



Guion Taller 9

Acompañamiento Pedagógico para el Desarrollo Profesional Docente



Taller 9

Acompañamiento Pedagógico para el Desarrollo Profesional Docente

Dimensión estándares MINEDUC :	Gestión Pedagógica
Sub-dimensión estándares:	Gestión Curricular
Estándar 4.4:	El director y el equipo técnico-pedagógico 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.
Objetivo del Taller:	Reflexionar sobre un modelo de acompañamiento co-constructivo, para aplicar prácticas de observación y retroalimentación desde el marco de los aprendizajes de los estudiantes.

¿Cómo favorecer el aprendizaje de Matemática de nuestros estudiantes y promover mayores oportunidades para su desarrollo integral en el aula? El acompañamiento docente constituye una herramienta eficaz para impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, así como también, promover una instancia de desarrollo profesional para nuestros docentes, al enriquecer la labor pedagógica de estos y promover el trabajo colaborativo entre los integrantes de cada comunidad. Anderson (2010) plantea que el liderazgo pedagógico constituye el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos. Siendo mayores -inclusive- en escuelas más vulnerables.

En función de lo anterior, desde la política educativa chilena se instala un Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBD), (2015), y Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (2014), que promueven el ejercicio de un liderazgo pedagógico. Estos instrumentos de la política educativa chilena demandan la implementación de acciones de acompañamiento docente, que fomenten el desarrollo profesional de los profesores (Leiva & Vásquez, 2019).

Este proceso de acompañamiento debe caracterizarse por la generación de vínculos de confianza y comunicación efectiva. Incentivos primarios para potenciar el mejoramiento de la práctica pedagógica, y los procesos de aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2014, 2015, 2018; Román & Murillo, 2008).

Diferentes autores plantean la relevancia de articular instancias de desarrollo profesional con una visión compartida de aprendizaje de la escuela, generando condiciones para la colaboración y promoviendo la generación de habilidades profesionales (Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins, 2006; Hallinger, 2005). Conforme un liderazgo eficaz puede constituir la diferencia en una implementación efectiva de cambios asociados a la mejora y eficacia escolar. Es por ello que cobra especial importancia el liderazgo del equipo directivo y el acompañamiento pedagógico que pueden realizar a sus docentes

El acompañamiento docente, debe ser entendido como aquella acción que evoluciona de la supervisión educativa. En este sentido, debe ser comprendido como una modalidad de trabajo que busca “caminar junto con los actores escolares en un diálogo horizontal y permanente, y en un contexto de confianza mutua con el fin de enfrentar, en conjunto, desafíos profesionales y educativos que son significativos” (Maureira, 2015, p.2).

Implica, además, un proceso de mediación formativa, basado en una relación de ayuda, en el que se propicia el crecimiento profesional y emocional con el propósito de llegar a una meta o de conseguirla conjuntamente (Osto, 2006; Planela, 2009).

Este proceso de mediación formativa permite la cualificación de las prácticas, relaciones y procesos de gestión de aprendizajes, en perspectiva comunitaria según Martínez y González (2010), vale decir, es un marco cohesionador e integrador de los procesos orientados a la profesionalización del perfil y práctica de los docentes para (Leiva & Vásquez):

“asesorar personalmente al docente en su ámbito de trabajo, en su práctica cotidiana y a partir de sus necesidades específicas; es continuo y sostenido; es intencional, organizado y sistemático; se da por medio del diálogo, de la relación horizontal, de la interacción, la disposición personal y el compromiso”. (Montero, 2011, p. 72).

Como complemento, Nieto (2001), propone clasificación de tres modelos de acompañamiento docente que focalizan su intervención 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 (Martínez & González, 2010). A saber:

Tabla 3. Modelos Educativos de Acompañamiento Docente

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 conjunta y colaborativa, interdependiente y recíproca.
Finalidad de la intervención	Remedial	Enriquecedora – preventiva	Cooperadora
Relación	Directiva, dominada por el asesor (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 & Vásquez, adaptado de Nieto, J. (2001), Segovia (2010), y Vezub & Alliaud, (2012).

En modelos de acompañamiento docente de facilitación y de colaboración son claves los procesos de observación de clases y retroalimentación.

La observación y retroalimentación de clases constituyen estrategias de desarrollo profesional que nos permiten asegurar la coherencia entre nuestros propósitos en torno al aprendizaje de estudiantes y los espacios de formación de profesores que desarrollamos como establecimiento. En este sentido, los apoyos detectados por los equipos deben enmarcarse en un proceso de acompañamiento de la labor de docentes, más que un proceso de rendición de cuentas o de mera supervisión, solo así pueden conformarse comunidades de aprendizaje profesional que permitan mayor compromiso y motivación de docentes. Este acompañamiento en interacción con otras estrategias tiene un alto impacto en la mejora de las prácticas docentes (Leithwood, 2009), conforme posibilitan espacios de colaboración que permiten instancias de apoyo pedagógico y una formación continua.

La observación de aula constituye una estrategia fundamental que propicia información del quehacer pedagógico. Información que -en general- es provista por equipos directivos de cada establecimiento por medio de pautas o rúbricas elaboradas por cada institución a partir de criterios como los propuestos por el Marco de la Buena Enseñanza, por ejemplo. “La observación del aula se ha definido como una herramienta

pedagógica, transformadora y de retroalimentación que posibilita la evaluación directa de la calidad de las prácticas de enseñanza” (En: Leiva, Montecinos, Aravena, 2016, p.2). Pero más que todo, constituye una instancia para los equipos directivos de apoyo a la labor docente para mejorar las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes (Mineduc, 2014).

Cabe destacar que “la observación implica construir una confianza profesional entre el observador y el observado” (Aravena, 2019, p.2). Sin la confianza profesional, el impacto de esta estrategia de desarrollo profesional disminuye. Para Ulloa y Gajardo (2016) esta constituye una importante dificultad al implementar la observación de clases, conforme desde un punto de vista ontológico, la distinción entre observador y observado se complejizan en la realidad social, donde las formas de comprenderla e interpretarla son múltiples. Razón por la que se vuelve fundamental, considerar el lenguaje como pilar de esta estrategia de desarrollo profesional. Conforme puede construir realidades en base a la reflexión pedagógica, posibilidades de acción y, sobre todo, oportunidades para promover mejores aprendizajes en estudiantes.

Muller, Volante, Grau y Preiss (2014) propone algunas modalidades de observación, ver figura 4.

Tabla 1: Modalidades de observación (Muller, et al., 2014:7)

Modo	Categoría	Descripción	Ejemplo
1	Descripción general	Registros se refieren a aspectos globales de la clase observada	“El profesor conceptualiza el contorno. Asocia el contorno con el concepto de perímetro”
2	Descripción detallada y relevante	Registros que incluyen aspectos específicos de la clase	“El profesor introduce la clase haciendo la pregunta: ¿dónde han escuchado la palabra contorno? Un alumno señala que se usa para hacer pantalones, que hay que medir el contorno de la cintura, otro niño señala que para comprar las camisas hay que conocer el contorno del cuello (...)”
3	Interpretación sin descripción	Se usan marcos conceptuales o esquemas, en este caso, de la profesión docente sin registrar evidencia que los sostenga	“La profesora activa conocimientos previos.”
4	Interpretación con descripción	Se usan marcos conceptuales incorporando la evidencia presente en el video y que contiene la observación	“La profesora activa conocimientos previos a través de preguntas como ¿dónde han escuchado la palabra contorno? (...)”
5	Evaluación sin descripción	La evaluación, a diferencia de la interpretación, incluye un juicio acerca de lo registrado	“Es una clase poco participativa. Se ven alumnos poco motivados.”
6	Evaluación con descripción	Los juicios que se expresan se sostienen en evidencias presentes en el video	“La profesora en ocasiones no da espacio para que los niños respondan. Cuando hace la pregunta ¿qué unidades de medida conocen?, no espera la respuesta de los alumnos, sino que señala inmediatamente la respuesta que estaba en la pizarra, porque aparentemente la habían utilizado en una clase anterior.”
7	Descripción con interpretación y evaluación	Se integran las modalidades de observación en un mismo registro	“La profesora apoya la enseñanza con la vinculación del contenido a experiencias cercanas de los alumnos. Les pide que se imaginen que unas cartulinas de diferentes formas que tienen en sus mesas son terrenos de la localidad donde viven. Los alumnos miden los contornos con lana y comparan su extensión, lo que facilita la comprensión de los estudiantes, que pueden visualizar la extensión del contorno en forma concreta.”

Figura 4. Modalidades de observación, Muller, et al., 2014, p. 7)

En cuanto a la retroalimentación de las prácticas pedagógicas podemos decir que se entienden como “cualquier comunicación que el docente recibe sobre su enseñanza, basada en algún tipo de interacción con su trabajo, la que puede ser proporcionada por medio de discusiones informales o como parte de un proceso estructurado” (OECD, 2014. En: Mineduc, 2019, p.2). Que tiene, además, la capacidad de influir en el aprendizaje profesional conforme constituye información que permite acortar la brecha entre el nivel actual

y el ideal (Sadler, 1989). Sin embargo, la simple entrega de retroalimentación no conduce necesariamente a una mejora (Sadler, 2010). O, mejor dicho, la retroalimentación cobra valor en la medida que es “devuelta” al docente, es decir “compartida, analizada y comprendida en conjunto” (Leiva, Montecinos, & Aravena, 2017). En síntesis, cuando posibilita reflexionar sobre la práctica y tomar decisiones futuras con foco en el aprendizaje de los estudiantes.

Por último, se presenta la “Escalera de Retroalimentación” propuesta por Wilson (2011) como sugerencia para retroalimentar a los docentes. Esta simple estructura permite guiar conversaciones entre docentes y equipos directivos a fin de **clarificar** ideas que no se comprendieron claramente o información que no se observó en la sesión, **valorar** los aspectos positivos o estrategias y actividades mejor desarrolladas con estudiantes, **expresar inquietudes** en el caso que existan preocupaciones o dificultades que pueden mejorarse (siendo la mejor forma de desarrollarlo, por medio de preguntas que inviten a la reflexión, más que críticas o comentarios negativos). Para finalizar con **sugerencias** que apoyen el trabajo de docentes.



Figura 5. Escala de retroalimentación, Wilson, 2011.

En este sentido es primordial considerar la colaboración como práctica de cada establecimiento, pues sea entre docentes o docente - equipo directivo, la retroalimentación de las prácticas pedagógicas permite fortalecer capacidades de reflexión y análisis respecto las acciones pedagógicas, así como también, respecto el aprendizaje de estudiantes.

Las ideas fuerza sobre cómo realizar un buen proceso de acompañamiento docente:

- Establecer un proceso continuo, frecuente y oportuno de retroalimentación a todos los profesores y profesoras.
- Establecer el foco de la observación y retroalimentación de manera compartida.
- Generar un ambiente de cordialidad y respeto.
- Retroalimentar en función de evidencias argumentadas, centrándose en la práctica y no en la persona. Recordar que la retroalimentación debe ser constructiva, y es de carácter formativo. (CPEIP, 2019, p. 3).

PRIMER MOMENTO: RETROALIMENTACIÓN

Tiempo	Tema	Actividad/Contenido
5 min	Revisando nuestro trabajo inter - sesiones	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nos dicen los equipos directivos de la evaluación formativa y el monitoreo de aprendizajes de Matemática de nuestros/as estudiantes? ¿qué lecciones nos entregan estos datos para nuestra labor? <p>Los participantes en plenario responden estas preguntas y el moderador guía la discusión con el fin de relacionar con el objetivo y estructura del taller 9.</p>


SEGUNDO MOMENTO:

Tiempo	Tema	Actividad/Contenido
15 min	Preparación de un ambiente para el aprendizaje	<p style="text-align: center;"><i>Actividad de iniciación</i></p> <p>La actividad de iniciación se realizará por medio de la rutina del pensamiento “Puente 3 – 2 – 1”. La cual consiste en la revisión de las preconcepciones previas en torno a un tema y la relación con los nuevos conceptos que se trabajarán en la sesión. Para ello, los participantes deben escribir 3 definiciones o ideas en torno al acampamiento pedagógico, 2 preguntas respecto la retroalimentación y observación de clases y 1 metáfora o analogía de cómo se visualiza en su establecimiento. Se comenta en plenario.</p> <p>Objetivo de la sesión:</p> <p>Reflexionar sobre un modelo de acompañamiento co-constructivo, para aplicar prácticas de observación y retroalimentación desde el marco de los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>“Los salones de clases son lugares extremadamente complejos” (...). La observación en clases ofrece evidencia natural y auténtica, del proceso de educación en su hábitat natural” (Geelan, 2017). Recuperado de: http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1077&langSite=es</p> <p>A partir de la cita respondamos,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué observamos y retroalimentamos en nuestro establecimiento? ¿Cómo lo hacemos? • ¿Cómo promover un acompañamiento pedagógico efectivo para los y las docentes de Matemática y a partir de este, para toda la comunidad? • ¿Cuáles son nuestros desafíos en torno a este acompañamiento docente de profesores de Matemática? ¿cómo puede incidir en mejores aprendizajes de Matemática de nuestros/as estudiantes?

20 min	Transferencia de contenidos en torno a la "Acompañamiento Pedagógico"	<p>Desarrollo de los conceptos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Acompañamiento Pedagógico. ● Observación de Clases. ● Retroalimentación. <p>Estos serán transferidos en términos conceptuales (PPT), con una aproximación práctica al ejercicio cotidiano de la escuela.</p>																																
20 min	Análisis de los niveles y modalidades de observación	<p>Analizando nuestra Observación de Clases.</p> <p>Actividad: a partir de las modalidades de Observación propuestas por Muller <i>et al</i> (2014) se invita a los participantes a analizar cómo realizan esta estrategia de acompañamiento pedagógico junto a los y las docentes de Matemática.</p> <p style="text-align: center;">Tabla 1: Modalidades de observación (Muller, et al., 2014:7)</p> <table border="1" data-bbox="496 785 1370 1533"> <thead> <tr> <th>Modo</th> <th>Categoría</th> <th>Descripción</th> <th>Ejemplo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Descripción general</td> <td>Registros se refieren a aspectos globales de la clase observada</td> <td>"El profesor conceptualiza el contorno. Asocia el contorno con el concepto de perímetro"</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Descripción detallada y relevante</td> <td>Registros que incluyen aspectos específicos de la clase</td> <td>"El profesor introduce la clase haciendo la pregunta: ¿dónde han escuchado la palabra contorno? Un alumno señala que se usa para hacer pantalones, que hay que medir el contorno de la cintura, otro niño señala que para comprar las camisas hay que conocer el contorno del cuello (...)"</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Interpretación sin descripción</td> <td>Se usan marcos conceptuales o esquemas, en este caso, de la profesión docente sin registrar evidencia que los sostenga</td> <td>"La profesora activa conocimientos previos."</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Interpretación con descripción</td> <td>Se usan marcos conceptuales incorporando la evidencia presente en el video y que contiene la observación</td> <td>"La profesora activa conocimientos previos a través de preguntas como ¿dónde han escuchado la palabra contorno? (...)"</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Evaluación sin descripción</td> <td>La evaluación, a diferencia de la interpretación, incluye un juicio acerca de lo registrado</td> <td>"Es una clase poco participativa. Se ven alumnos poco motivados."</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>Evaluación con descripción</td> <td>Los juicios que se expresan se sostienen en evidencias presentes en el video</td> <td>"La profesora en ocasiones no da espacio para que los niños respondan. Cuando hace la pregunta ¿qué unidades de medida conocen?, no espera la respuesta de los alumnos, sino que señala inmediatamente la respuesta que estaba en la pizarra, porque aparentemente la habían utilizado en una clase anterior."</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>Descripción con interpretación y evaluación</td> <td>Se integran las modalidades de observación en un mismo registro</td> <td>"La profesora apoya la enseñanza con la vinculación del contenido a experiencias cercanas de los alumnos. Les pide que se imaginen que unas cartulinas de diferentes formas que tienen en sus mesas son terrenos de la localidad donde viven. Los alumnos miden los contornos con lana y comparan su extensión, lo que facilita la comprensión de los estudiantes, que pueden visualizar la extensión del contorno en forma concreta."</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fuente: Ulloa y Gajardo (2016, p.8)</p> <p>Preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿En cuál de los niveles nos encontramos principalmente? ¿vemos lo que realmente hay en el aula o vemos lo que estamos buscando en el aula? ● En nuestro contexto, ¿qué modalidad promoverá mayormente el análisis y la reflexión pedagógica en torno al aprendizaje de los y las estudiantes? 	Modo	Categoría	Descripción	Ejemplo	1	Descripción general	Registros se refieren a aspectos globales de la clase observada	"El profesor conceptualiza el contorno. Asocia el contorno con el concepto de perímetro"	2	Descripción detallada y relevante	Registros que incluyen aspectos específicos de la clase	"El profesor introduce la clase haciendo la pregunta: ¿dónde han escuchado la palabra contorno? Un alumno señala que se usa para hacer pantalones, que hay que medir el contorno de la cintura, otro niño señala que para comprar las camisas hay que conocer el contorno del cuello (...)"	3	Interpretación sin descripción	Se usan marcos conceptuales o esquemas, en este caso, de la profesión docente sin registrar evidencia que los sostenga	"La profesora activa conocimientos previos."	4	Interpretación con descripción	Se usan marcos conceptuales incorporando la evidencia presente en el video y que contiene la observación	"La profesora activa conocimientos previos a través de preguntas como ¿dónde han escuchado la palabra contorno? (...)"	5	Evaluación sin descripción	La evaluación, a diferencia de la interpretación, incluye un juicio acerca de lo registrado	"Es una clase poco participativa. Se ven alumnos poco motivados."	6	Evaluación con descripción	Los juicios que se expresan se sostienen en evidencias presentes en el video	"La profesora en ocasiones no da espacio para que los niños respondan. Cuando hace la pregunta ¿qué unidades de medida conocen?, no espera la respuesta de los alumnos, sino que señala inmediatamente la respuesta que estaba en la pizarra, porque aparentemente la habían utilizado en una clase anterior."	7	Descripción con interpretación y evaluación	Se integran las modalidades de observación en un mismo registro	"La profesora apoya la enseñanza con la vinculación del contenido a experiencias cercanas de los alumnos. Les pide que se imaginen que unas cartulinas de diferentes formas que tienen en sus mesas son terrenos de la localidad donde viven. Los alumnos miden los contornos con lana y comparan su extensión, lo que facilita la comprensión de los estudiantes, que pueden visualizar la extensión del contorno en forma concreta."
Modo	Categoría	Descripción	Ejemplo																															
1	Descripción general	Registros se refieren a aspectos globales de la clase observada	"El profesor conceptualiza el contorno. Asocia el contorno con el concepto de perímetro"																															
2	Descripción detallada y relevante	Registros que incluyen aspectos específicos de la clase	"El profesor introduce la clase haciendo la pregunta: ¿dónde han escuchado la palabra contorno? Un alumno señala que se usa para hacer pantalones, que hay que medir el contorno de la cintura, otro niño señala que para comprar las camisas hay que conocer el contorno del cuello (...)"																															
3	Interpretación sin descripción	Se usan marcos conceptuales o esquemas, en este caso, de la profesión docente sin registrar evidencia que los sostenga	"La profesora activa conocimientos previos."																															
4	Interpretación con descripción	Se usan marcos conceptuales incorporando la evidencia presente en el video y que contiene la observación	"La profesora activa conocimientos previos a través de preguntas como ¿dónde han escuchado la palabra contorno? (...)"																															
5	Evaluación sin descripción	La evaluación, a diferencia de la interpretación, incluye un juicio acerca de lo registrado	"Es una clase poco participativa. Se ven alumnos poco motivados."																															
6	Evaluación con descripción	Los juicios que se expresan se sostienen en evidencias presentes en el video	"La profesora en ocasiones no da espacio para que los niños respondan. Cuando hace la pregunta ¿qué unidades de medida conocen?, no espera la respuesta de los alumnos, sino que señala inmediatamente la respuesta que estaba en la pizarra, porque aparentemente la habían utilizado en una clase anterior."																															
7	Descripción con interpretación y evaluación	Se integran las modalidades de observación en un mismo registro	"La profesora apoya la enseñanza con la vinculación del contenido a experiencias cercanas de los alumnos. Les pide que se imaginen que unas cartulinas de diferentes formas que tienen en sus mesas son terrenos de la localidad donde viven. Los alumnos miden los contornos con lana y comparan su extensión, lo que facilita la comprensión de los estudiantes, que pueden visualizar la extensión del contorno en forma concreta."																															

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones podemos propiciar para transitar hacia una observación que triangule los distintos niveles y entregue información relevante a docentes para la reflexión pedagógica? <p>Como información complementaria puede mencionar los tips para la implementación de la observación con foco en el aprendizaje de estudiantes.</p> <table border="1" data-bbox="483 478 1385 1419"> <tr> <td data-bbox="483 478 932 1031"> <p>1. Las grandes reglas Crea instancias de participación estableciendo condiciones y acuerdos comunes para iniciar observaciones de aula con tus profesores. Por ejemplo; ¿quién observará? ¿cada cuánto tiempo? ¿cuál será el instrumento? ¿para qué observar? ¿cómo se utilizará la información que es producida a través de la observación?, ¿quién tendrá acceso a esa información?</p> </td> <td data-bbox="932 478 1385 1031"> <p>2. Pasos graduales Comienza con experiencias de observación acotadas que ofrecen alternativas. Es importante que los docentes tengan cierto nivel de control y poder sobre quién observa a quién y el tiempo y frecuencia de observación. Eso disminuye las ansiedades en los profesores, sobre todo de los más resistentes. Por ejemplo; que tus profesores se organicen en duplas para observar durante 5 a 10 minutos la clase de su par. Cada profesor define cuál es el aspecto de la clase sobre la cual le interesa recibir retroalimentación.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="483 1031 932 1419"> <p>3. Reflexión. Crear tiempo para que cada pareja se junte a reflexionar sobre la información contenida en el registro de la observación, profundizando en los aspectos que interesaban al profesor observado.</p> </td> <td data-bbox="932 1031 1385 1419"> <p>4. Colaboración Crea instancias de colaboración en los consejos de profesores para reflexionar sobre lo observado, identificando cómo distintos docentes abordan situaciones difíciles, promoviendo la resolución problemas, compartiendo estrategias de aprendizaje a fin de que el equipo docente llegue a compartir una visión sobre la enseñanza y aprendizaje en el establecimiento.</p> </td> </tr> </table> <p>Fuente: Aravena, 2019.</p>	<p>1. Las grandes reglas Crea instancias de participación estableciendo condiciones y acuerdos comunes para iniciar observaciones de aula con tus profesores. Por ejemplo; ¿quién observará? ¿cada cuánto tiempo? ¿cuál será el instrumento? ¿para qué observar? ¿cómo se utilizará la información que es producida a través de la observación?, ¿quién tendrá acceso a esa información?</p>	<p>2. Pasos graduales Comienza con experiencias de observación acotadas que ofrecen alternativas. Es importante que los docentes tengan cierto nivel de control y poder sobre quién observa a quién y el tiempo y frecuencia de observación. Eso disminuye las ansiedades en los profesores, sobre todo de los más resistentes. Por ejemplo; que tus profesores se organicen en duplas para observar durante 5 a 10 minutos la clase de su par. Cada profesor define cuál es el aspecto de la clase sobre la cual le interesa recibir retroalimentación.</p>	<p>3. Reflexión. Crear tiempo para que cada pareja se junte a reflexionar sobre la información contenida en el registro de la observación, profundizando en los aspectos que interesaban al profesor observado.</p>	<p>4. Colaboración Crea instancias de colaboración en los consejos de profesores para reflexionar sobre lo observado, identificando cómo distintos docentes abordan situaciones difíciles, promoviendo la resolución problemas, compartiendo estrategias de aprendizaje a fin de que el equipo docente llegue a compartir una visión sobre la enseñanza y aprendizaje en el establecimiento.</p>
<p>1. Las grandes reglas Crea instancias de participación estableciendo condiciones y acuerdos comunes para iniciar observaciones de aula con tus profesores. Por ejemplo; ¿quién observará? ¿cada cuánto tiempo? ¿cuál será el instrumento? ¿para qué observar? ¿cómo se utilizará la información que es producida a través de la observación?, ¿quién tendrá acceso a esa información?</p>	<p>2. Pasos graduales Comienza con experiencias de observación acotadas que ofrecen alternativas. Es importante que los docentes tengan cierto nivel de control y poder sobre quién observa a quién y el tiempo y frecuencia de observación. Eso disminuye las ansiedades en los profesores, sobre todo de los más resistentes. Por ejemplo; que tus profesores se organicen en duplas para observar durante 5 a 10 minutos la clase de su par. Cada profesor define cuál es el aspecto de la clase sobre la cual le interesa recibir retroalimentación.</p>					
<p>3. Reflexión. Crear tiempo para que cada pareja se junte a reflexionar sobre la información contenida en el registro de la observación, profundizando en los aspectos que interesaban al profesor observado.</p>	<p>4. Colaboración Crea instancias de colaboración en los consejos de profesores para reflexionar sobre lo observado, identificando cómo distintos docentes abordan situaciones difíciles, promoviendo la resolución problemas, compartiendo estrategias de aprendizaje a fin de que el equipo docente llegue a compartir una visión sobre la enseñanza y aprendizaje en el establecimiento.</p>					
20 min	Hacia una nueva Retroalimentación de docentes	<p>Comprendiendo nuevas formas de retroalimentación.</p> <p>La Política Nacional Docente imprime a los establecimientos el compromiso de incluir procesos de acompañamiento pedagógico para sus docentes en pos de la mejora continua. Tanto en la Ley 20.903, como Estándares Indicativos de Desempeño y el MBDLE se explicita la importancia del trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica en cada comunidad. Es por ello que junto a participantes analizaremos qué y cómo realizar una retroalimentación con foco pedagógico tras la observación del aula.</p> <p>Trabajar los focos de observación para la retroalimentación de Cohen y una retroalimentación para el aprendizaje de Beers.</p>				

		<p>1. Asegura que la conversación se desarrolle en un contexto amigable.</p> <p>La existencia de una relación de confianza facilita una reflexión conjunta acerca de las prácticas pedagógicas. La confianza posibilita que el docente no sienta temor de ser retroalimentado, que tenga certeza que su honestidad y apertura no tendrán consecuencias negativas, y que se mantendrá la confidencialidad necesaria durante todo el proceso. Las conversaciones entre un docente y sus directivos son privadas.</p>	<p>2. Es importante tener presente las diferencias respecto a qué tipo de apoyo necesita cada docente.</p> <p>Los profesores nóveles o que presentan muchas deficiencias en clases pueden beneficiarse de un apoyo más específico indicando cómo mejorar. En contraste, la mayoría de los profesores con más años de experiencia se benefician de un acompañamiento construido en conjunto.</p>
		<p>3. Prepara la retroalimentación siempre.</p> <p>Escoge 2 a 4 aspectos de la clase observada. Fíjate en los elementos de las relaciones pedagógicas como, por ejemplo: ¿es una actividad basada en principios constructivistas? ¿cómo se va enterando el profesor si los todos los estudiantes están aprendiendo? ¿qué interacciones existen entre los estudiantes que facilitan el aprendizaje?</p>	<p>4. No busques ni lo bueno ni lo malo en el desempeño observado.</p> <p>Hay que entender que las cosas rara vez son simples y por tanto difíciles de catalogar como buenas o malas. Los profesores consideran más útil y agradable ser invitados a que puedan explicar sus razones para implementar alguna estrategia o cuáles son los desafíos que presentan algunos estudiantes. Emitir juicios respecto a lo que hacen bien o mal tiende a cerrar más que abrir la conversación, corriendo el riesgo que el docente busque defenderse.</p>
		<p>5. Entrega retroalimentaciones breves.</p> <p>Los expertos en retroalimentar clases pueden hacerlo en menos de 10 minutos. Lo importante es tener claro que una retroalimentación trata de visibilizar aspectos de una clase y no debe ser una conversación sobre todas las situaciones que pueden haber sido observadas. Si se generan conversaciones más largas, déjalas para otra instancia, con un café, con calma y con claridad que es un tema mayor que la clase observada.</p>	<p>6. Escuchar más que hablar.</p> <p>Disminuye tus tiempos de intervención. Deja que el docente hable (sobre el tema que te interesa), evitando emitir juicios al respecto o dar consejos. Si logras eso, podrás activar nuevas formas de pensar. Recuerda que si la gente cambiara sólo porque alguien le señala lo que debe hacer, el mundo no tendría problemas.</p>
		<p>Fuente: Fromm, 2019.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué características particulares debería tener la retroalimentación para cada uno de los docentes de Matemática de nuestro establecimiento? 	

		<p>¿Qué acciones o ajustes podrían desarrollarse para constituirse como una herramienta de apoyo al desarrollo profesional de estos?</p> <p>Por último, se presenta a participantes la “Escalera de Retroalimentación” propuesta por Wilson (2011) como sugerencia para retroalimentar docentes. Esta simple estructura permite guiar conversaciones entre docentes y equipos directivos a fin de clarificar ideas que no se comprendieron claramente o información que no se observó en la sesión, valorar los aspectos positivos o estrategias y actividades mejor desarrolladas con estudiantes, expresar inquietudes en el caso que existan preocupaciones o dificultades que pueden mejorarse (siendo la mejor forma de desarrollarlo, por medio de preguntas que inviten a la reflexión, más que críticas o comentarios negativos). Para finalizar con sugerencias que apoyen el trabajo de docentes.</p> <div style="text-align: center;">  <p>El diagrama muestra una escalera con cuatro peldaños. Desde el nivel superior hasta el inferior, los peldaños están etiquetados como: 'Hacer sugerencias', 'Expresar inquietudes', 'Valorar' y 'Clarificar'.</p> </div> <p>Para aplicar esta metodología realizaremos el ejercicio de retroalimentación a la secuencia implementada por el relator. Cada participante realizará retroalimentación en uno de los cuatro escalones respecto la sesión vivenciada. Por último, el relator posibilita la reflexión a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿qué tipo de información es más compleja de entregar? ¿por qué? • ¿Cuáles son las posibilidades que me entrega utilizar esta propuesta con los docentes de Matemática de mi establecimiento?
10 min	Evaluación de salida	<p>Puente 3 – 2 – 1:</p> <p>Se realiza nuevamente el ejercicio del momento de inicio con la misma secuencia (3 definiciones, 2 preguntas), pero ahora, se solicita que la metáfora visualice un nuevo acompañamiento pedagógico para los y las docentes de Matemática del establecimiento.</p> <p>El relator pregunta ¿qué elementos se han modificado? ¿cómo cambió la definición de “acompañamiento docente”, “observación de clase” y “retroalimentación”? ¿cómo se ha complejizado nuestra metáfora?</p>
2 semanas	Actividad de aplicación para la próxima sesión	<p>En el periodo inter – sesiones, se invita a los participantes a realizar la observación de una clase de Matemática (Video) distinguiendo los tres niveles trabajados en el taller, junto a una retroalimentación al o la docente observado a partir de la escalera de la retroalimentación.</p>