

Aprendizaje Socioemocional + en la escuela



Orientaciones para la implementación
de prácticas pedagógicas efectivas en el centro escolar

Equipo Ministerio de Educación de Panamá: Victoria Tello, Lizgay Girón, Mariela Quezada y Vadim Moreno.

Equipo SUMMA: Javier González, Karla Fernandini, Dante Castillo-Canales, Marcelo Fontecilla, Andrea Lagos, María José Martínez, Christian Silva y Soledad Ytuarte.

SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe fue creado en el año 2016 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con el apoyo de los Ministerios de Educación de 10 países de la región, entre ellos Panamá. Su objetivo es promover el derecho a la educación y a una educación de calidad, equitativa y más inclusiva en la región, aprovechando las experiencias y aprendizajes de otros países, para apoyar con la identificación, diseño e implementación de soluciones a los problemas educativos de América Latina y el Caribe.

Publicado por:

Ministerio de Educación de Panamá - Programa “Mejorando La Eficiencia y Calidad del Sector Educativo” (MECSE)
SUMMA: Laboratorio de Investigación e Innovación para América Latina y el Caribe.

Desarrollo de contenidos: Marcelo Fontecilla, María José Martínez y Antonia Cepeda

Diseño instruccional: Andrea Lagos, Marcelo Fontecilla y María José Martínez

Diseño gráfico: Gabriela Ávalos

Agradecimientos: Queremos destacar los aportes en el desarrollo de las guías a Vadim Moreno, Gertrudis Rodríguez, Elisa De Padua, Tania Espinoza, Betzabé Flores, Magdalena Flores y Carolina Osorio.

SUMMA agradece el apoyo del Programa “Mejorando la Eficiencia y Calidad del sector Educativo” (MECSE) para la implementación del Programa de Recuperación Integral y Socioemocional de Aprendizajes - PRISA con el acompañamiento de la OEI.

SUMMA agradece el apoyo de Tinker Foundation para contribuir al desarrollo del Programa de Recuperación Integral y Socioemocional de Aprendizajes - PRISA.



Esta publicación queda disponible bajo atribución de Creative Commons 4.0 Licencia Internacional:

<https://creativecommons/licenses/by/4.0/>

Nota de la edición: En esta publicación se utilizan de manera inclusiva términos como “los niños”, “los padres”, “los hijos”, “los apoderados” y otros que refieren a hombres y mujeres.

Cita recomendada: Ministerio de Educación de Panamá - Programa MECSE & SUMMA. (2022). *Aprendizaje Socioemocional en la escuela*. <https://www.meduca.gob.pa/prisa>

Índice

Presentación	4
Introducción	5
1. Conceptos para comprender el proceso	6
Mejoramiento escolar	6
Liderazgo pedagógico	7
Desarrollo profesional docente	8
2. Cómo se lleva a cabo el mejoramiento de las prácticas pedagógicas	11
3. Propuesta para implementar un ciclo de mejoramiento de aprendizaje socioemocional	12
Diagnóstico	15
Priorización de mejoramiento	19
Planificación	22
Implementación	29
Evaluación	33
Anexos	36
Anexo 1: Estrategias de desarrollo profesional docente	36
Anexo 2: Pauta de observación de clases con foco en prácticas docentes que promueven el aprendizaje socioemocional	48
Anexo 3: Pauta de observación de clases con foco en prácticas docentes que promueven el aprendizaje socioemocional	53
Anexo 4: Pauta de Autoevaluación y reflexión personal – Competencias ASE en líderes, docentes y personal adulto de la escuela	56

Presentación

Durante el año 2022 los docentes y escuelas del país invirtieron sus mayores esfuerzos en abordar y reducir las brechas de aprendizaje que se vieron agudizadas por el prolongado cierre de escuelas, producto de la pandemia por Covid-19. Además, cada comunidad educativa ha debido hacerse cargo del debilitamiento del vínculo pedagógico entre estudiantes y escuelas.

Frente a este escenario de gran complejidad para las comunidades educativas, el MEDUCA, en colaboración con el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe – SUMMA, han impulsado el Programa de Recuperación Integral y Socioemocional de Aprendizajes, PRISA. Este programa busca poner a disposición de docentes y escuelas una diversidad de recursos que buscan favorecer la incorporación de estrategias y prácticas pedagógicas de probada efectividad en el mejoramiento de aprendizajes, y que resultan pertinentes para la diversidad de realidades que viven nuestras comunidades educativas.

Ahora bien, reconocer la importancia de saldar la brecha de aprendizajes generada en el contexto de pandemia puede constituir una valiosa oportunidad para fortalecer de manera permanente las prácticas docentes y las propuestas educativas de las escuelas, al incorporar estrategias que permitan mejorar aprendizajes en una diversidad de circunstancias.

Como un primer paso en este esfuerzo, PRISA desarrolló a inicios del 2022 una colección de cuatro documentos de orientaciones pedagógicas para la implementación de prácticas efectivas basadas en evidencia: **Comprensión Lectora, Aprendizaje Socioemocional, Retroalimentación Formativa y Aprendizaje Colaborativo**. Este conjunto de materiales fue diseñado para apoyar directamente a los docentes al momento de la reapertura de las escuelas, y se encuentran actualmente disponibles en el sitio web de PRISA: www.meduca.gob.pa/prisa. Sin embargo, reconociendo la importancia de que la escuela se involucre institucionalmente en el esfuerzo de incorporar innovaciones pedagógicas de manera efectiva, PRISA ha asumido la necesidad de complementar estos recursos con una segunda colección de herramientas, esta vez dirigidas a la escuela. El propósito de estos nuevos recursos es favorecer la incorporación efectiva de estas estrategias en aulas reales de nuestras escuelas.

Esta colección de 4 guías para la implementación en el centro escolar contiene 3 secciones, dos genéricas; para comprender el marco conceptual y metodológico de la propuesta y 1 específica que ejemplifica la gestión de la práctica pedagógica efectiva.

Retroalimentación
formativa
en la escuela

Aprendizaje
colaborativo
en la escuela

Comprensión
lectora
en la escuela

Aprendizaje
socioemocional
en la escuela

Introducción

Las herramientas que aquí presentamos tienen como objetivo apoyar a los directores y maestros en la implementación de las **Orientaciones pedagógicas para el aprendizaje socioemocional**¹ haciendo énfasis en el liderazgo pedagógico, colaboración para el desarrollo profesional docente, planificación, implementación y evaluación de un ciclo de mejoramiento.

Así como la Guía de orientaciones pedagógicas está dirigida a apoyar el trabajo de los docentes en el aula, la presente, es una herramienta para la escuela, para que todo el equipo de docentes pueda incorporar la práctica de Aprendizaje Socioemocional a nivel institucional, a través de procesos de reflexión conjunta y de contextualización a la realidad de cada centro educativo. Por lo mismo, ambos documentos son complementarios; es decir, cada docente requiere conocer las orientaciones para la práctica en el aula, y el equipo de la escuela necesita conocer además las orientaciones para la implementación de esta práctica en toda la escuela.

Figura 1



¿Qué nos aporta esta herramienta para la implementación de las prácticas pedagógicas?


1

Conceptos para comprender el proceso




2

Cómo se lleva a cabo el mejoramiento de las prácticas pedagógicas



3

Propuesta para implementar un ciclo de mejoramiento del aprendizaje socioemocional



1 <https://bit.ly/3Zi8gwR>

1. Conceptos para comprender el proceso

Mejoramiento escolar

Estas orientaciones para la implementación institucional de estrategias pedagógicas efectivas asumen la concepción del mejoramiento escolar como la capacidad de la escuela para incrementar simultáneamente los resultados de aprendizaje de sus estudiantes y gestionar el cambio. Esto significa atender el desarrollo profesional de los maestros y maestras de la escuela a través de procesos sistemáticos de autorrevisión de las prácticas.

Estas organizaciones escolares basan su gestión en el desarrollo de capacidades y logran constituirse en comunidades de aprendizaje, en donde la reflexión y el mejoramiento es un elemento permanente en la vida de la escuela.

« Las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento más institucionalizadas son organizaciones donde los docentes son formados por sus pares, donde aprender unos de otros es una experiencia valorada y compartida, y donde el compromiso y responsabilidad de unos con otros son parte de la cultura profesional de la escuela². »

Esta perspectiva del mejoramiento educativo requiere de ciertos elementos:

- El mejoramiento educativo pone en el centro el aprendizaje estudiantil.
- Promover la motivación de docentes y estudiantes y comprometerse en una mejora permanente.
- Docentes y directivos son aprendices en el marco de una cultura de colaboración.
- El desarrollo de las capacidades docentes se lleva a cabo a través de la implementación, indagación y reflexión conjunta de nuevas prácticas pedagógicas para el mejoramiento de los aprendizajes.

2 Bellei, C. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logra el mejoramiento escolar?* Santiago: LOM ediciones; Universidad de Chile; UNICEF.



Liderazgo pedagógico

El liderazgo es clave para promover la motivación y el compromiso por la mejora de las prácticas pedagógicas y gestionar las condiciones para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Esta concepción de liderazgo no se basa en el poder o autoridad, si no que se ejerce mediante el consenso y la movilización de las voluntades hacia objetivos comunes³.

Los líderes de las escuelas que mejoran centran su gestión en los estudiantes; es decir, **focalizan sus prácticas en mejorar la enseñanza** y de ese modo asegurar los aprendizajes de los estudiantes, por sobre las situaciones administrativas⁴. A esto se llama **liderazgo pedagógico**.

Los líderes que ponen en el centro el aprendizaje, desde una perspectiva transversal, **permiten que todos sean aprendices**: estudiantes, maestros, maestras y directivos; generando condiciones favorables para el desarrollo del liderazgo docente, tanto por su capacidad de influir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes, como también en el de sus pares, dando lugar a la colaboración efectiva entre maestros.

En el marco de un estudio sobre liderazgo escolar, Leithwood y otros autores, agruparon 4 categorías de liderazgo que impactan en el aprendizaje⁵:

- **Establecer dirección:** definir un propósito de carácter moral, que motive al equipo y los lleve a perseguir sus propias metas, mostrando altas expectativas.
- **Rediseñar la organización:** crear y facilitar las condiciones de trabajo que permita al equipo desarrollar sus capacidades, potenciando la colaboración interna y externamente.
- **Desarrollar personas:** potenciar las capacidades docentes necesarias, apoyando el aprendizaje profesional, modelando las interacciones.
- **Gestionar la instrucción:** Acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje, otorgando apoyo técnico a los y las docentes.

3 Bolívar,A. (2019) El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. <https://bit.ly/3FOZJdC>

4 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.

5 Ídem.

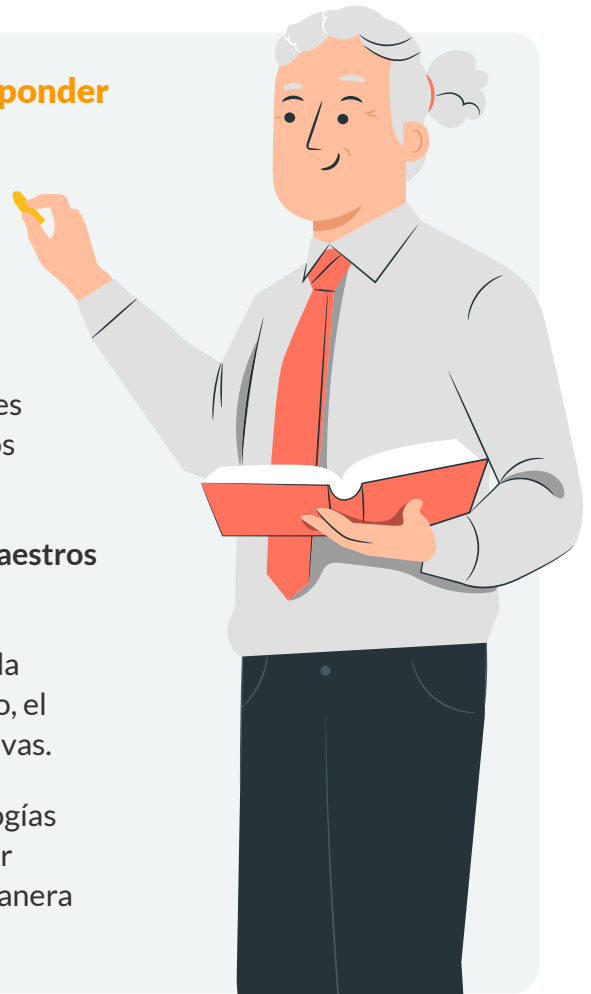
Desarrollo profesional docente

En las últimas décadas, la profesión docente ha transitado desde una práctica individual a una colectiva, como una forma de responder a los retos que demanda la labor de la enseñanza en contextos cada vez más complejos. Esta situación requiere de una transformación de la escuela y de la perspectiva del desarrollo profesional de los docentes.

El presente documento se sitúa precisamente en el ámbito del desarrollo profesional docente que es gestionado a través de espacios de colaboración en torno al mejoramiento de la práctica pedagógica **al interior de la escuela.**

¿Qué requiere la formación docente para responder a los desafíos de la educación actual?

- Poner en el **centro el mejoramiento de los aprendizajes** de los estudiantes de acuerdo con los estándares y principios educativos vigentes.
- Contar con **líderes involucrados en el proceso** (directores, coordinadores docentes, supervisores regionales, pares), de manera colaborativa con los maestros.
- Valorar la **experiencia y conocimientos de los maestros** y propiciar que surjan liderazgos internos.
- Tomar **decisiones en base a la evidencia** generada por investigaciones y expertos como, por ejemplo, el conocimiento sobre prácticas pedagógicas efectivas.
- **Combinar teoría y práctica** a través de metodologías que permitan a los maestros indagar y reflexionar colaborativamente, resolviendo problemas de manera conjunta y apoyados en evidencias⁶.



6 Montecinos,C; Cortez,M. (2015) Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente. Revista Docencia. Año XX N° 55 http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_55.pdf

¿Cómo podemos reconocer que una escuela promueve una cultura colaborativa?⁷



Los líderes participan del proceso de **aprendizaje docente**, y se forman junto a ellos en las estrategias pedagógicas.



Los maestros construyen una **perspectiva común sobre el aprendizaje**, reflexionan y discuten sobre sus concepciones y creencias acerca de aquello que deben aprender sus estudiantes y cómo se logra una enseñanza efectiva.



Desarrollan **relaciones de confianza** para poder dialogar en un ambiente de respeto y apertura.



Participan de **redes de colaboración** con otras escuelas, supervisores, universidades, etc.



Participan de manera sistemática de ciclos de **indagación colectiva sobre la propia práctica**, resolviendo situaciones problemáticas, probando en el aula nuevas estrategias, evaluando su efectividad y levantando aprendizajes para iniciar un nuevo ciclo de mejoramiento.

7 Corti, A. M. (2018). Cultura de trabajo docente y gestión del cambio: del aislamiento a la colaboración. Temas De Educación, 23(1), 127. Recuperado a partir de <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1006>

¿Cuál es la importancia del acompañamiento docente?

El acompañamiento docente, como estrategia de desarrollo profesional interna de la escuela, potencia la labor de los maestros en función de las necesidades de mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

El rol de los líderes en este proceso es comprometer a todos los maestros a través de un ambiente de confianza profesional que haga posible la construcción de objetivos individuales y colectivos de mejoramiento de la enseñanza.

Los procesos de acompañamiento docente dan cuenta de un enfoque socioconstructivista de la educación, en donde **el aprendiz es sujeto que construye activamente nuevas comprensiones en colaboración con sus pares**. Así, los maestros -como aprendices- forman parte de procesos de sistemáticos indagación y reflexión sobre la práctica pedagógica, con el propósito de mejorar la enseñanza.



Para profundizar

Para profundizar este aspecto hemos desarrollado una ficha con las diversas estrategias colaborativas de desarrollo profesional docente (ver página 36).

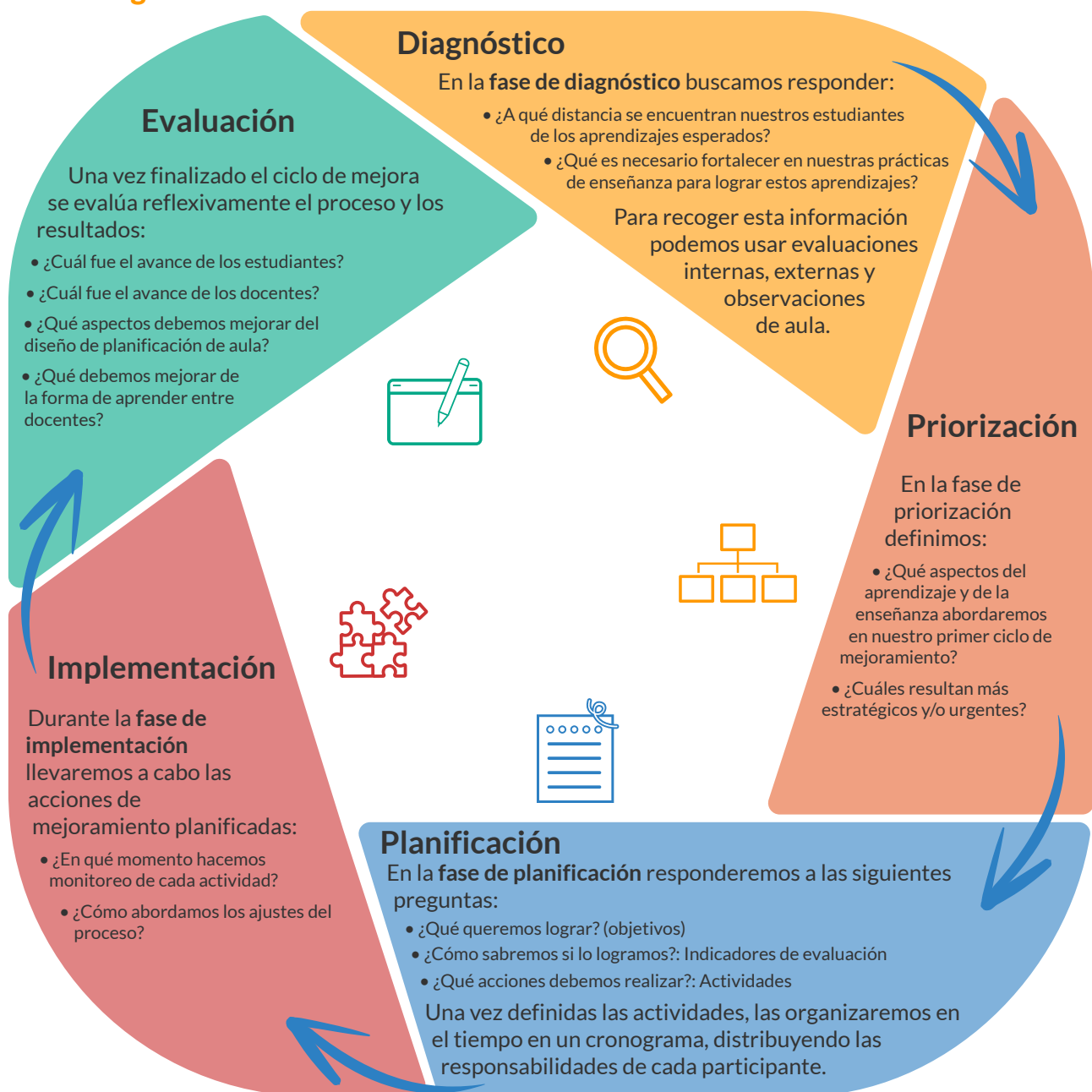
Estrategias colaborativas de desarrollo profesional docente



2. Cómo se lleva a cabo el mejoramiento de las prácticas pedagógicas

El mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la escuela, requiere la implementación sistemática de ciclos cortos de mejoramiento que permitan a los docentes aprender a partir de su propio trabajo, a través del análisis colaborativo de sus clases para la implementación de mejoras progresivas. En la **Figura 2** se presenta una propuesta genérica de un ciclo de mejoramiento que puede orientar el despliegue de este proceso.

Figura 2



3. Propuesta para implementar un ciclo de mejoramiento de aprendizaje socioemocional

¿Cómo se inicia el proceso de innovación para el aprendizaje socioemocional en la escuela?

Los procesos de innovación en la escuela comienzan por distintos factores; la motivación interna de algunos de los integrantes de la comunidad educativa frente a la necesidad de mejorar los aprendizajes o un impulsor externo a la escuela, generalmente asociado a la implementación de alguna política educativa regional o nacional.

Sugerimos, a quienes hayan decidido proponer la implementación de las orientaciones pedagógicas de **aprendizaje socioemocional** en su escuela, pongan atención en los siguientes aspectos:

- 1 Las estrategias para implementar el Aprendizaje Socioemocional (ASE) en la escuela forman parte de las prácticas efectivas impulsadas por el Programa PRISA para ayudar a docentes y escuelas a recuperar los vacíos de aprendizaje producidos por el cierre de escuelas.
- 2 Como tal, y al igual que las otras prácticas efectivas abordadas por PRISA, las estrategias de ASE corresponden al grupo de estrategias que han aplicado en distintos lugares del mundo los docentes que hoy día están obteniendo mejores resultados, en una amplia diversidad de condiciones.
- 3 Así, cuando las competencias socioemocionales se enseñan de manera intencionada y explícita en la escuela, los estudiantes se vuelven más capaces de progresar en los aprendizajes curriculares, y al mismo tiempo fortalecen sus competencias para relacionarse consigo mismos, con los demás y con las decisiones que toman en su vida.
- 4 Es importante recordar que las presentes orientaciones –dirigidas a la escuela– son complementarias al documento de **Orientaciones Pedagógicas para el Aprendizaje Socioemocional** –dirigidas al docente–. Por lo tanto, mientras en aquel primer documento se encuentran las orientaciones pedagógicas para que cada docente implemente esta estrategia de manera adecuada en su salón de clases, el presente documento agrega las orientaciones para organizar este proceso a nivel de toda la escuela o, al menos, de un equipo de docentes.
- 5 La adopción de la propuesta implica aplicar en la práctica ambos documentos de orientaciones –para el docente y para la escuela– en un ciclo acotado de implementación que podría abarcar, por ejemplo, un trimestre (lo que aquí llamaremos *ciclo corto de mejoramiento*). Este primer ciclo de implementación daría pie a ciclos posteriores, con mayor conocimiento y profundidad hasta lograr su incorporación en la práctica pedagógica habitual de la escuela.

¿Quiénes participan?

Si la escuela decide apropiarse de esta propuesta e implementarla en sus aulas, será necesario acordar quién asumirá el rol de facilitador del proceso, y qué docentes participarán en el primer ciclo de implementación. El facilitador puede ser el director, pero también puede ser algún coordinador docente, un maestro con disponibilidad para asumir este rol, o incluso el supervisor regional de la escuela, si tendrá la disponibilidad para acompañar sistemáticamente toda la implementación del proceso.

En un *ciclo corto de mejora* pueden participar todos los maestros y maestras de la escuela, pero resulta más efectivo iniciar los procesos de incorporación de estrategias pedagógicas de manera progresiva, partiendo por los docentes más motivados a experimentar nuevas prácticas. También se deben sumar otros maestros para realizar el proceso de acompañamiento entre pares.

El rol protagónico en el diagnóstico, la planificación e implementación del plan le corresponde a los **docentes**, quienes interactúan directamente con los estudiantes y son los principales facilitadores de sus aprendizajes. En el caso de escuelas unidocentes, se recomienda coordinar el trabajo colaborativo con maestros de otros establecimientos; por ejemplo, en reuniones de microcentro. Por último, en el caso de que no exista ninguna alternativa de colaboración y diálogo docente, estas herramientas pueden ser utilizadas por un maestro para auto-monitorear sus propias prácticas pedagógicas.

Los **directivos y supervisores** desempeñan un papel esencial para favorecer las condiciones materiales y de tiempo que requieren los docentes para el diseño e implementación del plan. Mientras más se involucren y participen en cada una de sus etapas, más posibilidades habrá de que se logre un proceso efectivo de desarrollo profesional docente e impacte en los aprendizajes de los estudiantes. Además, directivos y supervisores comprometidos con el trabajo en equipo, pueden aportar a los docentes una mirada externa y convertirse en interlocutores valiosos en el proceso de búsqueda de alternativas de acción.

Si el equipo profesional de la escuela decide comprometerse en el desafío de incorporar sistemáticamente prácticas para favorecer el ASE, necesitará habilitar una instancia en que cada profesional tenga la oportunidad de familiarizarse con el marco referencial del aprendizaje socioemocional, así como con las propuestas para su implementación en el aula y en la escuela contenidas en ambos documentos de orientaciones del programa PRISA: el primero, dirigido a los docentes, y el presente documento dirigido a la escuela.

Con este fin, se sugieren distintas alternativas que permitirán generar un marco referencial común para abordar el ASE en la escuela:

- El facilitador u otro profesional puede construir una presentación en PowerPoint con elementos relevantes del ASE, como los que se presentan en el documento de Orientaciones Pedagógicas para el Aprendizaje Socioemocional. Esta presentación puede dar lugar a una conversación en la que se discutan los contenidos y se enriquezca lo presentado con conocimientos distribuidos en el equipo.

- Lo anterior también se puede realizar con el apoyo de la presentación que se hace de este mismo documento en el Encuentro Pedagógico PRISA sobre Aprendizaje Socioemocional, disponible en el canal de YouTube de la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Profesional del MEDUCA. Se sugiere utilizar el segmento que va desde el minuto 1:03:58 hasta el minuto 1:22:52.
- Si es posible, resultaría altamente deseable que los docentes leyeran el documento de orientaciones pedagógicas sobre ASE, para luego desarrollar una conversación en la que se compartan apreciaciones y comentarios sobre el documento, y las posibilidades de implementar esta estrategia en la escuela.

A continuación, se presentan las fases que debe considerar un ciclo corto de mejoramiento de las prácticas pedagógicas de ASE en la escuela. Esta propuesta incorpora sugerencias y ejemplos que no pretenden prescribir lo que debe hacer una escuela, sino modelar una forma posible para ir desarrollando herramientas profesionales en maestros y directivos para gestionar la mejora de las prácticas pedagógicas con foco en el Aprendizaje Socioemocional.



Les invitamos a involucrarse activamente en este desafiante proceso.



8 https://www.youtube.com/watch?v=2eDE_7C3xIA&ab_channel=CapacitacionesDNEFP

Diagnóstico



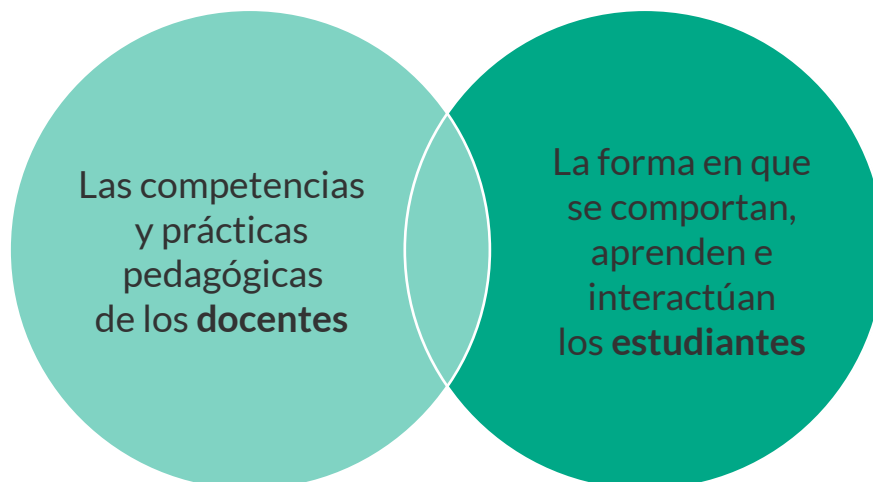
Un equipo que se propone desarrollar un proceso de transformación de las prácticas pedagógicas con foco en el desarrollo del ASE, de algún modo ya ha identificado la necesidad de innovar en su trabajo docente para favorecer las competencias socioemocionales de los estudiantes, así como sus aprendizajes académicos y su compromiso escolar. Sin embargo, eso no es suficiente para definir un horizonte claro de mejoramiento. Es necesario precisar el foco que orientará las acciones, y para eso se requiere indagar en las perspectivas de los docentes respecto de las competencias socioemocionales de sus estudiantes, y de sus propias competencias y prácticas pedagógicas.

La pregunta que guía esta etapa es:

¿En qué lugar nos encontramos, tanto docentes como estudiantes, con respecto a los criterios que definen aquello que caracteriza el ASE?

¿Cómo levantamos evidencias?

Como se acaba de afirmar, necesitamos levantar evidencias sobre nuestro estado actual en relación al ASE. Esto lo haremos explorando lo que ocurre actualmente en nuestras aulas en relación a dos focos complementarios de indagación:



De esta forma⁸ podremos asegurar que la evidencia recogida provendrá de la observación del *núcleo pedagógico*, es decir, enmarcaremos la problemática que abordaremos en el plan de mejoramiento dentro del ámbito de la interacción pedagógica en el aula.

Para levantar evidencia en relación a ambos focos de indagación “docentes y estudiantes” utilizaremos dos estrategias complementarias, que explicaremos en detalle más abajo: la *caminata pedagógica*, y el *autodiagnóstico de los adultos de la escuela*.

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

Este levantamiento de información se puede hacer realizando visitas de observación de nuestras clases (entre pares, o realizadas por el director o el supervisor regional, según la realidad de cada escuela); sin embargo, también es posible que un docente haga una autoevaluación de su aula, aplicando estas pautas al analizar sus propias clases, lo que es particularmente pertinente en escuelas unidocentes o sin posibilidades de implementar un acompañamiento de aula sistemático. Estas decisiones dependerán de cada escuela y equipo docente.

Caminata pedagógica

Para el diagnóstico de lo que ocurre en los salones de clases utilizaremos una versión adaptada de la estrategia de *caminata pedagógica*, una modalidad de análisis de las prácticas pedagógicas a través de la observación de clases, para levantar evidencia de observación que permita retroalimentar a los docentes en torno a un foco específico de mejoramiento. (Ver anexo)

La caminata pedagógica es realizada por un grupo pequeño de directivos y/o docentes (3 a 5 personas), los que recorrerán un conjunto de aulas, permaneciendo en cada una de ellas un tiempo acotado (no más de 20 minutos). Durante este tiempo, observarán las prácticas de los docentes, y también las formas de aprender e interactuar de los estudiantes, en relación a los indicadores de ASE, utilizando las pautas de observación correspondientes (ver Anexos 1 y 2).

Los registros levantados al aplicar las pautas de observación, serán el principal insumo para el proceso de priorización de focos de mejoramiento, que se describe más adelante.



Autodiagnóstico de las competencias socioemocionales en los adultos de la escuela

Resultará muy difícil implementar un trabajo pedagógico dirigido a fortalecer las competencias para el ASE en los estudiantes, si estas competencias no son desarrolladas en los adultos de la escuela. En efecto, además de impartir la enseñanza explícita de ASE, los docentes proyectan un modelamiento de estas competencias día a día, consciente e inconscientemente, a través de sus comportamientos y actitudes cotidianas.

Por este motivo, el diagnóstico “y posteriormente, la propuesta de acción mantendrá una mirada permanente sobre el desarrollo de competencias de ASE en los adultos, que complementará y dará coherencia a las estrategias que se implementen con los estudiantes.

Con este fin, los docentes completarán la Pauta de Autoevaluación y Reflexión personal que se incluye en el Anexo 3. Además, el facilitador o facilitadores del proceso programarán una sesión de trabajo dentro del ciclo de mejoramiento para que los docentes puedan llenar esta pauta y desarrollar una conversación en torno a sus resultados.



Taller de autoevaluación y reflexión sobre las competencias socioemocionales de los adultos en la escuela

- **Tiempo:** 2 horas.
- **Participantes:** Todos los docentes y directivos de la escuela y, si es posible, el supervisor regional.
- **Objetivo:** Reflexionar sobre fortalezas y desafíos asociados a las competencias socioemocionales de los adultos de la escuela.

Pasos:

1. Explicará también que esta autoevaluación no es en ningún caso.
2. El facilitador distribuirá copias de la Pauta de Autoevaluación y Reflexión personal - Competencias ASE en líderes, docentes y personal adulto de la escuela, e invitará a los docentes a llenarla individualmente.
3. Si los participantes son 6 o más, se dividirá el grupo total en grupos más pequeños, procurando que cada uno no tenga más de 3 integrantes.
4. En cada grupo, se desarrollará una conversación en que cada uno compartirá sus respuestas en torno a los indicadores con logro más alto y más bajo, a partir de las siguientes indicaciones:
 - Sobre los indicadores marcados como “a menudo”:
 - ¿Cómo afectan estas fortalezas a sus interacciones con los estudiantes y los colegas?
 - ¿Con qué competencias se relacionan sus fortalezas?
 - ¿Cuáles de sus fortalezas cree que le ayudarán a dirigir el SEL en toda la escuela?
 - ¿De cuál se enorgullece más?

- Sobre los indicadores marcados como “rara vez”:
 - ¿Cómo podría beneficiar la mejora de esta área a sus interacciones con estudiantes y/o colegas?
 - ¿Con qué competencia o competencias se relacionan sus desafíos?
 - Seleccionen una o dos áreas que creen que les ayudarían a promover el ASE en sus estudiantes.
 - Imaginen una estrategia para recordarse a sí mismos de practicar este nuevo comportamiento.
- Al mirar sus respuestas, ¿hubo cosas que les sorprendieron? ¿Hubo cosas que confirmaron lo que ya sabía cada uno de sí mismo?
- Enumeren las formas en que podrían modelar sus fortalezas para los demás e incorporarlas a lo largo del día escolar.
- Enumeren las formas en que podrían mejorar los desafíos que enfrentan actualmente.
- 5. Finalmente, un representante de cada grupo sintetizará las ideas más importantes al resto, mencionando las fortalezas y desafíos detectados al interior del grupo, y las ideas o estrategias que imaginaron para mejorar individual y colectivamente respecto de ellos.

➤ Una variante de esta actividad, en los casos en que el profesional de la escuela aún no cuente con relaciones de confianza suficientes para una actividad de este tipo, consiste en aplicar esta misma dinámica de autoevaluación y reflexión, utilizando la pauta del Anexo 4 y las preguntas del taller a nivel individual, como una herramienta de reflexión personal.

Los criterios contenidos en las pautas de observación de clases e instrumento de autoevaluación de los docentes, serán nuestro referente permanente en todo el proceso de incorporación de la innovación. Estos criterios hacen visible el ASE a través de indicadores más precisos, que permitirán levantar el diagnóstico de nuestra situación actual, pero también monitorear nuestros avances mientras comencemos a implementar esta práctica en el aula, y evaluar al final del ciclo de implementación cuánto logramos avanzar, para saber en qué lugar nos encontramos al iniciar un nuevo ciclo de profundización de la innovación.

Aún así, es necesario tener presente que estos indicadores son una de muchas formas posibles de operacionalizar los principios y enfoque de aprendizaje socioemocional. Por lo tanto, legítimamente una escuela podría hacer algunos énfasis diferentes, en tanto mantenga la coherencia con estos principios y enfoque.

Priorización de mejoramiento



¿Cómo dialogamos con la evidencia?

La evidencia levantada a partir de la observación no permitirá por sí sola arribar a conclusiones sobre nuestro estado actual, mientras no sea examinada a través de la reflexión y el análisis colaborativo por parte de los docentes.

Una actividad sencilla para iniciar una reflexión de este tipo, es observar aquellos indicadores menos logrados, tanto en las prácticas y competencias socioemocionales de los docentes como en las formas de aprender e interactuar de los estudiantes, y analizar de qué manera pueden estar influyendo las primeras sobre las segundas. De esta forma, a través del diálogo reflexivo y del análisis de las evidencias levantadas, el equipo docente podrá identificar cuáles de sus prácticas requieren una revisión más profunda, o podrían tener un mayor impacto en los indicadores menos logrados de los estudiantes.

Dicho análisis permitirá establecer los focos prioritarios que se abordarán durante este primer ciclo de mejoramiento. Esta priorización buscará construir un consenso entre los docentes en torno a las respuestas a estas dos preguntas:

1 ¿Qué indicadores asociados a las competencias socioemocionales de los estudiantes están menos logrados?

2 ¿Qué indicadores asociados a las **competencias y prácticas para el ASE en los docentes** están menos logrados?

3 ¿Cuáles de ellos podrían incidir de manera más relevante en los aprendizajes de los estudiantes?

4 ¿Cuáles de ellos creemos que son más relevantes y viables de abordar en el corto plazo?

Las respuestas a estas preguntas nos permitirán priorizar los indicadores que constituirán nuestro foco de mejoramiento durante este primer ciclo de mejora.

Para realizar esta conversación, se sugiere a continuación un taller para analizar la evidencia generada y priorizar los focos que orientarán nuestro *ciclo corto de mejoramiento*.



Taller: priorización a partir de la observación de clases

- **Tiempo:** 2 horas.
- **Participantes:** Todos los docentes y directivos de la escuela y, si es posible, el supervisor regional.
- **Objetivo:** Analizar la evidencia generada sobre docentes y estudiantes durante las caminatas pedagógicas, y priorizar los indicadores que orientarán nuestro *ciclo corto de mejoramiento*.

Momento 1: Análisis de la evidencia sobre los estudiantes.

1. El facilitador del proceso explicará el objetivo del taller descrito arriba.
2. Si los participantes son más de 8, se dividirá el grupo total en grupos más pequeños, procurando que cada uno no tenga más de 4 integrantes.
3. El facilitador distribuirá entre los diferentes grupos las **pautas de observación de los estudiantes** aplicadas durante la *caminata pedagógica*, procurando que cada grupo tenga un número similar de pautas a analizar.
4. Cada grupo analizará cada una de las 5 competencias de ASE, observando el nivel de logro de sus indicadores registrado en las pautas. Encontrarán que algunas competencias cuentan con indicadores mejor evaluados, mientras otras competencias muestran un desempeño más bajo en sus indicadores.
5. Cada grupo seleccionará la competencia que muestra indicadores más bajos, y presentará estos datos al resto de los docentes. En conjunto se observará si hay coincidencia o discrepancias en las competencias con desempeño más bajo entre los distintos grupos.
 - Si hay coincidencia, ésta será la competencia que será priorizada en el ciclo de mejoramiento.
 - Si hay discrepancias, el grupo completo desarrollará una conversación en la que podrán complementar la información de las pautas con el conocimiento que los docentes tienen de los estudiantes y, en conjunto, consensuarán qué competencia priorizar.

Momento 2: Análisis de las prácticas docentes para el ASE

1. A continuación, se organizarán los mismos grupos del momento 1, y el facilitador distribuirá entre ellos las **pautas de observación de las prácticas docentes**, aplicadas durante la caminata pedagógica, procurando que cada grupo tenga un número similar de pautas a analizar.
2. Esta vez, cada grupo analizará sólo los indicadores asociados a la competencia que se priorizó en los estudiantes, poniendo atención en dos aspectos:
 - distinguiendo aquellos indicadores que tienden a mostrar menos logro en las distintas pautas, y
 - distinguiendo aquellos indicadores que, según los integrantes del grupo, serían más relevantes para incidir en el mejoramiento de la competencia priorizada en los estudiantes.
3. Cada grupo presentará sus conclusiones al resto, y se observará si hay coincidencia o discrepancias en los indicadores seleccionados por cada grupo.
4. En una conversación colectiva dirigida por el facilitador, responderán entre todos las siguientes preguntas:
 - ¿Qué indicadores asociados a las **prácticas para el ASE en los docentes** muestran indicadores más descendidos?
 - ¿Cuáles de ellos podrían incidir de manera más relevante en los indicadores descendidos de los estudiantes?
 - ¿Cuáles de ellos creemos que son más relevantes y viables de abordar en el corto plazo?



Planificación



Habiendo arribado a un consenso sobre los indicadores de ASE que priorizaremos durante este ciclo de mejora, diseñaremos un plan de acción que constituirá nuestra apuesta como escuela para avanzar en la incorporación de prácticas docentes que favorezcan el ASE de los estudiantes. Durante cada paso de este camino, serán los indicadores priorizados los que nos orienten respecto de qué haremos, y nos permitirán levantar información sobre nuestros avances en relación al objetivo propuesto.

Para elaborar nuestra propuesta, comenzaremos desarrollando una hipótesis en relación a la forma en que podemos llegar desde nuestro estado actual al estado que deseamos alcanzar.

Ejemplo:

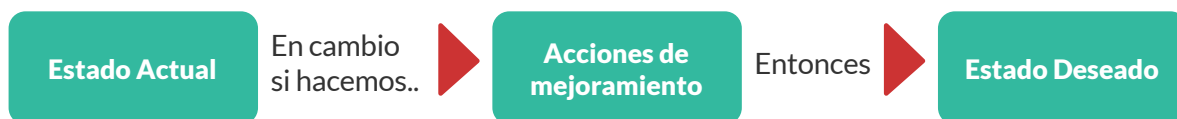
Estado actual:

Los maestros no cuentan con estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes.
Los estudiantes muestran bajos niveles de competencias socioemocionales.

Estado deseado:

Los maestros implementan estrategias pedagógicas que permiten impulsar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes, favoreciendo su desarrollo integral.
Los estudiantes mejoran progresiva y sistemáticamente sus competencias socioemocionales y su aprendizaje académico.

¿Qué acciones nos permitirán llegar al estado deseado?



Esta estrategia de mejoramiento tiene dos componentes:

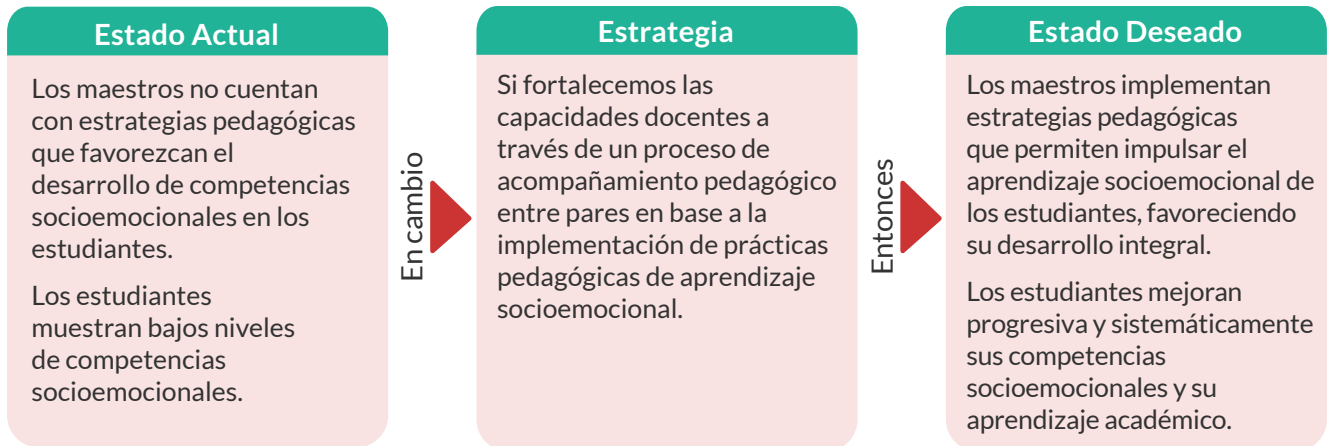


Las **Orientaciones Pedagógicas para el Aprendizaje Socioemocional**, pues en ellas es posible encontrar las bases conceptuales, las orientaciones pedagógicas y ejemplos prácticos de cómo mejorar las prácticas de los docentes para favorecer el ASE en los estudiantes.



El enfoque y herramientas de **liderazgo pedagógico y desarrollo profesional docente**, que permitirán organizar a la escuela para favorecer la transferencia de dichas orientaciones pedagógicas a la práctica real de los docentes.

De ese modo podremos formular la estrategia de cambio:



¿Qué actividades componen la planificación?

Diseñaremos actividades de dos tipos:



De implementación de **prácticas pedagógicas de aprendizaje socioemocional** en el aula.



De **acompañamiento pedagógico entre pares** para recabar evidencias de la implementación, reflexionar sobre la práctica e impulsar su transformación en función de los indicadores que hemos priorizado.

En el apartado siguiente se ejemplifica una propuesta de planificación para cada uno de los tipos de actividades recién descritos.



Esta propuesta presenta un ejemplo para llevar adelante un ciclo de mejoramiento, pero no pretende prescribir la acción de las escuelas, sino modelar paso a paso un camino posible de mejoramiento de las prácticas pedagógicas.



¿Qué experiencia vamos a desarrollar en el aula?

A continuación, se presenta un ejemplo que busca ilustrar cómo se vería un plan de acción para implementar sistemáticamente en el aula prácticas de ASE priorizadas en base a un diagnóstico posible. En este ejemplo, consideraremos un diagnóstico que priorizó la siguiente competencia socioemocional e indicadores en los estudiantes, a partir de la observación de clases:

Competencia socioemocional priorizada en los estudiantes	Indicadores priorizados
Conciencia social.	<ul style="list-style-type: none"> ● Escucha atentamente a otros. ● Se involucra con otros colaborativamente. ● Puede tomar perspectivas diferentes a las propias.

Complementariamente, durante el taller de priorización realizado durante el diagnóstico, se logró un acuerdo en relación a que las prácticas docentes que se mostraban más relevantes para abordar esta competencia e indicadores, serían las siguientes:

Conciencia social: Prácticas docentes que cultivan la capacidad de los estudiantes para apreciar la diversidad, adoptar diversas perspectivas, sentir empatía y demostrar respeto.

- Brinda oportunidades para que los estudiantes reconozcan y nombren sus emociones y las emociones de los demás.
- Pregunta a los estudiantes qué está sucediendo en sus vidas más allá de la escuela.

Habilidades de relación: Prácticas docentes que fomentan la capacidad de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva, participar socialmente, construir relaciones, trabajar cooperativamente y resolver conflictos de manera creativa.

- Saluda a los estudiantes por su nombre cuando ingresen y durante la clase. Anima que los estudiantes se llamen por su nombre.
- Escucha activamente, toma turnos y habla con respeto en todas las interacciones durante las clases.
- Modela y refuerza la comunicación respetuosa en todas las interacciones con adultos y estudiantes.

Para implementar acciones que aborden explícitamente las competencias e indicadores priorizados, nos apoyaremos en las propuestas contenidas en las **Orientaciones Pedagógicas para el Aprendizaje Socioemocional**. En el caso del ejemplo que estamos abordando para este primer ciclo corto de mejoramiento, nos focalizaremos en la implementación de *rituales de bienvenida e inclusión*, que se detallan a partir de la página 10 de dicho documento. Asumiremos, además, que la escuela ha decidido priorizar para este ciclo de mejoramiento el trabajo con los estudiantes de 4° a 6° grado.

Los *rituales de bienvenida e inclusión* son experiencias breves e interactivas que dan inicio a las clases. Estas actividades traen la voz de cada participante a la sala, estableciendo una conexión con los demás y/o con el trabajo que se va a realizar. Contribuyen a crear un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo en el que todos tienen cabida, son escuchados y pueden participar.

Los docentes revisarán las actividades propuestas como rituales de bienvenida e inclusión propuestas, e incorporan las actividades en su planeamiento diario de clases, de la siguiente manera:

- Durante el ciclo corto de mejoramiento implementarán cuatro de los cinco días de la semana, como primera actividad del día, El Círculo (página 13 de las Orientaciones Pedagógicas).
- El quinto día cada docente implementará una de las actividades restantes que se sugieren en dicho documento como rituales de bienvenida e inclusión:
 - ¿Qué hay de nuevo? (página 14).
 - Revolver y mezclar (página 15).
 - Lluvia de metáforas (página 16).
- Durante la implementación de cada actividad, los docentes pondrán especial atención en dos aspectos:
 - La implementación de las prácticas que se focalizaron durante el diagnóstico y priorización: prácticas que favorecen en los estudiantes las competencias de *Conciencia social* y *Habilidades de relación*.
 - El comportamiento y formas de relacionarse y aprender de los estudiantes, con foco en la competencia e indicadores priorizados durante el diagnóstico: *Conciencia social*.
 - Escucha atentamente a otros.
 - Se involucra con otros colaborativamente.
 - Puede tomar perspectivas diferentes a las propias.



¿Cómo vamos a desarrollar el acompañamiento docente?

En esta propuesta desarrollaremos una estrategia de acompañamiento pedagógico entre pares, a través de la observación y retroalimentación pedagógica, con el propósito de que la experiencia que se está pilotando en el aula sea una oportunidad de aprendizaje colectivo para directivos y maestros de la escuela.

¿De qué se trata el acompañamiento pedagógico entre pares?

El acompañamiento pedagógico entre pares es una estrategia de desarrollo profesional docente que se basa en observación de clases y retroalimentación pedagógica, en ciclos frecuentes y sistemáticos durante un periodo de tiempo, para analizar colaborativamente algún aspecto del *núcleo pedagógico* de la clase.

- El acompañamiento pedagógico se basa en el desarrollo de una relación de confianza y colaboración entre quien observa y quien realiza la clase, a través del análisis constructivo de lo que ocurre en el aula.
- El acompañamiento pedagógico entre pares se basa en evidencia: durante todo el proceso se levantan y analizan datos y se contrastan con criterios relacionados con las prácticas educativas que queremos incorporar y/o mejorar (en este caso, nuestros indicadores de aprendizaje socioemocional).

El acompañamiento pedagógico entre pares sirve para:

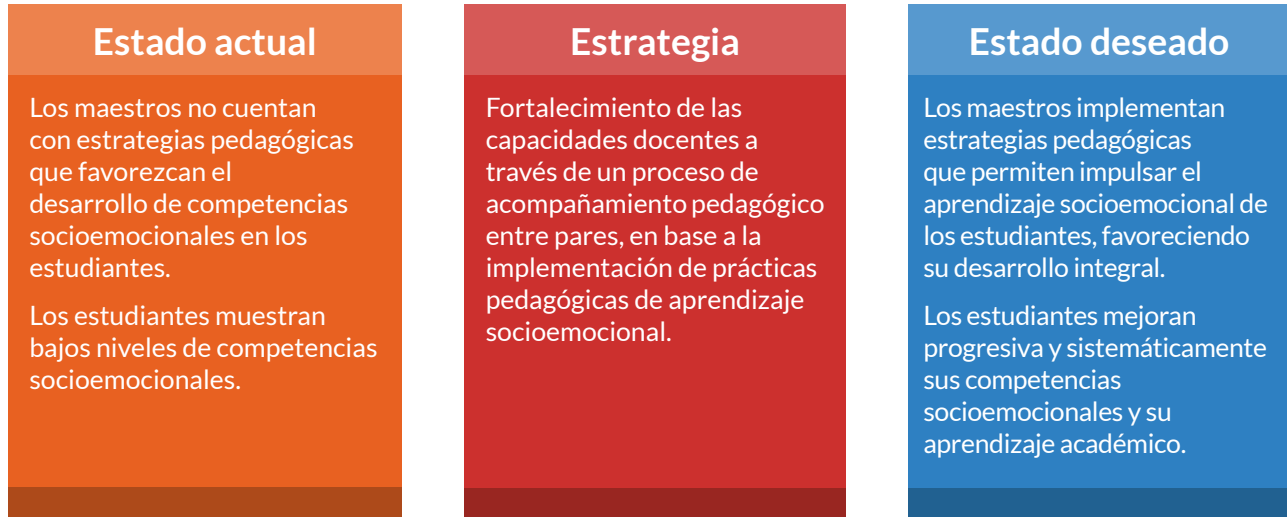
- Desarrollar la capacidad de indagar y reflexionar sobre la práctica docente en base al foco de mejoramiento.
- Ampliar la comprensión de las transformaciones de la práctica pedagógica.
- Generar un conocimiento colectivo sobre el aprendizaje y la enseñanza desde el propio contexto escolar.
- Impactar efectivamente en la realidad que se busca mejorar (además de todo lo que tiene que ver con ampliar comprensiones, conocimientos y habilidades de indagación/reflexión).

¿Qué necesitamos para implementar el acompañamiento pedagógico entre pares?

- Tiempo para reuniones de entre los participantes.
- Una relación de confianza profesional entre quienes observan y quienes son observados.
- La definición explícita de los focos de mejoramiento que darán contenido al análisis de las clases.

Propuesta de Plan de acción

Presentamos aquí un ejemplo de planificación del ciclo corto de mejoramiento para poner en práctica nuestra teoría de acción, con cada una de sus etapas, participantes y plazos de implementación.



Indicadores de logro:

- Los maestros de 4° a 6° grado implementan prácticas significativas para el ASE: rituales de bienvenida.
- Directivos y maestros participan del proceso de acompañamiento pedagógico entre pares.
- Los docentes de 4° a 6° grado mejoran sus prácticas para el ASE de acuerdo a los indicadores priorizados por la escuela.
- Los estudiantes mejoran sus competencias socioemocionales de acuerdo a los indicadores priorizados por la escuela.
- Directivos y docentes diseñan, implementan, monitorean, evalúan y proyectan colaborativamente un ciclo corto de mejoramiento educativo en base a la implementación de prácticas de ASE en el aula.

Acciones de mejoramiento	Responsable	Semanas													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
Taller de inducción inicial en Aprendizaje Socioemocional.	Facilitador del proceso (docente o directivo).	X													
Diagnóstico: caminata pedagógica.	Grupo pequeño de docentes/directivos.		X												
Diagnóstico: Taller de autoevaluación y reflexión sobre las competencias socioemocionales de los adultos en la escuela.	Equipo de directivos y docentes participantes*.		X												
Taller de priorización de foco de mejoramiento a partir de la observación de clases.	Equipo de directivos y docentes participantes.		X												
Reunión de trabajo del equipo participante para revisar y adaptar las pautas de observación de docentes y estudiantes a la realidad de la escuela.	Equipo de directivos y docentes participantes.			X											
Reunión de trabajo del equipo participante para calendarizar las observaciones de aula y asignar los de observador para cada sesión.	Todo el equipo de docentes y directivos participantes.				X										
Implementación de la propuesta en aula.	Docente o docentes de 4° a 6° grado.					X		X		X		X			
Observación y retroalimentación de clases.	Equipo de directivos y docentes participantes.					X		X		X		X			
Sesiones de reflexión.	Equipo de directivos y docentes participantes.					X		X		X		X			
Sesión de evaluación del proceso.	Equipo de directivos y docentes participantes.												X		
Sesión de diseño de nuevo ciclo de mejoramiento.	Directivos y maestros.														X



Para profundizar

* Se sugiere como mínimo la participación de directivos y docentes participantes; no obstante, es deseable involucrar en el proceso a la mayor cantidad de profesionales de la escuela, incluidos profesionales del área psicosocial si los hubiera; idealmente, que participe todo el equipo profesional del centro educativo y el supervisor regional.

Implementación: monitoreo y seguimiento



Durante la fase de implementación, llevaremos a cabo las acciones de mejoramiento diseñadas, y realizaremos un monitoreo permanente de las mismas, tanto para favorecer su avance según lo planificado, como para ir aprendiendo como equipo profesional a partir de su implementación.

El principal foco del monitoreo estará dado, en este caso, por los indicadores de aprendizaje socioemocional que hemos priorizado, tanto para los estudiantes como para los docentes. La metodología de monitoreo se apoyará en estrategias de acompañamiento docente para indagar, reflexionar y mejorar las prácticas pedagógicas.

¿Qué vamos a monitorear?

El foco del monitoreo estará dado por los indicadores de aprendizaje socioemocional que hemos priorizado, tanto para los estudiantes como para los docentes, en el marco de la implementación de rituales de bienvenida e inclusión en 4°, 5° y 6° grado.

¿Cómo haremos el monitoreo?

Instrumentos

Usaremos protocolos y pautas que apoyen el acompañamiento docente de acuerdo al foco de mejoramiento. En este ejemplo, se usarán las mismas que definimos para levantar evidencia del diagnóstico (Anexos 1 y 2), pues en ellas están contenidos los indicadores del enfoque de ASE que implementaremos en la escuela.

Puesto que hemos realizado una priorización de competencias socioemocionales de los estudiantes e indicadores, así como indicadores de prácticas docentes para el ASE, cuando observemos clases durante nuestro *ciclo corto de mejoramiento* **no aplicaremos la pauta completa** de los Anexos 1 y 2, sino versiones ajustadas en función de los **indicadores priorizados**. Además, a esta pauta se ha agregado un campo para realizar un registro descriptivo de la clase en los términos descritos más arriba: detallado y sin juicio.

Se sugiere hacer el registro descriptivo durante la clase, y sólo después de realizar la observación, y en base a este registro descriptivo, registrar los niveles de logro observados en relación a cada indicador.



Para profundizar

Para profundizar en observación de aula **ver anexo 1 estrategias colaborativas de desarrollo profesional docente.**

Pauta de observación de clases con foco en indicadores ASE priorizados

Nombre docente observado:	Fecha:
Nombre persona que observa:	Hora de inicio:
Grado y asignatura de la clase:	Hora de término:

Habilidades socioemocionales de los estudiantes

Competencia socioemocional priorizada: CONCIENCIA SOCIAL

Puede tomar la perspectiva de otros y empatizar, reconoce y aprecia similitudes y diferencias individuales y grupales; reconoce y usa recursos de su familia, colegio, y comunidad.

Registro de observación (detallado y sin juicio)

Indicadores priorizados	Nunca o casi nunca	A veces	A menudo
Escucha atentamente a otros.			
Se involucra con otros colaborativamente.			
Puede tomar perspectivas diferentes a las propias.			

Prácticas docentes para el ASE

Registro de observación (detallado y sin juicio)

Conciencia social:

Prácticas docentes que cultivan la capacidad de los estudiantes para apreciar la diversidad, adoptar diversas perspectivas, sentir empatía y demostrar respeto.

Indicadores priorizados	Casi nunca	A veces	A menudo
Brinda a los estudiantes oportunidades para explorar una variedad de perspectivas sobre un tema, evento, conflicto o decisión.			
Pregunta a los estudiantes qué está sucediendo en sus vidas más allá de la escuela.			

Habilidades de relación: Prácticas docentes que fomentan la capacidad de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva, participar socialmente, construir relaciones, trabajar cooperativamente y resolver conflictos de manera creativa.	Casi nunca	A veces	A menudo
Saluda a los estudiantes por su nombre cuando ingresen y durante la clase. Anima a que los estudiantes se llamen por su nombre.			
Escucha activamente, toma turnos y habla con respeto en todas las interacciones durante las clases.			
Modela y refuerza la comunicación respetuosa en todas las interacciones con adultos y estudiantes.			

Retroalimentación pedagógica

Es fundamental que el análisis que se realice a partir de la observación de clases, constituya una instancia efectiva y enriquecedora para el trabajo de los docentes, manteniendo el foco en su propósito y apoyando la comprensión y propuesta de ajustes para la implementación de la estrategia o práctica que se busca mejorar. Para asegurar lo anterior, necesitaremos contar con protocolos que guíen la retroalimentación y reflexión entre líderes y maestros o entre pares, con foco en el desafío de mejoramiento.

Abajo se propone un **protocolo de retroalimentación** que busca precisamente favorecer la reflexión metacognitiva de ambos participantes, observador y observado, para situarse en el lugar en que se encuentra la clase analizada en relación a los indicadores y metas que se busca alcanzar en relación al ASE, tanto en estudiantes como en docentes.

Protocolo de retroalimentación de prácticas docentes para el ASE

Esta guía para el acompañamiento pedagógico, tiene por objetivo centrar el foco de la observación en las prácticas de ASE que ocurren al interior del aula. Es importante destacar que este instrumento pretende generar un diálogo de aprendizaje profesional y aportar en la mejora de las prácticas docentes. En este protocolo hay algunas preguntas que buscan guiar la conversación, y también algunos espacios para que el observador comparta su registro con el docente que hizo la clase. Finalmente, se incluye un espacio para consensuar ajustes y mejoras en la clase siguiente:

Nombre docente observado:	Fecha:
Nombre persona que observa:	Hora de inicio:
Grado y asignatura de la clase:	Hora de término:

Con la pauta de observación de la clase a la vista de ambos, se desarrolla la siguiente conversación.

Quien asumió el rol de observador, registrará las respuestas a cada pregunta:

Pregunta o comentario	Registro de los puntos más relevantes de la conversación
¿Cómo te sentiste durante el ritual de bienvenida e inclusión? ¿Qué fue lo que más te gustó?	
¿Cómo te pareció que los estudiantes respondieron a tus propuestas de actividades?	
Miremos la pauta de observación de los estudiantes. Según lo que yo observé con nuestra pauta, me pareció particularmente interesante que los estudiantes _____	
Sin embargo, también observé que los estudiantes tuvieron dificultades para _____	
Miremos el registro en la pauta de prácticas docentes. ¿Qué elementos de la clase consideras que están bien logrados en tu ritual de bienvenida e inclusión? ¿Por qué?	
Por mi parte, observé que fue muy positivo que tú hicieras _____	
Me surgieron algunas preguntas sobre algunas decisiones y acciones que desarrollaste en tu clase: <ul style="list-style-type: none"> ● _____ ● _____ ● _____ 	
Finalmente, ¿qué crees que podrías haber hecho de manera diferente en esta clase? ¿Por qué?	
¿Cómo crees que podría mejorarse tu implementación de los rituales de bienvenida, para mejorar ?	
Acuerdos para la clase siguiente:	

Evaluación



¿Cómo podemos evaluar un ciclo corto de mejoramiento?

El propósito de evaluar el ciclo es orientar las decisiones que tomaremos para diseñar el ciclo siguiente de mejoramiento, en términos de las prioridades que abordaremos tanto en el trabajo docente para el ASE, como en las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Además, la evaluación nos permitirá revisar la forma en que gestionamos el proceso y proponer mejoras para una implementación más efectiva. Por último, la evaluación nos permitirá revisar las estrategias de desarrollo profesional docente, su pertinencia para nuestro propósito, y la calidad de su implementación.

Durante la evaluación del primer ciclo corto de mejoramiento es muy importante tener presente que, en las primeras experiencias de implementación de una innovación pedagógica, tanto docentes como estudiantes están aprendiendo a participar en un proceso de enseñanza y aprendizaje de una forma diferente. Como consecuencia de esto, es muy probable que los resultados no sean inmediatos y que, al contrario, emerjan dificultades u obstáculos nuevos, que nos harán jugar con la idea de volver atrás para hacer “lo que hemos hecho siempre”.

Efectivamente, cuando los estudiantes son invitados a interactuar, por ejemplo, expresando sus sentimientos, compartiendo sus experiencias, escuchándose unos a otros con atención y respeto, es muy probable que en las primeras sesiones esto se les haga difícil, y a ratos dé la impresión de que la estrategia es un fracaso. Es importante recordar en ese momento que no es posible desarrollar estas habilidades de un día para otro, y que lo fundamental es persistir. Luego de algunos días y semanas los estudiantes comenzarán a darse cuenta que esto no fue una experiencia pasajera, y que cosas distintas están ocurriendo dentro del salón de clases, cosas que finalmente resultan atractivas, desafiantes y motivadoras para ellos.

Teniendo presente lo anterior, se sugiere realizar una actividad de evaluación de este primer ciclo corto de mejoramiento, siguiendo los pasos que se exponen abajo.

Propuesta para la evaluación

En una reunión de evaluación que convoque a todos los profesionales que participaron del proceso, miremos en conjunto las pautas de observación de clases y los registros de nuestras reuniones de retroalimentación, y respondamos:

a. Sobre las prácticas de los docentes:

- ¿Qué diferencia hay en la forma de abordar el ASE en la sala, desde el diagnóstico hasta el final del ciclo? ¿Qué indicadores mostraron más y menos logro al final del ciclo?
- ¿Qué obstáculos tuvimos que enfrentar? ¿Qué hicimos frente a ellos?
- ¿Cómo se sintieron los docentes que llevaron a cabo la implementación? ¿Y el resto del equipo?

b. Sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes:

- ¿Qué diferencia hay desde el diagnóstico hasta el final del ciclo?
- ¿Qué indicadores mostraron más y menos logro al final del ciclo?
- ¿Los niveles de logro son homogéneos, o se ven diferencias importantes entre estudiantes?

c. Sobre el aprendizaje institucional del proceso de cambio:

- ¿El equipo de maestros y directivos logró trabajar de manera colaborativa durante todo el proceso? (talleres de formación e implementación de acompañamiento pedagógico) ¿Logramos desarrollar conversaciones reflexivas, críticas, respetuosas y constructivas sobre nuestro trabajo profesional? ¿Qué aspectos facilitaron y dificultaron el clima de colaboración?
- ¿Qué aspectos del diagnóstico, la priorización, la planificación y el monitoreo del proceso se podrían mejorar en el próximo ciclo?

Proyectar nuestro ciclo de mejoramiento.

Proyectar en un nuevo ciclo corto de mejora, tendrá sentido en la medida que hemos logrado recoger evidencias e identificar los logros, pues son estos alcances los que nos permitirán definir nuevas prioridades o, según sea el caso, seguir trabajando en un siguiente ciclo que dé continuidad al actual y nos permita profundizar aún más en la prioridad de mejora que ya hemos definido, especialmente cuando los resultados obtenidos no son los esperados.

En este momento es fundamental que el equipo involucrado en el proceso tome decisiones y responda preguntas como:

¿Qué se conserva?

¿Qué se mejora?

¿Qué se elimina?

¿Qué se agrega?

Algunas preguntas específicas que podrían orientar esta reflexión son las siguientes:

- ¿Qué indicadores priorizaremos esta vez, tanto en docentes como en estudiantes?
¿Volveremos sobre los mismos, sumaremos nuevos indicadores?
- ¿Qué prácticas de ASE implementaremos en la sala? ¿Insistiremos con los rituales de bienvenida e inclusión, o sumaremos esta vez otras prácticas significativas de aprendizaje socioemocional?
- ¿Qué ajustes haremos al diseño del plan? ¿Cómo mejoraremos la forma de observar y analizar nuestras clases? ¿Qué evitaremos repetir? ¿Qué resultó tan bien que no queremos perder en una nueva implementación? ¿Qué aspectos pasamos por alto, y por lo tanto decidimos incorporar ahora como un elemento importante del proceso en el nuevo ciclo de mejoramiento?

Anexo 1



Estrategias de desarrollo profesional docente

Observación y análisis colaborativo de clases

Algo que comparten las distintas estrategias que revisaremos en adelante, es que todas ellas se basan en el análisis colaborativo de la práctica docente en la escuela. Esto significa que todas estas estrategias combinan, de diferentes maneras:

- a. la observación cuidadosa de lo que ocurre en el *núcleo pedagógico* (la relación entre el contenido, el docente y los estudiantes en torno a una tarea de aprendizaje), y
- b. instancias de diálogo y análisis reflexivo sobre aquello que se ha observado

Lo anterior implica, muy en concreto, que a través de estas estrategias los equipos docentes se organizan para observar sus clases, la interacción dentro de la sala, las producciones de los estudiantes, sus formas de organizar y presentar los contenidos, el uso de espacios, tiempos y recursos de aprendizaje, etc., para levantar evidencia relevante que luego puedan analizar colaborativamente, para decidir en conjunto acciones de mejoramiento en algunos de estos ámbitos.

En consecuencia, revisaremos algunos criterios que permiten orientar ambas tareas:

- la observación y levantamiento de evidencias
- el diálogo, análisis y reflexión sobre la evidencia levantada

La observación de clases

Sobre la observación de clases, acordaremos algunos criterios en torno a dos preguntas:

- Qué observar
- Cómo observar

Qué observar

Un error habitual en el momento de observar clases es registrar todo lo que ocurre en el aula, en ocasiones aplicando pautas de observación extensas con indicadores para cada dimensión de la clase. Si bien esto puede resultar útil para el levantamiento de diagnósticos generales, al inicio de procesos de mejoramiento de largo plazo, observar un rango tan amplio de variables en general no permite levantar evidencia útil para orientar el mejoramiento de la práctica pedagógica.

En primer lugar, la observación se dirige a una dimensión particular que aquí hemos llamado, siguiendo a Richard Elmore, *núcleo pedagógico*; es decir, *las formas en que se relacionan en el salón, en cada momento, el currículum, el docente y los estudiantes.*

En segundo lugar, y ya ubicados dentro del ámbito de realidad definida por el núcleo pedagógico, lo que haremos será observar un foco específico de mejoramiento que hemos previamente acordado como equipo de la escuela. En general hay dos tipos de focos:

- Focos de mejoramiento de la práctica definidos a partir de un diagnóstico, como un aspecto a fortalecer o una debilidad que requiere ser abordada. Por ejemplo, “fortalecer los inicios de la clase y las estrategias de activación de conocimientos, que se han detectado como una debilidad transversal en el trabajo de los docentes de la escuela”.
- Focos derivados de la implementación de una estrategia innovadora que la escuela se dispone a implementar en sus aulas. Por ejemplo, cuando la escuela se decide a implementar en todas sus aulas alguna de las estrategias efectivas que forman parte del programa PRISA; o cualquier estrategia o innovación en la que los docentes han recibido previa capacitación.

Cómo observar

Para definir la forma en que realizaremos la observación y el registro de aquello que observamos, recordaremos que el propósito de observar es **generar evidencia que sirva para el análisis de la clase observada. Ahora, levantar evidencia significativa y útil, requiere del observador las siguientes condiciones:**

- **Se observará de manera descriptiva:** esto significa que la observación nos llevará a realizar un **registro detallado, preciso y sin juicios personales.** En el caso en que durante la observación nos surja un juicio que nos parezca relevante, podemos reemplazarlo por la evidencia que nos hizo formularlo; es decir, preguntarnos ¿qué situaciones, acciones o hechos concretos vimos durante la clase que nos hizo pensar esto? (por ejemplo, en vez de registrar “había poca participación”, registraremos “noté que sólo 6 niños levantaban la mano para preguntar y opinar”).
- **Se registrará de manera breve y fácil de entender** por cualquiera que revise nuestras notas, para que los registros puedan ser usados en la posterior reunión de análisis como evidencia relevante.

El análisis colaborativo de clases

El análisis de las clases observadas puede darse en distintas instancias, dependiendo de la estrategia de desarrollo profesional docente que esté implementando la escuela. Así, en ocasiones este análisis se da en un espacio en que un profesional (director, coordinador docente, supervisor o docente par) retroalimenta al maestro que implementó la clase a partir de la evidencia levantada en su registro de observación de clases. En otras ocasiones el análisis ocurre en reuniones de reflexión docente, donde el equipo en conjunto intercambia percepciones y opiniones a partir de una base de evidencia levantada en el aula.

En ambas situaciones, y al igual que ocurre con la observación de clases, nos preguntaremos sobre qué se realizará esta conversación, y de qué forma conversaremos.

Sobre qué es la conversación de análisis de clases

La conversación de análisis de clases, al igual que la observación, se realizarán dentro del ámbito del *núcleo pedagógico*, es decir, en la tarea de aprendizaje que articula contenidos, docente y estudiantes en un proceso de interacción al interior del aula.

Además, esta conversación se mantendrá alineada con el foco de mejoramiento que hemos acordado. Evitaremos la tentación de abrir nuevos flancos de análisis, y seremos estrictos en mantener la atención y el diálogo en aquello que hemos acordado priorizar.

Por último, es necesario reafirmar que la conversación se dará en torno a la evidencia levantada y registrada a partir de la observación, y no a las creencias o juicios personales del observador ni del docente que implementó la clase.

Cómo conversaremos para analizar nuestras clases

Para favorecer una relación de confianza profesional y colaboración para el mejoramiento, procuraremos que nuestra conversación de análisis de la clase se dé bajo las siguientes condiciones:

- La conversación debe darse en un ambiente de respeto, validación profesional mutua, horizontalidad, y debe buscar el aprendizaje profesional y la metacognición sobre el proceso en todos quienes participan en ella.
- Siempre se procurará visibilizar y valorar los aciertos y fortalezas observadas en la clase.
- Quien guíe la conversación buscará favorecer que el diálogo profundice en el análisis de la clase, planteando preguntas que motiven a la reflexión y la metacognición de los participantes.

Al final de la reunión de análisis de la clase, siempre se deberá destinar un tiempo adecuado para sintetizar las conclusiones y hacer acuerdos que permitan el aprendizaje incremental de el o los docentes en torno al foco de mejoramiento acordado. Estos acuerdos guiarán el diseño e implementación de futuras clases.

Todas las estrategias que se proponen se basan en la idea del **análisis recurrente y sistemático**; es decir, que se realiza de manera frecuente y periódica, de manera que permite ir construyendo sobre lo que se va aprendiendo en cada sesión. Así, el equipo docente define cada vez acuerdos de mejoramiento incremental en base a lo analizado.



Análisis de productos de aprendizaje

¿En qué consiste?

Esta estrategia de desarrollo profesional docente busca analizar y reflexionar sobre la práctica de los docentes, a través de la evidencia que emerge de los productos de aprendizaje de los estudiantes.

Esto es posible porque los productos de aprendizaje elegidos para su análisis, son actividades o tareas relevantes que evidencian el desempeño de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje que el docente está abordando, siendo un reflejo de la relación docente-estudiante-contenido (el *núcleo pedagógico*). Además, evidencian el resultado de la interacción pedagógica entre el estudiante, sus compañeros y el docente.

Los productos de aprendizaje pueden mostrar el dominio que han alcanzado los estudiantes de los objetivos del currículo, y permiten analizar –en función de estos desempeños– las fortalezas y debilidades de las experiencias de aprendizaje que han diseñado los docentes, y su implementación.

Así, el análisis de productos de aprendizaje de los estudiantes es de utilidad para propiciar la reflexión acerca de las teorías que dan sustento a la enseñanza en el establecimiento, levantar aprendizajes pedagógicos para mejorar prácticas y cohesionar al equipo docente a través de la colaboración.

¿Qué condiciones requiere?

- Organizar el equipo previamente.
- Definir un facilitador del proceso.
- Definir el docente que presentará los productos de aprendizaje en cada sesión.
- Destinar tiempo para su realización (cada sesión tendrá una duración aproximada de 1 hora a 1 hora y media).

Etapas

Preparación:

- Los docentes se agrupan por grado, asignatura o el criterio que la escuela decida.
- Definir criterios para la selección de los productos de aprendizaje vinculados al foco de mejora: objetivos de aprendizaje, habilidades o contenidos que se focalizarán, niveles de desempeño (por ejemplo, es posible analizar productos de estudiantes que reflejen desempeños diversos).
- Organizarse entre maestros para definir quien presentará los productos de sus estudiantes en la sesión (idealmente los docentes irán rotando hasta que todos puedan presentar).

Implementación:

- El docente presentador entrega copias del trabajo de sus estudiantes a todos los participantes del equipo de análisis sin dar explicaciones de ningún tipo y permanece en silencio en la siguiente etapa.
- Los docentes dialogan en base a preguntas hechas por el facilitador, dedicando 10 a 15 minutos para conversar en torno a cada una de ellas:

- ¿Qué es lo que se ve en estos trabajos?
- ¿Qué preguntas les surgen al observar estos trabajos?
- ¿Qué aprendizaje(s) están desarrollando o demostrando los estudiantes a través de estos trabajos?
- El docente presentador guarda silencio durante la conversación, pero escucha atentamente a los demás.
- Luego de que se ha desarrollado esta conversación, el docente presentador comenta el trabajo de sus estudiantes y las reflexiones que surgieron durante el diálogo previo.
- A continuación, el grupo completo dialoga y comparte ideas sobre cómo apoyar el aprendizaje de los estudiantes que desarrollaron los trabajos analizados, haciendo énfasis en el proceso de enseñanza aprendizaje y en las alternativas que podrían mejorar este proceso.
- Finalmente, el grupo reflexiona sobre sus propios aprendizajes profesionales a partir de esta experiencia, y analiza posibles formas de fortalecer esta instancia.
- Es importante enfatizar en el hecho de que esta estrategia de desarrollo profesional entre pares debe realizarse de manera periódica y recurrente para que sea posible movilizar el aprendizaje profesional sistemático de los maestros y maestras de la escuela.

Referencias

Ulloa, J. y Cabrera, C. (2017) *Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: Una estrategia de desarrollo profesional docente*. Nota Técnica N°11-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/NT11_JU_L1_28-12.pdf



Club de video

¿En qué consiste?

Es una metodología de trabajo en la que un grupo de docentes, con la ayuda de uno o más facilitadores, se reúnen periódicamente a observar, analizar y discutir extractos de videos de sus clases, con el fin de mejorar algún aspecto de sus prácticas de aula, y favorecer así el aprendizaje de sus estudiantes.

Los videos de clases permiten capturar la complejidad de las interacciones de aula, y observarlas colectivamente, sin interrumpir la clase. Además, el registro en video permite que los docentes puedan volver una y otra vez sobre las situaciones ocurridas en la clase, lo que favorece un análisis riguroso basado en evidencia.

¿Qué condiciones requiere?

- Conformar **equipos docentes** según el criterio que decidan en conjunto en función del tema a observar (por grado, asignatura u otro criterio). Los equipos de trabajo también pueden reunir docentes de distintos centros educativos.
- Definir la o las personas que serán **facilitadores**. Éstos pueden ser directores, coordinadores docentes, supervisores regionales, docentes pares.
- Disponer de **tiempos y espacios** para reunirse una o dos veces al mes, por 90 a 120 minutos, idealmente durante todo el año lectivo.
- Disponer de **recursos audiovisuales** para el registro de las clases. En la actualidad es muy fácil realizar grabaciones con un teléfono celular en los casos en que no se cuente con una cámara de video.
- Es necesario preparar las **condiciones apropiadas para la reunión de análisis de clases**, asegurando que el video pueda ser visto por todos los participantes de manera adecuada, y que se cuente con las condiciones para desarrollar la conversación.

Etapas

- **Definir el foco de análisis.** Se sugiere que la primera o primeras reuniones se destinen a la definición de estos focos, identificando qué prácticas, desafíos, evidencias de aprendizaje o desempeños de los docentes serán el objeto de análisis. Un foco claro facilitará la selección de los segmentos relevantes de los videos que serán analizados.
 - Ejemplos de posibles focos de análisis podrían ser la promoción de prácticas pedagógicas efectivas que promuevan el mejoramiento de aprendizajes de los estudiantes, como la retroalimentación formativa, el aprendizaje colaborativo, la comprensión lectora o el aprendizaje socioemocional.
- **Es fundamental que dejar claro entre los participantes que los videos de clases serán usados formativamente, como un insumo para la reflexión, y que en ningún caso serán usados como un medio para evaluar a los docentes.** Además, es necesario aclarar que las grabaciones sólo serán vistas por los docentes que participan en el Club de Video. En relación con esto último, la elaboración y firma de un acuerdo de confidencialidad, que defina claramente el uso que se les dará a los videos.

- **Ejercitar la capacidad de observación y análisis de videos de clases:**
 - Se sugiere destinar a lo menos dos sesiones para ejercitar las habilidades de observación y análisis de prácticas de aula, a partir de extractos de clases de docentes desconocidos, disponibles en internet (una simple búsqueda de “clase grabada” en YouTube arrojará resultados útiles para este efecto).
 - La ejercitación se centrará en los criterios sobre el *qué observar*, y el *cómo observar*, que ya hemos revisado.
- **Inscripción de voluntarios y calendarización:** una vez que todo el equipo ha ejercitado la práctica de la observación y registro de clases, será necesario ordenar el proceso en el tiempo, inscribiendo a los docentes voluntarios y calendarizando las sesiones de grabación y las reuniones de análisis.
- **Filmaciones de clases:** Las filmaciones pueden ser realizadas por una persona que asista a la clase o por el mismo docente, fijando la cámara en un trípode u otro soporte. Una vez que se vayan sumando registros y reuniones de análisis, se puede ir mejorando la modalidad de filmación para que la imagen y el audio se gestionen de manera cada vez más apropiada a los propósitos que se buscan. Las filmaciones no buscarán registrar “prácticas ejemplares” ni buenas prácticas sino, al contrario, enfocarse en prácticas cotidianas relacionadas con el foco de mejoramiento acordado. Una buena decisión del docente que hace la clase sería registrar precisamente los momentos sobre los que tiene dudas, o que le representan mayor dificultad para su práctica, para convocar sobre estas situaciones el análisis colaborativo de sus colegas.
- **Selección de episodios en base a foco de observación y calidad de video:** después de la clase es necesario respaldar la grabación en un computador y/o en un repositorio virtual (nube), y el docente que hizo la clase debe seleccionar –solo o con la ayuda de otros docentes– un segmento de aproximadamente 5 a 7 minutos que cuente con buen registro de imagen y audio, y que contenga evidencia útil para el análisis que se busca realizar.
- **Diseño de una pregunta para la reflexión entre pares:** a partir del segmento seleccionado, el docente que hizo la clase pensará en una o unas pocas preguntas que guíen la reflexión en la reunión de análisis.
- **Reuniones de análisis de videos:**
 - En cada sesión se recomienda abordar grabaciones de una o dos clases como máximo.
 - Al inicio de la reunión: el facilitador recordará los propósitos que orientan el desarrollo de la actividad, además de los principios que guiarán la conversación (según los criterios para el *análisis colaborativo de clases*, que ya hemos revisado).
 - Antes de observar el video: el docente protagonista presentará la clase a mostrar y planteará las preguntas o aspectos que le gustaría someter al análisis de sus compañeros.
 - Durante la observación: los docentes observan y registran de acuerdo a los criterios de *qué y cómo observar clases* que ya hemos abordado con anterioridad.
 - Después de la observación: el facilitador nuevamente recuerda el foco acordado, y la pregunta o aspectos planteados por el docente, para iniciar el diálogo de análisis de acuerdo a los criterios para el *análisis colaborativo de clases*. Luego de dar un tiempo adecuado para el diálogo, a partir de los aprendizajes que emergen del análisis, se definen conclusiones y acuerdos para el mejoramiento de la clase siguiente.
- **Cierre y evaluación:** En la última sesión del Club de Video es conveniente realizar un análisis reflexivo de todo el proceso desarrollado, que considere al menos:

- Avances, dificultades, logros y aprendizajes sobre la práctica docente en torno al foco de mejoramiento acordado.
- Un análisis de la implementación de la estrategia de Club de Video en sí misma, sus aciertos y dificultades, aspectos a conservar y a ajustar en una siguiente versión.
- Proyectar el ciclo siguiente de implementación del Club de Video, y su posible ampliación a otros docentes y focos de mejoramiento.

Referencias

CPEIP. *Club de video*. Serie trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente.

<https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/09/Club-de-video.pdf>



Caminatas pedagógicas

¿En qué consiste?

Es una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes que busca realizar observaciones breves y focalizadas en el aula para levantar información y dialogar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Son una modalidad de retroalimentación de las prácticas pedagógicas a través de la observación de clases, en la que un grupo pequeño de directivos y/o docentes (tres a cinco personas) visita un conjunto de aulas por un tiempo acotado (10 a 20 minutos), con el objeto de recolectar evidencias respecto de un foco específico, para luego retroalimentar las prácticas de los docentes visitados.

En general, puesto que permiten observar un mayor número de clases en un tiempo acotado, son útiles para levantar una mirada sobre las formas de trabajo de varios docentes en torno a un tema o foco específico a nivel institucional.

Por este motivo, la caminata pedagógica es útil como herramienta de diagnóstico de la práctica docente en torno a un ámbito particular, como una forma de indagar y definir focos de mejoramiento, o para retroalimentar a varios docentes sobre algún aspecto de su trabajo. Por lo mismo, en general constituye una estrategia complementaria a otras modalidades de observación y análisis de clases.

¿Qué condiciones requiere?

Organización del equipo de observadores: la caminata de aula es realizada por un equipo en el que pueden participar directivos, supervisores, coordinadores docentes y/o docentes pares.

Tiempo y espacio adecuado para su realización: es necesario contemplar la disponibilidad de tiempos y espacios que permitan realizar reuniones en las distintas etapas del proceso (preparación, análisis de la observación, retroalimentación a los docentes observados, evaluación y proyección del proceso).

Etapas

Preparación: La implementación de la estrategia debiera comenzar con una reunión en la que participa el equipo que impulsará las Caminatas Pedagógicas, para organizar los detalles de su implementación. En esta reunión se deben resolver los siguientes puntos:

- Definir el foco de observación con un fin formativo para los docentes basado en la priorización de mejoramiento.
- Definir un líder que coordinará las acciones durante la realización de la caminata, marcando los tiempos de inicio y término de la observación, la ubicación de cada participante en el aula, y moderando las conversaciones de análisis y retroalimentación.
- Definir a los participantes del equipo que observará las clases.
- Definir los docentes, grados y asignaturas que serán observados.
- Programar el proceso en el tiempo, definiendo el número de caminatas a realizar (si se requiriera más de una para cubrir a los docentes que se planea visitar), los grados que se incluirán en cada caminata, y las fechas y horas en que éstas se realizarán.

- Programar una reunión con los observadores para recordar y revisar los focos de observación, las formas en que realizarán la observación y el registro en cada salón, y decir si se usará algún instrumento de observación, como una pauta o rúbrica.
- Programar una reunión con los docentes que serán observados para repasar la estrategia e inscribir un equipo de docentes voluntarios.

Durante la caminata:

- Quien fue definido como líder coordinará al equipo durante la caminata.
- Se cautelará que la caminata no altere el normal funcionamiento del aula.
- La observación debe hacerse en función del foco predefinido y consensuado, mediante la modalidad de registro acordada, y manteniendo una forma de registrar precisa, detallada y sin juicios personales o teóricos.

Después de la caminata:

- Reunión de reflexión de los observadores: luego de la caminata los observadores se reúnen para analizar colaborativamente sus registros de observación, y preparar la retroalimentación a los docentes observados. En esta reunión además se decidirá si la retroalimentación se hará de manera colectiva o con cada docente por separado, y se definirá un lugar apropiado para realizarla.
- Retroalimentación a los docentes: la retroalimentación se realizará de acuerdo a los criterios de una buena retroalimentación pedagógica:
 - Relacionada con el foco acordado.
 - Sustentada en evidencias.
 - Que valora los aciertos del docente.
 - Que plantea preguntas para profundizar en la reflexión, y generar aprendizaje y metacognición sobre el proceso.
 - En un ambiente de respeto, validación mutua y horizontalidad.
 - La conversación no terminará sin que se hayan desarrollado acuerdos de fortalecimiento de la práctica pedagógica, a partir del análisis realizado entre todos. Estos acuerdos deben hacer explícitas las acciones a seguir para favorecer su mejoramiento progresivo, y el aprendizaje profesional continuo de todos los involucrados. Por último, es necesario acordar la forma en que se hará seguimiento a los acuerdos.

Referencias

CPEIP. CAMINATAS PEDAGÓGICAS. Serie Retroalimentación de prácticas pedagógicas.

<https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/11/Caminatas-pedago%CC%81gicas2019.pdf>



Estudio de clases

¿En qué consiste?

Es una estrategia de desarrollo profesional docente que permite a los maestros examinar y mejorar sistemáticamente sus prácticas a través del aprendizaje colaborativo.

Los docentes se reúnen en grupos pequeños para realizar un estudio sistemático, cooperativo y crítico de sus prácticas pedagógicas, a través de un ciclo que incluye la definición de un objetivo o foco, la planificación conjunta de una clase, la planificación de la observación de la clase, la ejecución de ésta por parte de uno de sus miembros, y luego su observación y análisis por parte del grupo. Finalmente, el proceso se documenta y difunde dentro de la escuela.

El desarrollo de un ciclo completo podría durar un trimestre del año escolar.

¿Qué condiciones requiere?

Equipo: Un equipo de docentes (3 a 6), idealmente de una misma asignatura o nivel. Cuando sea necesario, es posible definir más equipos que avancen simultáneamente. Cada grupo debe definir a un facilitador que se encargue de mediar la discusión y asegure el adecuado desarrollo de las reuniones.

Tiempo y espacio: El equipo debe definir los tiempos que dedicará a cada fase, considerando el número de sesiones para diseñar la clase, un rango de fechas para su implementación y las sesiones que se dedicarán al análisis y la reflexión colectiva. Las reuniones habitualmente tienen una frecuencia semanal y duran aproximadamente 90 minutos. Se debe habilitar un espacio tranquilo y libre de interrupciones para la realización de las reuniones de docentes.

Recursos: Recursos de apoyo asociados a la práctica que se analiza.

Definir un facilitador del equipo.

Etapas

Revisemos en mayor detalle cada etapa del ciclo de Estudio de Clases:

- **Definir el objetivo:** un ciclo de estudio de clases comienza con la definición de un objetivo vinculado con el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario habilitar un tiempo de diálogo y reflexión del equipo que permita identificar los aprendizajes que se quiere fortalecer y, a partir de esto, escoger el o los aprendizajes específicos que se priorizarán en el estudio de clases.
- **Diseñar la clase:** las sesiones siguientes se utilizan para diseñar una clase que permita abordar el objetivo priorizado, identificando un contenido específico asociado con éste (por ejemplo, alguno que represente dificultades particulares para los estudiantes, o que sea crucial en el ámbito de la asignatura). Es importante que el diseño de la clase favorezca interacciones en la sala donde los aprendizajes de los estudiantes se hagan visibles, de manera de contar con evidencia para su posterior análisis.
- **Planificar el estudio de clase:** Una vez diseñada la clase, el equipo se reúne para definir el modo en que la clase será observada y registrada, y qué evidencias se levantarán para analizar el aprendizaje de los

estudiantes. En este momento se define si se utilizará algún instrumento de observación o si se hará un registro descriptivo más abierto. En ambos casos, es necesario consensuar los criterios y focos de observación.

El registro debe realizarse buscando levantar evidencia útil para el análisis, de acuerdo a los criterios la observación detallada, precisa y sin juicios personales.

- **Implementación de la clase:** un docente lleva a cabo la clase diseñada, y los demás observan y registran. Se recomienda informar a los estudiantes con anticipación que la clase será observada; y si se realiza registro en video, obtener el consentimiento informado de los padres, madres o cuidadores.
- **Reunión de reflexión:** luego de la realización de la clase, se realizarán una o más reuniones para analizar la evidencia levantada. El análisis pondrá particular énfasis en las actividades y respuestas de los estudiantes, y no sólo en la figura del docente. Se buscará dar respuesta al qué, cómo y por qué aprendieron los estudiantes.

Como resultado del análisis, el equipo sintetizará sus principales conclusiones, y propondrá ideas para el rediseño de la clase. Si bien es posible cerrar el ciclo en este punto, es una buena idea pensar en un segundo ciclo de Estudio de Clases para aplicar las propuestas de rediseño de la clase y generar aprendizajes incrementales en el equipo de docentes participantes.

- **Documentar y difundir:** Como último paso, es muy importante que el equipo sistematice sus aprendizajes profesionales y los comparta con otros colegas de la escuela.

Referencias

CPEIP. ESTUDIO DE CLASES. Serie: Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional.

<https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/Estudio-de-clases.pdf>

Anexo 2



Pauta de observación de clases con foco en prácticas docentes que promueven el aprendizaje socioemocional

Nombre docente observado:

Nombre persona que observa:

Grado y asignatura de la clase:

Fecha y hora de la clase:

Conciencia de sí mismo: Prácticas docentes que fomentan la autoconciencia del pensamiento, sentimientos y comprensión en los estudiantes.	Casi nunca	A veces	A menudo
Brinda oportunidades para que los estudiantes reflexionen individual y colectivamente sobre su aprendizaje y describan qué fue significativo y qué preguntas surgieron.			
Invita a los estudiantes a reconocer y articular sus fortalezas, necesidades y valores, así como las áreas de crecimiento.			
Modela optimismo y esperanza mientras desarrolla un clima en el aula que apoye una actitud de "puedo hacerlo".			
Modela el pedir ayuda y proporcione a los estudiantes ejemplos concretos.			
Establece con los estudiantes metas alcanzables para que puedan desarrollar la autoeficacia y la confianza de que pueden alcanzar metas con éxito.			
Brinda una variedad de oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes identifiquen y expresen emociones constructivamente.			
Ofrece retroalimentación positiva y específica que es oportuna, constructiva y brinda a los estudiantes la orientación necesaria para mejorar el desempeño y contribuir a un aula solidaria y respetuosa.			
Modela las habilidades de pensamiento y ayude a los estudiantes a desarrollar las suyas propias.			

Autogestión: Prácticas docentes que fomentan la capacidad de los estudiantes para manejar las emociones, controlar los impulsos, lidiar con el estrés y lograr metas.	Casi nunca	A veces	A menudo
Colabora con los estudiantes para establecer normas sobre cómo los estudiantes trabajarán juntos y manejarán sus propios comportamientos.			
Establece un buen funcionamiento de todas las rutinas identificando claramente los roles de los estudiantes.			
Realiza reuniones de curso para establecer relaciones y resolver problemas relacionados con el comportamiento y lo académico.			
Enseña a los estudiantes cómo utilizar enfoques efectivos de diálogo interno y reducción del estrés para manejar sus emociones e impulsos y concentrarse en completar las tareas académicas.			
Ofrece opciones en cuanto a cómo los estudiantes completan las tareas, y pueden sugerir cómodamente modificaciones o adiciones a los materiales que se utilizan.			
Involucra a los estudiantes en el establecimiento de metas y el desarrollo de habilidades organizativas para completar tareas.			
Involucra a los estudiantes en el establecimiento de criterios para evaluar su trabajo y proporcione pautas para que los estudiantes evalúen su propio trabajo y realicen mejoras.			
Mantiene registros para que los estudiantes puedan realizar un seguimiento de su progreso y monitorear sus tareas.			
Antes de comenzar una lección, realiza actividades para calmar las emociones y enfocar la atención (por ejemplo, actividades de atención plena o mindfulness).			
Establece metas alcanzables con los para que puedan desarrollar su autoeficacia y la creencia de que pueden alcanzar metas con éxito.			
Enseña estrategias para calmarse y prestar atención según sea necesario.			

Conciencia social: Prácticas docentes que cultivan la capacidad de los estudiantes para apreciar la diversidad, adoptar diversas perspectivas, sentir empatía y demostrar respeto.	Casi nunca	A veces	A menudo
Conoce el contexto y las necesidades propias de los estudiantes y planifica clases para que los estudiantes aprendan y expresen su aprendizaje de diversas maneras.			
Brinda a los estudiantes oportunidades para explorar una variedad de perspectivas sobre un tema, evento, conflicto o decisión.			
Brinda oportunidades para que los estudiantes reconozcan y nombren sus emociones y las emociones de los demás.			
Estructura clases de (por ejemplo, de español o ciencias sociales) que permiten a los estudiantes identificar decisiones y el efecto sobre los demás.			
Diseña lecciones que sean atractivas, culturalmente relevantes, propicias para el pensamiento crítico y conectadas con la vida más allá de la escuela.			
Enfatiza las competencias culturales en el aula.			
Muestra una gama de trabajos de estudiantes que reflejen los diversos estilos y niveles de aprendizaje de todos los estudiantes.			
Pregunta a los estudiantes qué está sucediendo en sus vidas más allá de la escuela.			
Diseña experiencias de aprendizaje que fomentan la empatía, como reuniones de clase, lecturas y medios interesantes, oportunidades de aprendizaje-servicio, etc.			

Habilidades de relación: Prácticas docentes que fomentan la capacidad de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva, participar socialmente, construir relaciones, trabajar cooperativamente y resolver conflictos de manera creativa.	Casi nunca	A veces	A menudo
Saluda a los estudiantes por su nombre cuando ingresen y durante la clase. Anima a que los estudiantes se llamen por su nombre.			
Escucha activamente, toma turnos y habla con respeto en todas las interacciones durante las clases.			
Utiliza el lenguaje corporal y señales no verbales que comunican cariño, preocupación y franqueza.			
Comunica expectativas claras de aprendizaje, participación y trabajo de alta calidad, incluyendo cómo se apoyará a cada estudiante para que tenga éxito.			
Organiza grupos cooperativos de estudiantes con normas de participación para maximizar el aprendizaje y el trabajo en equipo.			
Modela y refuerza la comunicación respetuosa en todas las interacciones con adultos y estudiantes.			
Usa un enfoque para resolver conflictos en el aula de manera consistente y anima a los estudiantes a usarlo en sus interacciones diarias.			
Anima a los estudiantes a hacer preguntas y buscar ayuda durante las tareas de aprendizaje.			
Brinda oportunidades para que los estudiantes ofrezcan ayuda a sus compañeros de clase que puedan necesitar apoyo adicional en una tarea de aprendizaje.			

Toma de decisiones responsable: Prácticas docentes que fomentan el comportamiento ético y la toma de decisiones.	Casi nunca	A veces	A menudo
Modela las habilidades de pensamiento y ayuda a los estudiantes a desarrollar las propias.			
Modela un alto nivel de honestidad, integridad y confidencialidad.			
Hace un esfuerzo para garantizar que haya oportunidades disponibles para que todos los estudiantes tengan éxito.			
Enseña a los estudiantes a pensar en las consecuencias de sus decisiones hacia los demás y el medio ambiente.			
Ayuda a los estudiantes a aprender a no juzgar y a recopilar información antes de reaccionar ante otra persona.			
Anima a los estudiantes a considerar una variedad de puntos de vista y diferencias culturales al tomar decisiones.			
Brinda oportunidades para la discusión en clases sobre la ética adecuadas a su nivel de desarrollo.			

Anexo 3



Pauta de observación de clases con foco en prácticas docentes que promueven el aprendizaje socioemocional

Nombre docente observado:

Nombre persona que observa:

Grado y asignatura de la clase:

Fecha y hora de la clase:

Competencia de Aprendizaje Socioemocional: CONCIENCIA DE SÍ MISMO

Evalúa de manera precisa las emociones, sentimientos, valores y fortalezas propias, manteniendo un sentido de autoconfianza bien fundado.

Indicador	Casi nunca	A veces	A menudo
Reflexiona sobre su progreso como aprendiz.			
Expresa lo que le es fácil o difícil en cuanto a conversaciones académicas y por qué.			
Pide ayuda cuando es necesario.			
Identifica roles y responsabilidades en conversaciones académicas.			

Competencia de Aprendizaje Socioemocional: AUTOGESTIÓN

Regula las emociones propias para manejar estrés, controlar impulsos, perseverar en la superación de obstáculos; se plantea y monitorea el progreso hacia metas personales y académicas; expresa emociones apropiadamente.

Indicador	Casi nunca	A veces	A menudo
Gestiona y expresa emociones y pensamientos de manera constructiva.			
Se involucra en discusiones.			
Usa afirmaciones con “yo” apropiadamente en discusiones.			

Competencia de Aprendizaje Socioemocional: CONCIENCIA SOCIAL

Puede tomar la perspectiva de otros y empatizar, reconoce y aprecia similitudes y diferencias individuales y grupales; reconoce y usa recursos de su familia, colegio, y comunidad.

Indicador	Nunca o casi nunca	A veces	A menudo
Escucha atentamente a otros.			
Parafrasea las ideas de otros respetuosamente.			
Se involucra con otros colaborativamente.			
Puede tomar perspectivas diferentes a las propias.			
Suma o construye en base a ideas de otros.			

Competencia de Aprendizaje Socioemocional: HABILIDADES DE RELACIÓN

Establece y mantiene relaciones saludables y enriquecedoras basadas en cooperación; resiste presiones sociales inapropiadas; previene, maneja, y resuelve conflictos interpersonales; busca ayuda cuando es necesario.

Indicador	Nunca o casi nunca	A veces	A menudo
Se comunica clara y efectivamente con personas diferentes a sí mismo.			
Se involucra en discusiones constructivas.			
Da y recibe retroalimentación constructiva.			
Escucha, fomenta, reconoce, hace concesiones, y trabaja hacia acuerdos.			
Valora colaborar.			
Hace preguntas en base a una escucha activa.			

Competencia de Aprendizaje Socioemocional: TOMA DE DECISIONES RESPONSABLE

Toma decisiones basadas en la consideración de estándares éticos, seguridad, normas sociales apropiadas, respeto por otros, y posibles consecuencias de sus acciones; aplica su habilidad para tomar decisiones a situaciones académicas y sociales, contribuye al bienestar de su colegio y comunidad.

Indicador	Nunca o casi nunca	A veces	A menudo
Sigue las normas de la clase.			
Participa activamente en procesos grupales de toma de decisiones.			
Genera ideas y soluciones alternativas.			
Pregunta “por qué” y “qué pasa si”.			
Demuestra y entiende lo que es mejor para el grupo.			

Anexo 4

Pauta de Autoevaluación y reflexión personal –
Competencias ASE en líderes, docentes y personal adulto de la escuela⁹

Esta herramienta fue diseñada para la autorreflexión. No debe utilizarse para evaluar el desempeño. Los docentes y directivos pueden usarla para evaluar sus fortalezas personales y pensar en cómo pueden modelar esas fortalezas cuando interactúan con otros. La herramienta también ofrece estímulos que animan a pensar en estrategias para promover el crecimiento en todas las áreas de competencia socioemocional.

A continuación, se muestra cómo usar esta herramienta:

- Lea cada enunciado y piense en situaciones específicas relacionadas, luego califíquese en el enunciado marcando la casilla adecuada (rara vez, a veces, a menudo). Si un enunciado no se aplica a su caso, trace una línea a través de la casilla de calificación.
- Esta información es para usted, así que responda con precisión sin juzgar las respuestas como “buenas” o “no tan buenas”.

Conciencia de sí mismo - Autoconciencia		Rara vez	A veces	A menudo
Autoconciencia emocional	Soy capaz de identificar, reconocer y nombrar mis emociones en el momento.			
	Reconozco la relación entre mis sentimientos y mis reacciones ante las personas y las situaciones.			
Autopercepción precisa	Sé y soy realista sobre mis fortalezas y limitaciones.			
	Animo a los demás a que me digan cómo mis acciones les han afectado.			
	Sé cómo mis propias necesidades, prejuicios y valores afectan las decisiones que tomo.			
Autoconfianza	Creo que tengo lo necesario para influir en mi propio destino, y dirigir a otros de manera efectiva.			
	Confío en que puedo manejar todo lo que venga con calma, seguridad en mi persona y una presencia relajada.			
Optimismo	Creo que la mayoría de las experiencias me ayudan a aprender y crecer.			
	Puedo ver lo positivo incluso en situaciones negativas.			

Autocontrol - Autogestión		Rara vez	A veces	A menudo
<i>Autocontrol</i>	Encuentro maneras de manejar mis emociones y canalizarlas de forma útil sin dañar a nadie.			
	Me mantengo calmado, lúcido e imperturbable bajo un alto nivel de estrés y durante una crisis.			
<i>Establecer y alcanzar objetivos</i>	Tengo altos estándares personales que me motivan a buscar mejoras de desempeño para mí y para los que dirijo.			
	Soy pragmático, estableciendo objetivos medibles, desafiantes y alcanzables.			
<i>Adaptabilidad</i>	Acepto nuevos retos y me adapto al cambio.			
	Modifico mi pensamiento ante las nuevas informaciones y realidades.			
<i>Habilidades organizativas</i>	Puedo hacer malabares con múltiples exigencias sin perder la concentración o la energía.			
	Equilibrio mi vida laboral con el tiempo de renovación personal.			

Conciencia social		Rara vez	A veces	A menudo
<i>Empatía</i>	Escucho activamente y puedo captar la perspectiva y los sentimientos de otra persona tanto de forma verbal como no verbal.			
<i>Respeto por los demás</i>	Creo que, en general, la gente hace lo mejor que puede, y espero lo mejor de ellos.			
<i>Valoración de la diversidad</i>	Aprecio y me llevo bien con personas de diversos orígenes y culturas en mi comunidad escolar y utilizo prácticas de inclusión para asegurar que todas las voces estén representadas.			
<i>Conciencia organizativa</i>	Soy astuto en situaciones de organización y soy capaz de identificar redes sociales cruciales.			
	Comprendo las fuerzas organizativas en juego, los valores rectores y las reglas tácitas que operan entre las personas.			

Habilidades relacionales		Rara vez	A veces	A menudo
<i>Comunicación</i>	Fomento un ambiente seguro y emocionalmente nutritivo para el personal, los estudiantes, las familias y los miembros de la comunidad.			
	Soy abierto y auténtico con los demás sobre mis valores y creencias, objetivos y principios rectores.			
	Me comunico y fomento la interacción con el personal, los estudiantes, los padres, los cuidadores y los miembros de la comunidad.			
	Puedo articular ideas que son importantes para mí de manera que motiven a otros a involucrarse.			
<i>Creación de relaciones</i>	Tengo un interés genuino en cultivar el crecimiento de la gente y desarrollar sus habilidades de SEL.			
	Soy capaz de admitir abiertamente mis errores y defectos ante mí y ante los demás.			
	Trato de entender la perspectiva y las experiencias de los demás antes de ofrecer sugerencias.			
	Doy comentarios oportunos y constructivos como coach y mentor.			
<i>Gestión de conflictos</i>	Me siento cómodo lidiando con el conflicto, escuchando los sentimientos de todas las partes y ayudándoles a entender las diferentes perspectivas.			
	Soy capaz de guiar a las partes en conflicto para encontrar una solución común.			
<i>Trabajo en equipo y colaboración</i>	Se me da bien el trabajo en equipo y la colaboración, y genero una atmósfera de compañerismo que nos inspira a todos.			
	Construyo relaciones con miembros de grupos diversos.			
	Involucro a los principales interesados en importantes tareas de toma de decisiones para asegurar que estamos tomando decisiones acertadas.			
	Encarno el trabajo en equipo en mi estilo de liderazgo y en mi comportamiento personal como un modelo a seguir para el personal, los estudiantes y la comunidad escolar.			

Toma de decisiones responsable		Rara vez	A veces	A menudo
<i>Identificación del problema y análisis de la situación</i>	Soy capaz de definir el núcleo del problema y diferenciarlo de las opciones de solución.			
	Reconozco la necesidad de cambio, de desafiar el status quo, y de fomentar un nuevo pensamiento en mi escuela.			
	Llevo a cabo un análisis de necesidades e involucro al personal para identificar los problemas antes de emprender una nueva iniciativa.			
<i>Resolución de problemas</i>	Involucro a otros para generar múltiples soluciones y predecir el resultado (de cada solución) para los problemas clave.			
	Encuentro formas prácticas y respetuosas de superar las barreras, incluso cuando se trata de tomar decisiones que pueden no ser populares.			
<i>Evaluación y reflexión</i>	Utilizo más de una medida para evaluar el progreso hacia las metas sociales, emocionales y académicas.			
	Proporciono oportunidades para la autorreflexión y la reflexión grupal sobre el progreso hacia las metas y el proceso utilizado.			
<i>Responsabilidad personal, moral y ética</i>	Trato a otras personas como me gustaría que me trataran a mí.			
	Fomento las actividades de servicio comunitario para los estudiantes, el personal y la comunidad.			

PRISA

Programa de Recuperación Integral
y Socioemocional de Aprendizajes

