Joint effects of peer coaching and the student teaching triad: perceptions of student teachers. *Southeastern Teacher Education Journal*, 2(2), 7-18.
- Lu, H. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education. A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26, 748-753.
- Lucero, M., & Montanero, M. (2008). La explicación multicausal en el aula de historia. Tres experiencias de asesoramiento psicopedagógico. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 45-65.
- Luna, E. (2002). *El docente presencial. Técnicas de enseñanza para enriquecer su desempeño académico*. México: Plaza y Valdez Editores.
- Luneta, K. (2012). Designing continuous professional development programmes for teachers: a literature review. *Africa Education Review*, 9(2), 360-379.
- Madeira, M., Montanero, M., & Palomo, M. (2016). *Verbal Interaction in Collaborative Writing Contexts*. Paper presented at SIG Writing International Conference and Research School, Liverpool.
- Mahmud, I., & Rawshon, S. (2013). Micro-Teaching to improve teaching method: an analysis on students' perspectives. *Journal of Research & Method in Education*, 1(4), 69-76.
- Mansilla, J., & Beltrán, J. (2016). Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 151-165.
- Marcelo, C. (1999). La Formación de los Formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. *XXI Revista de Educación*, 1, 33-57.
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 43-70.
- Marcelo, C. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 2(3), 11-49.
- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86, 727-735.

- Martin-Salinas, C., Parro-Moreno, I., & Cid-Galán, M. (2015). Utilización de mapas conceptuales como innovación docente para el desarrollo de competencia. *Revista de Educación Médica*, 16(3), 173-176.
- Martín, A., & García, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 7-23.
- Martín, E. (2015). Caminos se consolidan en el desarrollo profesional docente. ¿Están presentes en España? *Psicología, Sociedad y Educación*, 7(3), 443-458.
- Martín, E., & Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín & I. Solé (Coord.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz, C., & Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, 56(10), 1-30.
- Martínez-Domínguez, B., & Rodríguez, M. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 41-51.
- Martínez-Romera, D., Cebrián, D. y Cebrián, M. (2016). Evaluación de competencias docentes con e-Rúbricas en Máster de Profesorado. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7(2), 120-141.
- Martínez, E., Tellado, F., & Raposo, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Docencia Universitaria*, 11(2), 373-390.
- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-22.
- Martínez, F., Taut., S., & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15-29.
- Martínez, H., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541.
- Martínez, J. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 4-20.
- Martínez-Rodríguez, M. (2014). Uso de las rúbricas en la evaluación por competencias. *Sumat*, 74, 43-49.
- Martínez, M. Godoy, F., Treviño, E., Varas, L., & Fajardo, G. (2018). ¿Qué nos revelan los instrumentos de observación de aula sobre clases de matemática en escuelas con trayectoria de mejoramiento? *Educação e Pesquisa*, 44, 165-144.
- Martínez, M., Álvarez de Eulate, C., & Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 171-192.
- Martinic, S., Vergara, C., & Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases. Un estudio de casos en Chile. *Revista Proposiciones*, 24(1), 123-135.
- Marzo, L., & Sabariego, M. (2013). Rúbricas por competencias transversales: modelos y ejemplos. En J. Alsina, (Coord.), *Rúbricas para la evaluación de competencia* (pp.14-23). Barcelona: Octaedro.

- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista Investigación Educativa*, 18(1), 7-34.
- Maureira, O., Moforte, C., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 46(146), 134-153.
- Maureira, F. (2014). Comer el pan juntos: el acompañamiento como modalidad de apoyo a escuelas. *Cuadernos de Educación*, 63, 8-10.
- Maureira, F. (2015). Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas? *Cuadernos de Educación*, 66, 1-10.
- Mauri, T., & Barberà, E. (2007) Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Revista de Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 483-497.
- Menéndez, J., & Gregori, E. (2016). Las rúbricas en la valoración de las guías docentes. Reflexiones sobre su impacto en la mejora educativa. *Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes*, 10(1), 84-102.
- McCabe, A., & O'Connor, U. (2014). Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 350-359.
- McConnell, K. (2013). Rubrics as catalysts for collaboration: a modest proposal. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 74-88.
- McKevitt, C. (2016). Engaging students with self-assessment and tutor feedback to improve performance and support assessment capacity. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13(1), 1-20.
- Mellado, M. E. (2010). Portafolio en línea en la formación inicial docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1),1-32.
- Mellado, M. E., & Cubo, S. (2013). *Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Departamento de Ciencias de la Educación.
- Mellado, M. E., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O., & Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos (en prensa)*.
- Mellado, M., Valdebenito, V., & Aravena, O. (2017). Peer tutoring to develop social skills among university students. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 12(2), 147-159.
- Mellado, M.E., & Chaucono, J.C. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Educare*, 20(1), 1-18.
- Mellado, M.E., & Chaucono, J.C. y Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541-548.
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.
- Méndez-Núñez, A., & Murillo, F. J (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399.

- Menéndez, J., & Gregori, E. (2016). The contribution of rubrics to the validity of performance assessment: a study of the conservation restoration and design undergraduate degrees. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 228-244.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Merseth, K. (Ed.) (2015). *Enfrentando Desafíos: Estudios de Caso para Directores de Escuelas*. Santiago de Chile: MINEDUC, The Harvard Chile Innovation Initiative & David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- MINEDUC (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. Lima: UNESCO.
- MINEDUC (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- MINDUC (2014). *Estándares indicativos de desempeño para directores y sostenedores*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC (2015a). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- MINEDUC (2015b). *Marco para la buena enseñanza (actualización)*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- MINEDUC (2016). *Ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- MINEDUC (2017a). *Colaboración y aprendizaje en red: desafíos y oportunidades para nuestra comunidad educativa*, Santiago de Chile, Coordinación de apoyo a la mejora educativa.
- MINEDUC (2017b). *Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar*, Santiago de Chile, Coordinación de apoyo a la mejora educativa.
- MINEDUC. (2017c). *Contextualización de la enseñanza en Chile: Resultados de la encuesta internacional TALIS 2013*. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- MINEDUC (2018). *Experiencias colaborativas en redes de mejoramiento escolar*, Santiago de Chile, Coordinación de apoyo a la mejora educativa.
- MINEDUC (2019). *Orientaciones sobre Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional en la Escuela*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Minott, M. (2010). Reflective teaching as self-directed professional development: Building practical or work-related knowledge. *Professional Development in Education*, 36(1), 325-338.
- Monereo, C., & Pozo, J. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., & Pozo, J. (2011). *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- Monereo, C., & Solé, I. (coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Montanero, M. (2002). Criterios para la evaluación de la calidad didáctica del profesorado universitario. *Enseñanza universitaria*, (20), 23-36.
- Montanero, M. (2008). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 525-542.

- Montanero, M., & García, G. (2005) ¿Qué hacen los docentes cuando los alumnos se equivocan? Un análisis de la interacción verbal en el aula de apoyo. *Revista de Infancia y Aprendizaje*, 2(2), 141-157.
- Montanero, M., & Madeira, M. L. (2019). Collaborative chain writing: Effects on the narrative competence of primary school students. *Revista de Infancia y Aprendizaje*, 42(4), 915-931.
- Montanero, M., Lucero, M., & Fernández, M. J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(1),184-220.
- Montanero, M., & Marques, M. J. (2018). "Explain it on the blackboard". An analysis of the educational interaction in mirror assessment activities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1-15.
- Montecinos, C., Barrios, C., & Tapia, M. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 96-122.
- Montenegro, I. (2007). *Evaluación del desempeño docente. fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Montero, L., & Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia*, 56(3), 1-22.
- Montero, L., & Sanz, M. (2008). Entre la realidad y el deseo: Una visión del asesoramiento. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-16.
- Moolenaar, N., & Slegers, P. J. C. (2010). Social Networks, Trust, and Innovation. How social relationships support trust and innovative climates in Dutch schools. In A. J. Daly (Ed.), *Social Network Theory and Educational Change* (pp. 97-115). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morán, J. (2018). Evaluar actividades complejas a través de rúbricas. *Revista NefroPlus*, 10(1), 16-19.
- Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, 16, 105-129.
- Moskal, B. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(14), 205-233.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school to school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563-586.
- Muijs, D., & Romyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15(1) 1-18.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- Mukherjee, S. (2016). Leadership Network and team performance in interactive contests. *Indian Institute of Management Udaipur*, 16, 1-26.
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar prácticas de evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Folios*, 44, 77-91.
- Muñoz. G., Amenabar, J., & Valdebenito, M. J. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 43-65.

- Murillo-Esteba, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento-supervisión. *Revista Educare*, 8, 44-57.
- Murillo-Zamorano, L., & Montanero, M. (2017). Oral presentations in higher education: a comparison of the impact of peer and teacher feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(1), 138-150.
- Murillo, F. & Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 5-8.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Heck, R. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes? *Educational Researcher*, 42, 349-354.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Nieto, J. M., Alfageme M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 63-81
- Nieto-León, A., & Ramón-Santiago, P. (2014). Microenseñanza una técnica para motivar el enseñar y aprender. *Perspectivas Docentes*, 52, 23-31.
- Nieto, J. M., & Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96.
- Norris, C., & Borst, J. (2007). An examination of the reliabilities of two choral festival adjudication forms. *Journal of Research in Music Education*, 55, 237-251.
- Norwich, B., & Ylonen, A. (2015). Lesson study practices in the development of secondary teaching of students with moderate learning difficulties: A systematic qualitative analysis in relation to context and outcomes. *British Educational Research Journal*, 41(4), 629-649.
- Núñez-Moscó, J. (2013). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation*, 33, 57-80.
- Núñez-Moscó, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649.
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results an international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Olivencia, J., García, E., & Galán, R. (2014). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo y compromiso pedagógico en la formación inicial del profesorado. *Revista Educativa Hekademos*, 16(7), 51-58.
- Olivier, D., & Huffman, J. (2016). Professional learning community process in the United States: Conceptualization of the process and district support for schools. *The Asia-Pacific Journal of Education*, 32(2), 301-317.
- Olmo-Extremera, M., & Domingo-Segovia, J. (2018). La resiliencia a partir de las relaciones profesionales en centros educativos desafiantes. *Educação & Formação, Fortaleza*, 3(9), 3-19.
- Osorio, K., & López, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30.
- Ovens, A. (2004). Using peer coaching and action research to structure the practicum: an analysis of student teacher perceptions. *Journal of Physical Education New Zealand*, 37(1), 45-60.

- Pacheco, María., Ibarra, I. Iñiguez, M., Lee, H. & Sánchez, C. (2018). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-11.
- Padilla, A., Gámiz, V., & Romero, M. (2019). Validación del contenido de un guion de entrevista sobre la competencia digital docente en Educación Superior. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 32, 1-16.
- Palomino, A. (2017). Liderazgo educativo como facilitador de la inclusión en la práctica docente. En M. Mellado y V. Valdebenito (Eds.), *Liderazgo Escolar y Gestión Pedagógica* (pp. 26-37). Temuco: Ediciones UCT.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Panadero, E., & Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy, assessment in education: Principles. *Policy & Practice*, 21(2), 133-148.
- Panadero, E., Alonso, J., & Reche, E. (2013). Rubrics vs. Self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 125-132.
- Panadero, E., Romero, M., & Strijbos, J. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: Effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 195-203.
- Papageorgiou, S., Xi, X., Morgan, R., & So, Y. (2015). Developing and validating band levels and descriptors for reporting over-all examinee performance. *Language Assessment Quarterly*, 12, 153-177.
- Parada-Romero, L. (2016). Sistema de evaluación docente, instituciones de educación superior tecnológica: lineamientos de calidad. *Praxis & Saber*, 7(13), 177-198.
- Parra, J. (2016). *El desarrollo de las capacidades docentes. Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente*. Bogotá: Serie Investigación, IDEP.
- Patchan, M., & Schunn, C. (2015). Understanding the benefits of providing peer feedback: how students respond to peers' texts of varying quality. *Instructional Science*, 43(5), 591-614.
- Pavez, J., Vergara, C., Santibañez, D., & Cofré, H. (2016). Using a professional development program for enhancing chilean biology teachers' understanding of nature of science and their perceptions about using history of science to teach. *Science & Education*, 25(4), 383-405.
- Pedder, D. (2006). Organizational conditions that foster successful classroom promotion of learning how to learn. *Research Papers in Education*, 21, 171-200.
- Peña, J., Weisntein, J., & Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 17(1), 1-13.
- Pérez-Ruiz, A. (2017). Acompañamiento y saber docente: desafíos de la nueva gestión escolar. *Temas de Educación*, 23(1)59-68.
- Pérez, A. & Valdés, R. (2014). Evaluación y reforma educativa en México. *Fuentes Humanísticas*, 28(49), 207-221.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*. Bogota: Magisterio Editorial.
- Poglinco, S., & Bach, A. (2004). The heart of the matter: Coaching as a vehicle for professional development. *Phi Delta Kappa*, 1, 398-400.

- Popp, J., & Goldman, S. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: focus of meeting matters. *Teachers and Teaching Education*, 59, 347-359.
- Powell, C., & Bodur, Y. (2019). Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework. *Teaching and Teacher Education*, 77, 19-30.
- Puigdellívol, I., García, N., & Benedito, V. (2012). Rúbricas, más que un instrumento de evaluación. En E. Cano (coord.), *Aprobar o aprender: Estrategias de evaluación en la sociedad red* (pp. 67-94). Barcelona: Transmedia XXI.
- Quiroga, M., & Aravena, F. (2017). Jefes de UTP noveles en Chile: desafíos del liderazgo pedagógico. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 56(3), 76-97.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science, Baltimore*, 28(1), 4-13.
- Randall, M., & Thornton, B. (2005). *Advising and supporting teachers*. EE. UU.: Cambridge University Press.
- Raposo, M., & Martínez, R. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Revista de Formación Universitaria*, 4(4), 19-28.
- Reddy, Y. (2011). Design and development of rubrics to improve assessment outcomes: a pilot study in a Master's level business program in India. *Quality Assurance in Education*, 19(1), 84-104.
- Reddy, Y., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448
- Reeves, T., & Pedulla, J. (2013). Bolstering the impact of online professional development for teachers. *The Journal of Educational Research & Policy Studies*, 1, 50-66.
- Reimers, F., & Chung, C. (2016). *Teaching and learning for the 21st century: Educational goals, policies, and curricula from six nations*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Rekalde, I., & Buján, K. (2014). Las eRúbricas ante la evaluación de competencias transversales en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 355-374.
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2009). Leadership development and school improvement. *Educational Review*, 61(4), 361-374.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C. Mellado, M.E., & Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 241-272.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016a). Large-Scale pedagogical transformation as widespread cultural change in Mexican public schools. *Journal of Educational Change*, 17(4), 411-436.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016b). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-23.
- Robbins, P. (1991). *How to Plan and Implement a Peer Coaching Program*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Robinson, V. (2016a). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 45-80). Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- Robinson, V. (2016b). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas* (pp. 182-193). Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.

- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington: BES.
- Rochera, M., & Naranjo, M. (2007). Fostering self-regulated learning in an assessment situation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 805-924.
- Rodríguez-Marcos, A., Esteban, R., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M., & Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Rodríguez-Romero, M. (2001). Tres escenarios en una época de cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 46-49.
- Rodríguez-Trujillo, N. (2009). Asesoramiento en Aula: Hacia un modelo de mejora profesional de docentes. *Revista de Pedagogía*, 30(86), 135-160.
- Rodríguez-Pérez, M. (2019). Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de Uniminuto. *Revista Formación Universitaria*, 12(1), 109-120.
- Ross, A., & Bruce, D. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- Rotsaert, T., Panadero, E., & Schellens, T. (2018). Anonymity as an instructional scaffold in peer assessment: its effects on peer feedback quality and evolution in students' perceptions about peer assessment skills. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 75-99.
- Rotsaert, T., Panadero, E., Estrada, E., & Schellens, T. (2017). How do students perceive the educational value of peer assessment in relation to its social nature? A survey study in Flanders. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 29-40.
- Rottemberg, R., & Anijovich, R. (2007). Los docentes como diseñadores de la enseñanza. En M. Kap (Ed.), *Estrategias de enseñanza y diseño de unidades de aprendizaje. Carpeta de trabajo* (pp. 45-71). Buenos Aires: Universidad Virtual de Quilmes.
- Rueda, M., Schmelkes, S., & Díaz, A. (2014). La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013. La evaluación en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 36(145), 190-204.
- Rustom, A. (2008). Estadística descriptiva, probabilidad e inferencia. una visión conceptual y aplicada. Santiago de Chile: Departamento de Economía Agraria Facultad de Ciencias Agronómicas, Universidad de Chile.
- Ruyter, D., & Kole, J. (2010). Our teachers want to be the best: on the necessity of intra-professional reflection about moral ideals of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 207-218.
- Ryan, M. (2013). The Pedagogical Balancing Act: Teaching Reflection in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-155.
- Sadler, D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Salazar, J., & Marqués, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 10-20.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. España: GZI.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.

- Sánchez, E., & García, R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En J.I. Pozo y C. Monereo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
- Sánchez, E., & García, R. (2011). Estrategias de colaboración, ayudar a ayudar. En E. Martín & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa, modelos y estrategias de intervención* (pp. 34-51). Barcelona: Graó.
- Sánchez, E., García, R., Rosales, J., De Sixte, R., & Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-138.
- Sandholtz, J., & Scribner, S. (2006). The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1104-1117.
- Santelices, M., Galleguillos, P., González, J., & Taut, S. (2015). Un Estudio Sobre la Calidad Docente en Chile: El Rol del Contexto en Donde Enseña el Profesor y Medidas de Valor Agregado. *Psyke*, 24(1), 1-14.
- Santos-Guerra, M. A. (1993). La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-38.
- Saphier, J., & West, L. (2010). How Coaches Can Maximize Student Learning. *Phi Delta Kappan*, 91(4), 46-50.
- Schemp, P., & Woorons, S. (2006). Learning to see: developing the perception of an expert teacher. *Journal of physical education, recreation and dance*, 77(6), 29-33.
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en lo profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schuck, S., & Russell, T. (2005). Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121.
- Schulte, A., & Osborne, S. (2003). When Assumptive Worlds Collide: A Review of Definitions of Collaboration in Consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 14(2), 109-138.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56-65.
- Sepúlveda, P. (2000). La formación inicial y permanente del profesorado. En J. I. Rivas (coord.), *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe.
- Serrano, J., & Cebrián, M. (2011). Study of the impact on student learning using the eRubric tool and peer assessment. En A. Méndez-Vilas (Ed.), *Education in a technological world: communicating current and emerging research and technological efforts* (pp. 421-427). Badajoz: Edit Formatex Research Center.
- Silva, F., Gonçalves, E., Arancibia, B., Bento, G., Castro, T., & Hernández, S. (2015). Estimadores de consistencia interna en las investigaciones en salud: el uso del coeficiente alfa. *Revista Médica y Salud Pública*, 32(1), 129-38.
- Sirvent, M. T. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Sherin, M., & Van, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.

- Shirrell, M., Hopkins, M., & Spillane, J. (2019). Educational infrastructure, professional learning, and changes in teachers' instructional practices and beliefs. *Professional Development in Education*, 45(4), 599-613.
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The Evolution of Peer Coaching. *Improving Professional Practice Pages*, 53(6), 12-16.
- Soto, J., Figueroa I., & Yáñez, C. (2017). Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: Posicionamientos y desafíos del rol de amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264.
- Spillane, J., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: an exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal* 111(2), 253-281.
- Spillane, J., Shirrell, M., & Hopkins, M. (2016). Designing and deploying a professional learning community organizational routine: Bureaucratic and collegial arrangements in tandem. *Les Dossiers Des Sciences de l'Éducation*, 35, 97-122.
- Sprott, R. (2019). Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 77, 321-331.
- Stacciarini, J., & Cook, C. (2015). La aplicación efectiva de la investigación utilizando métodos mixtos. *Enfermería Universitaria*, 12(3), 99-101.
- Stake, R. (2006). Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Estándares. Barcelona: Graó.
- Stake, R., Arbesú, M., & Contreras, G. (2017). Evaluando la calidad de la Universidad: Particularmente su enseñanza. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 125-142.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stoll, L., & Louis, K. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Stoll, L., Harris, A., & Handscomb, G. (2012). *great professional development which leads to great pedagogy: Nine claims from research*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17.
- Stupans, I., March, G., & Owen, S. (2013). Enhancing learning in clinical placements: reflective practice, self-assessment, rubrics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 507-519.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465.
- Swaffield, S. (2008). Critical Friendship, dialogue and learning, in the context of Leadership for Learning. *School Leadership and Management*, 28(4), 323-336.
- Tannehill, D., & MacPhail, A. (2017). Teacher empowerment through engagement in a learning community in Ireland: working across disadvantaged schools. *Professional Development in Education*, 43(3), 334-352.
- Taylor, E., & Tyler, J. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7)28-51.
- Teemant, A., Wink, J., & Tyra, S. (2011). Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 683-693.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.

- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Revista Educación XXI*, 19(1) 17-38.
- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327.
- Tejedor, F., & García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*, 68(247), 439-459.
- Terosky, A. (2014). From a managerial imperative to a learning imperative: experiences of urban, public school principals. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 3-33.
- Tezanos, A. (2007). Formación de Profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 57-75.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.
- Tobón, S., Pimienta, J., Herrera, S., Juárez, I., & Hernández-Mosqueda, J. (2018). Validez y confiabilidad de una rúbrica para evaluar las prácticas pedagógicas en docentes de Educación Media (SOCME-10). *Revista Espacios*, 39,53, 1-30.
- Tomlinson, P., Hobson, A., & Malderez, A. (2010). Mentoring in Teacher Education. In B. McGaw, P. Peterson, & E. Baker (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 749-756), Amsterdam: Elsevier.
- Torres, J., & Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Medios y Educación*, 36, 141-149.
- Trust, T., Krutka, D., & Carpenter, J. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: an impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Theory and Practice*, 27, 891-899.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 509-530.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2017) The role of feedback from the schoolleader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and Teachin Education*, ,23(1), 6-24.
- Tuytens, M., Moolenaar, N., Daly, A., & Devos, G. (2018). Teachers' informal feedback seeking towards the school leadership team. *A social network analysis in secondary schools. Research Papers in Education*, 34(4), 405-424.
- Ugartexea, J. (2002). Metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación. *Revista Psicodidáctica*, 13, 49-77.
- Ulloa, J., & Gajardo, J. (2016). *Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. UNESCO.
- Vaillant, D., & Cardoso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14.

- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106.
- Valcarcel, M. (2005) (Coord.) *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. Informe Investigación: Proyecto EA2003-0040.
- Vanderhoven, E., Raes, A., Montrieux, H., Rotsaert, T., & Schellens, T. (2014). What if pupils can assess their peers anonymously? A quasi-experimental study. *Computers & Education*, 81, 123-132.
- Vargas, G., & Izarra, D. (2016). De la supervisión al acompañamiento pedagógico. investigación y formación pedagógica. *Revista del CIEGC*, 1(2), 104-118.
- Velasco, L., & Tójar, J. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Revista Currículum y Evaluación del Profesorado*, 22(3) 183-204.
- Venegas C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Revista Perspectiva Educativa y Formación de Profesores*, 58(1), 115-138.
- Venning, J., & Buisman, F. (2013). Integrating assessment matrices in feedback loops to promote research skill development in postgraduate research projects. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(5), 567-579.
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Revista Currículum y Evaluación del Profesorado*, 12(1), 1-14.
- Verano, D., González, S., Bolívar-Cruz, A., Fernández, M., & Galván, I. (2016). Valoración de la competencia de comunicación oral de estudiantes universitarios a través de una rúbricas fiable y válida. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 39-60.
- Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 30, 103-124.
- Vicente, S., Rosales, J., Chamoso, J., & Múñez, D. (2013). Análisis de la práctica educativa en clases de matemáticas españolas de Educación Primaria: una posible explicación para el nivel de competencia de los alumnos. *Revista Cultura y Educación*, 25(4), 535-548.
- Vilanova, S., Mateos, M., & García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana en Educación Superior*, 2(3), 53-75.
- Villa, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Revista Padres y Maestros*, 361, 8-11.
- Villagra, C., Mellado, M. E. y Cubo, S. (2019). Relación entre variables mediadoras del desempeño docente y resultados educativos: Una aproximación al liderazgo escolar. *Opción*, 34(87), 213-240.
- Villagra, C., & Fritz, R. (2017). La autoevaluación orientada al mejoramiento educativo: una experiencia basada en la reflexión de la práctica docente. En M. Mellado y V. Valdebenito (eds.), *Liderazgo Escolar y Gestión Pedagógica* (pp.38-48). Temuco: Ediciones UCT.

- Villalta, M., & Palacios, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 373-389.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96.
- Visbal, D., Mendoza A., & Corredor, K. (2015). Evaluación del desempeño docente mediante el análisis envolvente de datos: un estudio de caso. *Entramado*, 11(2), 218-225.
- Visscher, A. & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: conceptualisation, analysis, and reflection. *School effectiveness and school improvement*, 14(3), 321-349.
- Vives, T., & Varela, M. (2013). Retroalimentación efectiva. *Revista de Investigaciones en Educación Médica*, 2(6), 112-114.
- Vrasidas, C., & Zembylas, M. (2004). Online professional development: Lessons from the field. *Education and Training*, 46(6-7), 326-334.
- Walsh, T., & Dolan, R. (2018). Changing identities and practices: transitioning from the role of supervisor to placement tutor in initial teacher education in Ireland. *Professional Development in Education*, 45(4), 527-538.
- Wang, W. (2014). Students' perceptions of rubric-referenced peer feedback on EFL writing: A longitudinal inquiry. *Assessing Writing*, 19, 80-96.
- Weinstein, J., & Hernández, M. (2015). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 241-263.
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., & Fernández, M. (2016). Director (a) por primera vez: Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 44, 12-45.
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (Ed) (2017). *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- Wen, M., & Tsai, C. (2006). University Students' Perceptions of and Attitudes toward Peer Assessment. *Higher Education* 51, 27-44.
- West, F., & Idol, N. (1987). School Consultation (Part I): An Interdisciplinary Perspective on Theory, Models, and Research. *Journal of Learning Disabilities*, 20(7), 388-408.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Williams, B., & Reddy, P. (2016). Does peer-assisted learning improve academic performance? A scoping review. *Nurse Education Today*, 42, 23-29.
- Wingrove, D., Hammersley, L., Clarke, A., & Chester, A. (2018). Leading developmental peer observation of teaching in higher education: Perspectives from Australia and England. *British Journal of Educational Studies*, 66(3), 365-381.
- Winstone, N., Nash R., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feed- back: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37.
- Wong, K., & Nicotera, A. (2004). Educational quality and policy redesign: reconsidering the NAR and federal title I police. *Peabody Journal of Education* 79(1), 87-104.
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297.

- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.
- Zambrano, L., & Insuasty, E. (2008). Analysis of the teaching practicum in the light of a reflective teaching approach. *Lenguaje*, 36(2), 447-471.
- Zapata, C., Gómez, M., & Rojas, M. C. (2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educación y educadores*, 13(1), 77-90.
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zegarra, R., & Velázquez-Tejeda, M. (2016). El coaching: una forma para fortalecer el profesionalismo del docente en el aula. *Páginas de Educación*, 9(2), 156-183.
- Zhang, J., & Pang, N. (2016). Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 11-21.
- Zhang, J., Yuan, R., & Yu, S. (2017). What impedes the development of professional learning communities in China? Perceptions from leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 219-237.
- Zwart, R., Wubbels, T., Bergen, T., & Bolhuis, S. (2009). Which Characteristics of a Reciprocal Peer Coaching Context Affect Teacher Learning as Perceived by Teachers and Their Students? *Journal of Teacher Education*, 60(3), 243-257.
- Zwart, R., Wubbels, T., Bolhuis, S., & Bergen, T. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education*, 24, 982-1002.