

Comprensión lectora 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 Ytuarde.

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: Violeta Meyer, Lorena Vergara, Marcelo Fontecilla y María José Martínez

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.org/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). *Comprensión lectora 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 escolar	7
Desarrollo profesional docente	8
2. Cómo se lleva a cabo el mejoramiento de las prácticas pedagógicas	11
3. Propuesta de ciclo de mejoramiento de prácticas pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora	12
Diagnóstico	14
Priorización de mejoramiento	24
Planificación	28
Implementación	32
Evaluación	36
Anexos	40
Anexo 1: Estrategias de desarrollo profesional docente	40

Presentación

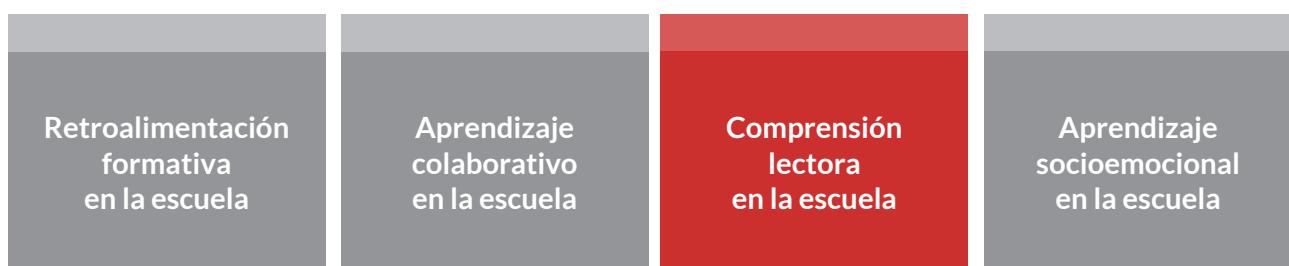
Durante el año 2022 los docentes y escuelas del país invirtieron sus mayores esfuerzos en abordar y reducir las brechas de aprendizaje que se vieron agudizadas por el prolongado cierre de escuelas, producto de la pandemia por Covid-19. Además, cada comunidad educativa ha debido hacerse cargo del debilitamiento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



Introducción

Estas herramientas tienen como objetivo apoyar a los directores y maestros en la implementación de las **Orientaciones pedagógicas para la comprensión lectora**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 la aula, la presente, es una herramienta para la escuela, para que todo el equipo de docentes pueda incorporar la práctica de Comprensión lectora 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.



¿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 mejora de la comprensión lectora



1 <https://bit.ly/3JM2i1N>.

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 y las 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/3IK5set>

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. <https://bit.ly/3G1AbKZ>

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. <http://bit.ly/40JIPFL>

¿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

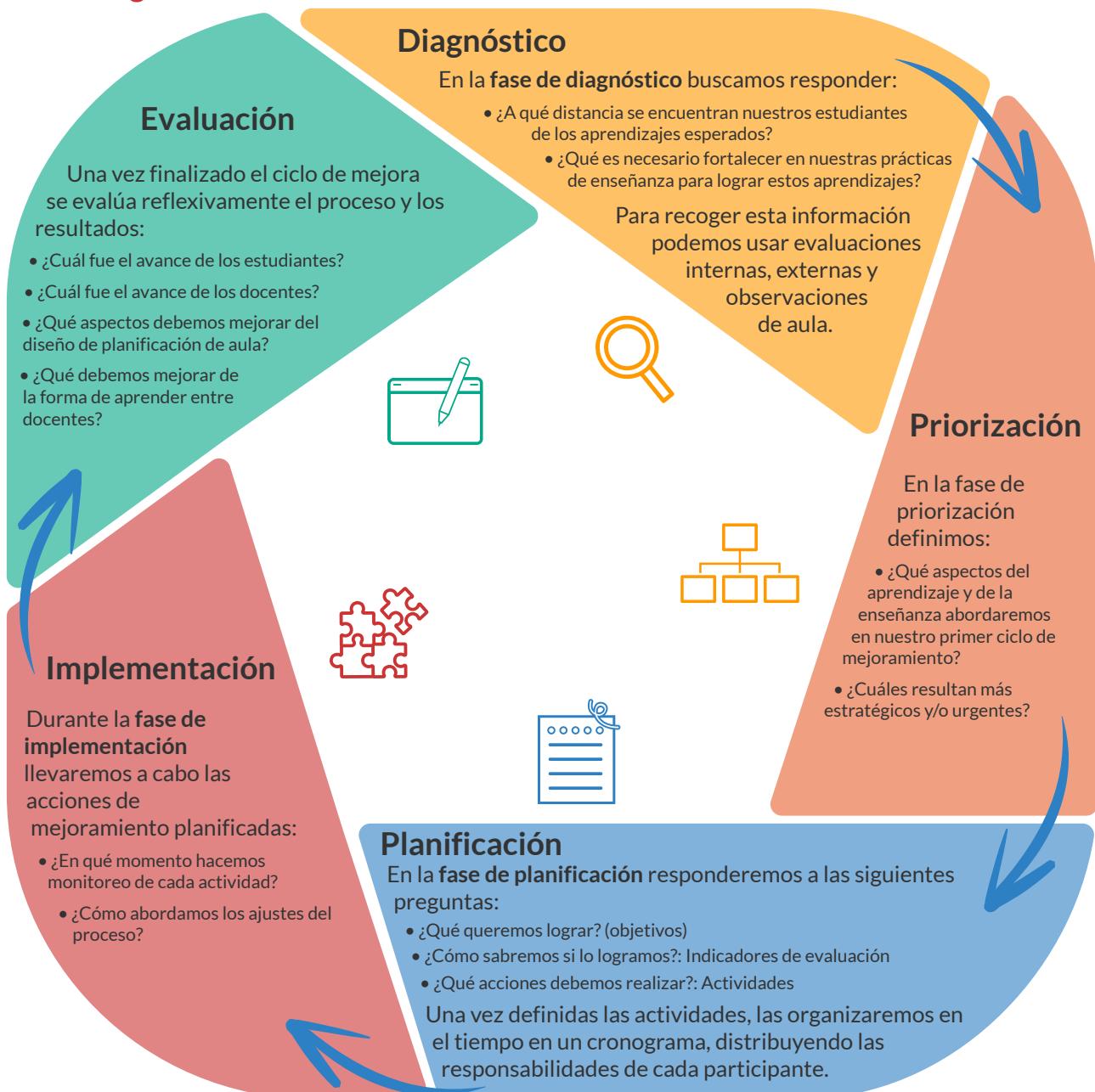
Para profundizar este aspecto hemos desarrollado una ficha con las diversas estrategias colaborativas de desarrollo profesional docente (ver anexo página 40). **Estrategias colaborativas de desarrollo profesional docente.**



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 mejora de la comprensión lectora

¿Cómo se inicia el proceso de innovación para el desarrollo de la comprensión lectora 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 **comprensión lectora** en su escuela, pongan atención en los siguientes aspectos:

1

Las estrategias de comprensión lectora 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 comprensión lectora corresponden al grupo de estrategias que se han aplicado en distintos lugares del mundo que hoy día logran mejores resultados, en una amplia diversidad de condiciones.

3

Así, el desarrollo de habilidades de comprensión asegura la inclusión y participación de los estudiantes en la vida escolar y social, el acceso a la cultura, el desarrollo de la autonomía, autoestima y pensamiento crítico.

Para profundizar



Es necesario que cada docente conozca la propuesta pedagógica que se encuentra en las [Orientaciones pedagógicas para la comprensión lectora](#) por lo que se debe gestionar un momento para estudiarlo en conjunto.



¿Quiénes participan?

Un *ciclo corto* de mejoramiento debe ser desarrollado por un equipo de trabajo compuesto por diferentes actores directamente involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. En general, se involucran en este proceso docentes y directivos que trabajan colaborativamente para alcanzar las metas que se han planteado, a ellos puede sumarse el supervisor regional.

El rol protagónico en el diagnóstico, la planificación y la implementación del plan le corresponde a los docentes que imparten la asignatura de Español, quienes interactúan directamente con los estudiantes en torno a diferentes tareas de lectura y son los principales facilitadores de sus aprendizajes. En caso de que sólo haya un docente de español en la escuela, o en el caso de escuelas unidocentes, se recomienda coordinar el trabajo colaborativo con maestros de otros establecimientos que imparten la asignatura en el mismo grado; por ejemplo, en reuniones de microcentro. Esta guía propone herramientas valiosas para facilitar modalidades de colaboración a distancia. 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 desarrolle un proceso efectivo de desarrollo profesional docente e impulso para el cambio⁸. 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.

Este documento propone el desarrollo de un ciclo acotado de implementación que podría abarcar, por ejemplo, un trimestre (lo que aquí llamaremos *ciclo corto de mejora*). Este primer ciclo de implementación daría pie a ciclos recurrentes de implementación y mejoramiento de la propuesta, hasta lograr su incorporación en la práctica pedagógica habitual de la escuela.

Para cada etapa del ciclo se sugieren estrategias que pueden ser implementadas y adaptadas por la escuela de acuerdo con sus características y contexto.

Esta propuesta incorpora ejemplos que no pretenden prescribir lo que debe hacer una escuela, sino modelar de la manera más precisa cómo ir desarrollando herramientas profesionales en maestros y directivos para gestionar la mejora de las prácticas pedagógicas.



Les invitamos a involucrarse activamente en este desafiante proceso.

⁸ Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 1, p. 123-145.

Diagnóstico



Un equipo que se propone desarrollar un proceso de innovación de las prácticas pedagógicas con foco en la comprensión lectora requiere precisar el foco de mejoramiento, y para eso es necesario contar con evidencias acerca del estado del proceso de enseñanza y aprendizaje en relación a aquello que se quiere incorporar.

Las preguntas que guía esta etapa son:

- ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan nuestros estudiantes para comprender lo que leen?
- ¿Cuáles son las principales causas de esas dificultades?

A continuación, se describen los procesos esenciales que permitirán delimitar el problema y sus posibles causas, además se propondrá un ejemplo de metodología de trabajo colaborativo para llevar a cabo esta tarea.

¿Qué debemos saber sobre el problema que enfrentamos?

Cuando nos enfrentamos a bajos resultados de aprendizaje corremos el riesgo de generar un diagnóstico vago, es decir, elaborar una generalización del tipo: “Los estudiantes no entienden lo que leen”. Esa aseveración no permite distinguir la problemática con una claridad que oriente su abordaje. En otras ocasiones, logramos precisar mejor la dificultad. Por ejemplo, podemos observar que “Los estudiantes de cuarto grado tienen dificultades para comprender textos que incluyen palabras de uso poco frecuente”. Pero frente a este problema, distintos docentes pueden ofrecer explicaciones diferentes, como por ejemplo: “El vocabulario de los estudiantes es demasiado reducido”, “Los estudiantes carecen de estrategias para inferir significados a partir del contexto”, o “El nivel de complejidad léxica de las lecturas es demasiado elevado”.

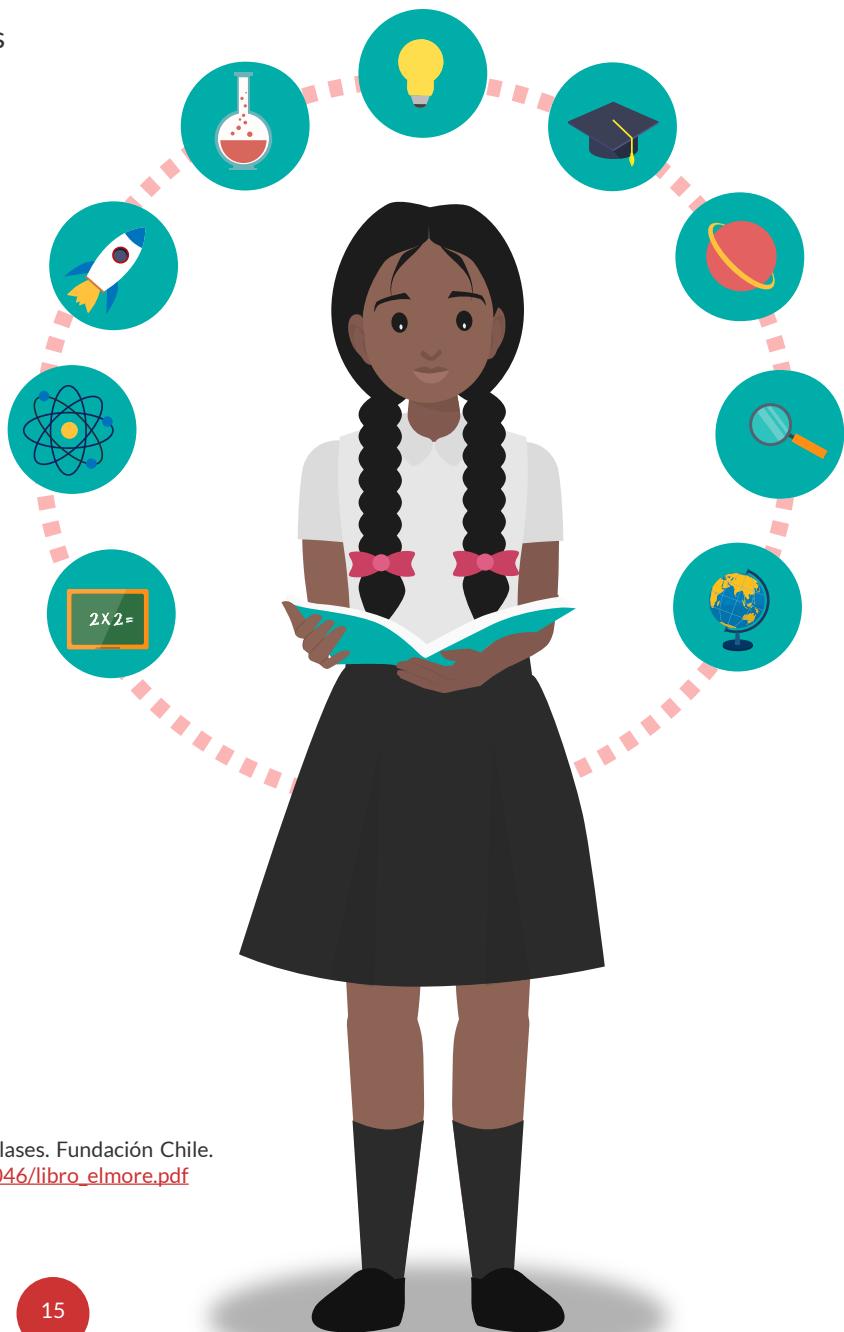
Estas explicaciones responden a los conocimientos y creencias de cada docente. Para elaborar hipótesis fundamentadas sobre las explicaciones de los bajos resultados de aprendizaje es necesario respaldar cada hipótesis con evidencias que permitan, de manera conjunta, *delimitar la dificultad* que abordaremos.

Así, definir el problema con precisión y claridad requiere:

- Identificar a quiénes afecta: focalizar en los estudiantes de un determinado grado. Esto nos permitirá comenzar contrastando los aprendizajes esperados para ese nivel con la realidad de la clase.
- Cómo se expresa en el aula esta dificultad en el desempeño de los estudiantes del grado que estamos observando.
- Cuál es la posible causa o causas de esta dificultad: para indagar en el “por qué” de esta dificultad, levantaremos evidencias sobre cada componente del núcleo pedagógico en relación a la tarea de comprensión que estamos explorando, reflexionando en conjunto en torno a estas evidencias para consensuar las conclusiones que orientarán la forma en que abordaremos el problema.

Para responder estas preguntas, indagaremos en el núcleo pedagógico⁹.

El *núcleo pedagógico* es el espacio de interacción entre docentes y estudiantes en torno a los contenidos de enseñanza. Cada componente del núcleo tiene características y funciones propias, pero lo que determina la calidad del aprendizaje no es ninguno de ellos por separado, sino sus relaciones.

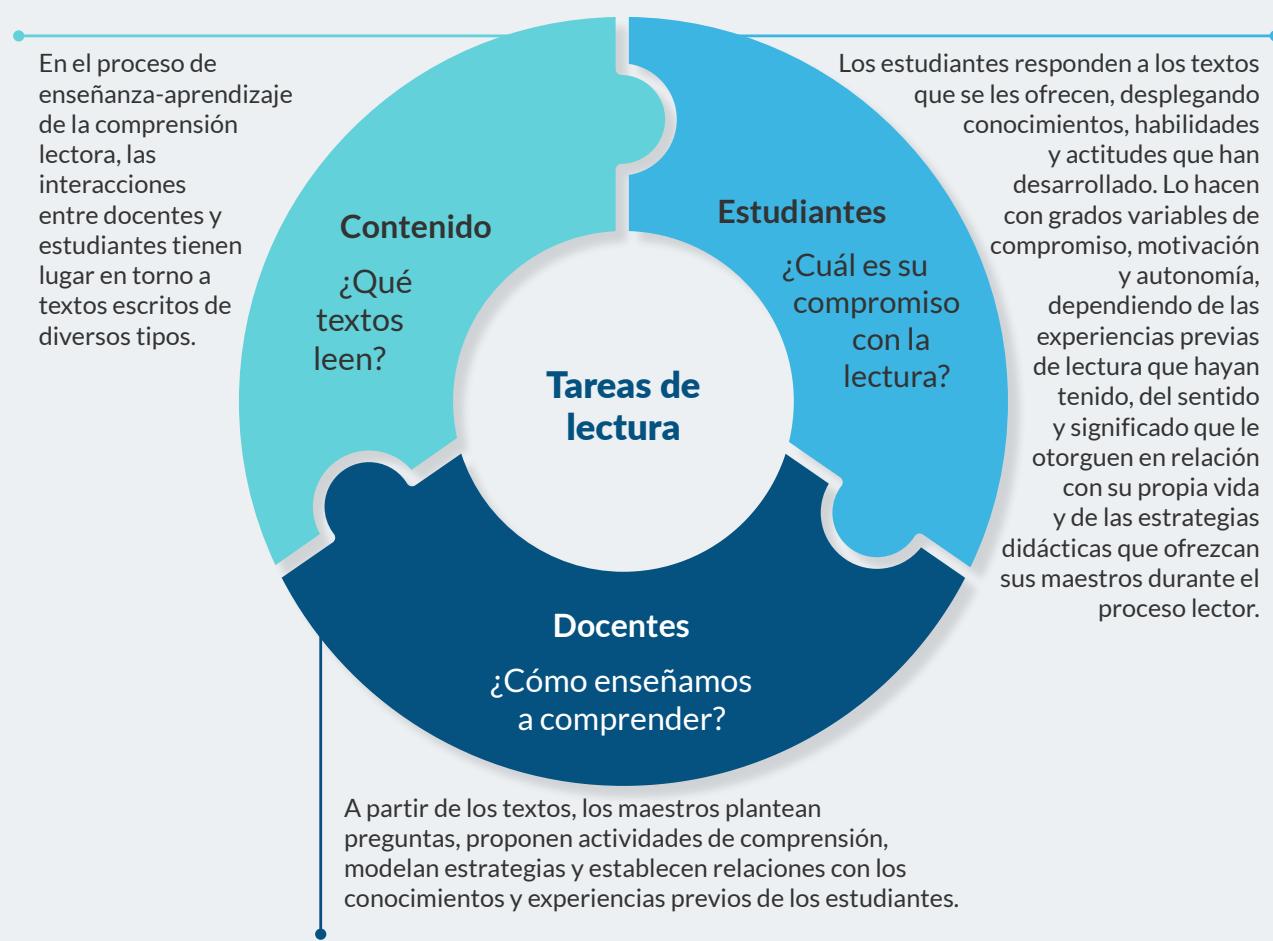


⁹ Elmore, R.(2010) Mejorando la escuela desde la sala de clases. Fundación Chile.
http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf

¿Por qué indagar en el núcleo pedagógico?

Los problemas de comprensión lectora suelen explicarse por causas multifactoriales en las que intervienen factores personales, familiares, contextuales y escolares. Sin embargo, diversas investigaciones han mostrado que, sin desconocer otras causas, para comprender y mejorar el proceso educativo, es necesario situar tanto el análisis de los problemas como las estrategias de mejora en el ámbito de acción de los educadores, el *núcleo pedagógico*¹⁰.

Figura 3



Para dar cuenta de la complejidad de las interacciones entre docentes y estudiantes en torno a los textos, situamos en el centro del *núcleo pedagógico* las tareas de lectura: aquello que los estudiantes efectivamente hacen al leer. Es frecuente que las tareas de lectura disten bastante de lo que esperamos o hemos planificado. Un docente puede diseñar, por ejemplo, atractivas actividades que desafíen a los estudiantes a sintetizar la información que el texto entrega, pero la tarea de lectura que los estudiantes desarrollan es copiar la primera oración de cada párrafo. Por eso, para indagar en la efectividad de las prácticas pedagógicas y las tareas de lectura es necesario contar con evidencia a partir de observaciones de clases y del análisis de productos de aprendizaje, en lugar de concentrarnos exclusivamente en la revisión de la planificación.



¹⁰ Elmore, R. (ibid).

¿Qué puede aportarnos el análisis de lo ocurre en el *núcleo pedagógico*?

Para comprender la importancia de levantar evidencia a partir del *núcleo pedagógico* para fundamentar nuestras hipótesis sobre las causas de la dificultad que queremos abordar, analizaremos el ejemplo desarrollado en el siguiente documento, y que usaremos para modelar un ciclo de mejora en torno a un problema específico de comprensión lectora en 4º grado:

Un grupo de estudiantes de cuarto grado obtienen resultados deficientes en tareas de lectura que requieren la identificación de ideas principales. Pero ¿cuál es el problema que subyace a este resultado?

En el aula de este cuarto grado observamos que el docente plantea con frecuencia preguntas que invitan a identificar ideas principales. Explica la estrategia y modela los pasos a seguir tomando como ejemplo un párrafo del texto. Luego, invita a sus estudiantes a practicar los pasos para identificar las ideas principales en los siguientes párrafos. Lo hacen primero con su guía, después entre pares y finalmente de manera autónoma. Parece una práctica pedagógica apropiada.

Para saber lo que ocurre en el *núcleo pedagógico* debemos observar todos los componentes, al docente y la forma en que interactúan los estudiantes durante las tareas de lectura. Al observar con este foco, descubrimos que nuestras estrategias se aplican principalmente en textos en los que prima un género discursivo literario, obteniendo un resultado muy diferente cuando se aplican a géneros discursivos no literarios, como los textos publicitarios, biográficos, históricos, expositivos, explicativos, etcétera. Por ejemplo: cuando preguntamos por la idea principal de un texto literario no obtenemos el mismo nivel de comprensión que cuando le preguntamos lo mismo a un texto no literario, esto debido a que el texto literario no se estructura en torno a una idea principal, sino en torno a personajes y acontecimientos, a diferencia de los textos no literarios que suelen desarrollarse en torno a ideas principales y secundarias.

Esto puede explicar por qué tienen dificultades para aplicar la estrategia a otras lecturas u otros tipos de texto: aunque saben en qué consisten y conocen los pasos a seguir, no comprenden cuándo ni por qué aplicarla.

El análisis de este caso nos permite reconocer varias causas del problema relacionadas entre sí, dentro del *núcleo pedagógico*:

Contenido	Docentes	Estudiantes
<p>¿Qué textos se están leyendo? Textos literarios narrativos en los que la identificación de ideas principales es poco relevante para la comprensión.</p>	<p>¿Cómo están los docentes enseñando a comprender? Los docentes modelan estrategias de lectura sin un propósito, sin verificar su pertinencia ni los resultados de su aplicación.</p>	<p>¿Cuán comprometidos están los estudiantes con la tarea de lectura? Los estudiantes están más enfocados en seguir las instrucciones del docente que en comprender los textos que leen. Ven poco sentido a la lectura y no aplican la estrategia de manera autónoma, o lo hacen cuando no es pertinente porque no han comprendido cuándo es relevante ni por qué.</p>

Situar el análisis de los problemas en el *núcleo pedagógico* implica conocer y comprender lo que está ocurriendo en él. Habitualmente, contrastamos nuestro diagnóstico con dos tipos de datos: los que nos entregan las evaluaciones acerca del desempeño de los estudiantes y los que nos aporta el análisis de las planificaciones docentes acerca de la cobertura curricular y la metodología empleada. Ambas fuentes de información son muy valiosas al momento de detectar el problema, pero no tanto a la hora de explicarlo.

¿Cómo recogemos evidencias desde el *núcleo pedagógico*?

La observación de clases es la primera fuente de información a la que podemos recurrir para describir y explicar lo que ocurre en el *núcleo pedagógico*.



Para profundizar

Para que la observación de aula sea efectiva es necesario que líderes y maestros manejen algunos elementos de acompañamiento docente. (Ver anexo **Estrategias colaborativas de desarrollo profesional docente**).

Sesión 1: Observación y análisis de clases

En la propuesta que sigue a continuación, propondremos ejemplos de actividades que permitirán a la escuela levantar evidencia de las interacciones en el *núcleo pedagógico*, a través de observación y análisis de clases, en base a una estrategia de acompañamiento docente entre pares: el Club de video. Esta estrategia resulta más pertinente cuando todo el equipo de maestros y directivos están aprendiendo de manera conjunta.

Es importante notar que la estrategia de Club de video, permite observar y analizar clases de manera colaborativa, se utilizará en esta propuesta tanto para el diagnóstico inicial, como para el monitoreo de los avances en la implementación del mejoramiento de las clases de comprensión lectora.



Para profundizar

Para profundizar en la estrategia Club de video sugerimos leer el anexo **Estrategias colaborativas de desarrollo profesional docente**.

¿Cómo se prepara?

Antes de realizar el Club de video, un docente de 4º grado (si hay más de uno, puede ser un voluntario) preparará la presentación de su clase grabada, incluyendo:

- Una versión impresa del texto leído durante la clase.
- Evidencia del trabajo escrito de los estudiantes, si la hay.
- Una selección de entre 4 a 8 fragmentos de la grabación de no más de 6 minutos de duración.

El miembro del equipo que ha asumido el rol de facilitador del proceso revisa y se familiariza con la propuesta metodológica que se presenta más abajo, y preparará los insumos necesarios para realizar el trabajo.

Se recomienda seleccionar fragmentos que ilustren:

- El inicio.
- La presentación de la lectura y su propósito.
- Las instrucciones para realizar la actividad central de la clase.
- La dinámica de la clase (interacciones entre el docente y los estudiantes, trabajo colaborativo y/o trabajo individual).
- El cierre.

¿Qué necesitamos?

Tiempo para reuniones de directivos y docentes.

Para escuelas unidocentes se sugiere que estas actividades se desarrollen en reuniones de microcentro. (esta actividad se puede desarrollar de manera presencial o por vía remota).

Guía para el Club de video

- **Nota 1:** Este taller puede durar una hora o más, dependiendo del número de docentes que participen.
- **Nota 2:** A partir del paso 6 se hace la diferenciación del taller para aplicarlo durante el diagnóstico y durante el monitoreo de la implementación.

Participantes

Facilitador del proceso, director, coordinadores docentes, todos los docentes que serán parte de la estrategia y, si es posible, el supervisor regional.

Desarrollo

1. Quien ha asumido el rol de facilitador del proceso:
 - Abre la sesión explicando su propósito: analizar lo que está ocurriendo en los tres componentes del *núcleo pedagógico* (descritos más arriba) para abordar el problema de comprensión lectora definido.
 - Enfatiza que el foco del análisis es conocer y comprender lo que ocurre, no juzgarlo ni evaluarlo.
 - Recuerda el problema detectado y pide focalizar el análisis en aspectos de la clase que tengan relación con él.
2. A continuación, el docente de 4º grado (para el caso de este ejemplo) presenta su clase al grupo:
 - Explica cuándo la realizó.
 - Comparte con el equipo de docentes la lectura utilizada en la clase.
 - Presenta los fragmentos de video seleccionados uno a uno.
3. Despues de cada fragmento, cada miembro del equipo responde por escrito las siguientes preguntas:
 - ¿Qué hizo el docente?
 - ¿Qué hicieron los estudiantes?
 - ¿Qué característica tiene el texto propuesto?
 - ¿Qué interacciones se produjeron entre docentes y estudiantes?

4. El facilitador invita a compartir las respuestas y modera el diálogo para llegar a un consenso acerca de lo que ocurre en el fragmento. Si hay descripciones muy distintas, pueden observar nuevamente el fragmento para evaluar en conjunto qué descripción refleja mejor la interacción.
5. Despues de analizar todos los fragmentos de la clase, el docente comparte la evidencia del trabajo de los estudiantes, si la hay. El facilitador pregunta a los demás miembros del equipo qué relación piensan que hay entre esa evidencia y lo observado en la grabación. Comparten sus hipótesis.

Cuando el Club de video se utiliza para levantar el diagnóstico, el taller continuará con los siguientes pasos:

6. Al finalizar el análisis de la clase, el facilitador propone al resto dialogar en torno a estas dos preguntas:
 - ¿Qué elementos de la clase observada son habituales en las clases de comprensión lectora en la escuela? El facilitador invita a realizar este análisis desde la perspectiva de los componentes del núcleo pedagógico: prácticas del docente, actitudes y comportamientos de los estudiantes, tipo de texto utilizados, interacciones entre estos componentes.
 - ¿Cuál de los aspectos de la clase observada pueden estar relacionados con el problema detectado?
7. El facilitador propone a los demás una síntesis de los principales hallazgos de la sesión de Club de video (aspectos observados que el equipo ha consensuado como relevantes, recurrentes y relacionados con el problema), y entre todos los ajustan para llegar a un consenso final.
8. Entre todos definen el cronograma de las sesiones posteriores del club de video.

Cuando el Club de video se utiliza para monitorear los avances en la implementación del plan de mejora, luego del punto 5 el taller continuará de la siguiente manera:

9. Al finalizar el análisis de la clase, el facilitador propone al resto dialogar en torno a estas dos preguntas:
 - ¿En qué medida se cumplen los indicadores asociados a cada componente del núcleo pedagógico que hemos priorizado en nuestro plan de mejora?
 - ¿Qué ajustes deberíamos realizar a la planificación de la clase, los recursos que utilizaremos para la enseñanza y la implementación en el aula, para mejorar el logro de estos indicadores?
10. El facilitador registra y presenta a los demás las respuestas a estas preguntas, se toman acuerdos sobre aquellas que concitan mayor consenso, y se planea su implementación en la clase siguiente a analizar.

Sesión 2: Reflexión sobre nuestros supuestos y creencias

Las acciones y actitudes de docentes y estudiantes en el aula no ocurren por casualidad, sino motivadas por una serie de creencias y supuestos que, aunque no se suelen explicitar, guían nuestra manera de actuar. Explicitar y reconocer las creencias que tenemos como educadores, es necesario para explicar lo que ocurre en el *núcleo pedagógico* y lograr un compromiso activo con la mejora.

Por ejemplo, un docente que da poco espacio a la lectura de textos poéticos puede estar basando su decisión en distintas creencias: que la poesía es demasiado difícil, que no es útil, que no interesa a los estudiantes o que él mismo tiene pocas herramientas para enseñar a comprenderla. Aunque la acción es la misma, las creencias que la fundamentan son diferentes e implican distintas maneras de concebir la labor del docente en la selección de textos. En el primer caso, el docente supone que debe privilegiar las lecturas sencillas; en el segundo, que debe priorizar lecturas que tengan utilidad; en el tercero, que debe basar la selección en los intereses de los estudiantes; y en el cuarto, que debe escoger textos que él mismo sea capaz de enseñar a comprender.

¿Cómo dialogar sobre nuestras creencias o supuestos pedagógicos?

Guía para el taller

“Nuestras creencias y supuestos pedagógicos para enseñar a comprender la lectura”

- **Nota:** (Este taller puede durar una hora o más dependiendo del número de docentes que participen).

1. Antes del taller, el facilitador del proceso preparará una serie de oraciones relacionadas con el problema detectado que los miembros del equipo deberán completar con sus creencias, a partir de estas tres preguntas genéricas:

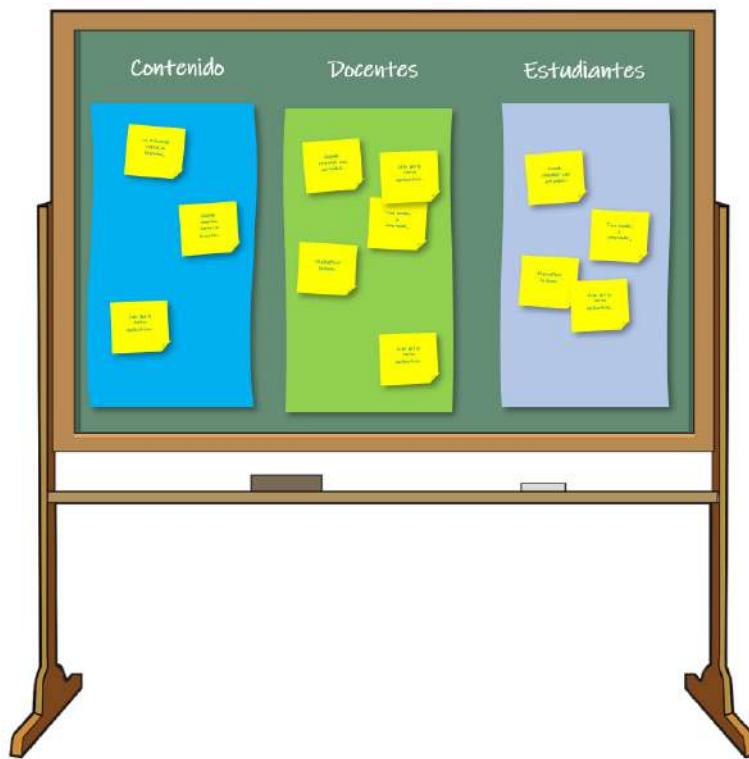
- ¿Qué consideramos para seleccionar una lectura?
- ¿Qué enseñamos cuando educamos para leer?
- ¿Cómo organizamos la clase de lectura?

Es importante que se trate de preguntas abiertas, frente a las cuales no existen respuestas correctas o incorrectas sino diversos puntos de vista.

Por ejemplo:

- Me parece que la lectura de textos no literarios es...
- Mi principal criterio para seleccionar textos no literarios es...
- Creo que al leer textos no literarios mis estudiantes se sienten...
- Creo que las habilidades esenciales para comprender textos no literarios son...
- Para enseñar a comprender textos no literarios me parece que la mejor estrategia es...
- Para enseñar a comprender textos no literarios pienso que hay que evitar...

2. El facilitador plantea las frases al resto del equipo y da un tiempo para que cada uno las escriba en post-it, completándolas con sus propias respuestas. Luego las pueden pegar en un muro o en la pizarra, para que queden a la vista de todos.
3. El facilitador lee respuestas en voz alta. Cuando las hayan leído todas, entre todos comentan las principales similitudes y diferencias que han detectado, y de común acuerdo las van ubicando en papelógrafos correspondientes a cada uno de los componentes del núcleo pedagógico correspondiente:



Priorización de mejoramiento



¿Cómo dialogamos con la evidencia?

Este espacio es para dialogar con la evidencia recogida en las observaciones y análisis de clases (club de video) y las creencias y supuestos emanados del taller anterior.

Guía para taller de priorización

1. El facilitador coordinará la actividad, disponiendo los materiales, planteando las preguntas y cediendo la palabra.
2. El facilitador abre el diálogo, presentando la definición del problema y la descripción de la forma en que se expresa en la evidencia recolectada en la fase anterior.
3. Recuerda el concepto de *núcleo pedagógico* e invita a buscar las causas del problema, analizando los hallazgos realizados en los pasos anteriores.
4. Plantea, una a una, las siguientes preguntas:

¿Qué características de los textos que ofrecemos para la lectura pueden tener relación con el problema?

¿Qué actitudes de los estudiantes pueden estar relacionadas con el problema?

¿La presencia o ausencia de qué prácticas pedagógicas puede estar contribuyendo a las dificultades?

Los miembros del equipo ofrecen respuestas a cada pregunta, explicando la evidencia en que se basan. Pueden considerar como evidencia la selección de lecturas que ofrecen, los hallazgos realizados en el Club de video y las creencias que han explicitado, entre otros.

- A. El equipo contrasta diferentes percepciones y evidencias.
- B. Las respuestas en las que haya consenso, se considerarán posibles causas del problema. El facilitador las registrará asociando cada una a un componente del núcleo pedagógico con que se relacionan (ver ejemplo a continuación).
- C. El equipo analiza el resultado y plantea hipótesis acerca de las causas del problema.

Observemos el siguiente ejemplo de análisis.

¿Cuál es el problema detectado?



Los estudiantes de cuarto grado tienen dificultades para alcanzar el nivel inferencial de comprensión al leer textos no literarios de manera independiente.



¿Qué está ocurriendo en el núcleo pedagógico?



Hallazgos relacionados con los textos.



Hallazgos relacionados con los docentes.



Hallazgos relacionados con los estudiantes.

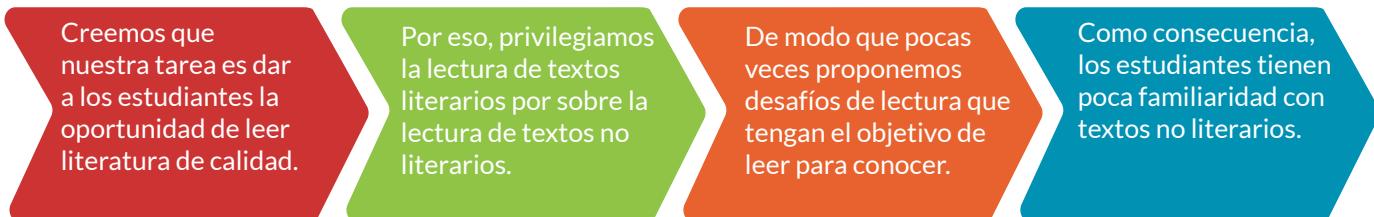


Privilegiamos la lectura de textos literarios por sobre textos no literarios.	Pocas veces proponemos desafíos de lectura que tienen como objetivo “leer para conocer”.	Los estudiantes tienen poca familiaridad con textos no literarios distintos de los normativos.
Cuando seleccionamos textos no literarios, privilegiamos los textos normativos, excluyendo los explicativos.	Cuando leemos textos no literarios, privilegiamos las preguntas que requieren localizar información.	Los estudiantes tienen poca autonomía. No dialogan consigo mismos durante la lectura.
Seleccionamos las lecturas por su tema, sin considerar las oportunidades que ofrecen para aplicar estrategias.	Cuando planteamos preguntas de nivel inferencial, no modelamos estrategias de manera consistente.	Los estudiantes se sienten perdidos cuando deben leer sin ayuda.
No solemos anticipar las dificultades que los estudiantes podrían tener para comprender las lecturas que ofrecemos.	Al leer, planteamos nosotros las preguntas, señalamos los errores y guiamos la comprensión.	Los estudiantes tienen dificultades para detectar por sí mismos problemas de comprensión.
Creemos que los textos no literarios deberían abordarse en otras asignaturas.	Después de la lectura, invitamos a sintetizar y reflexionar, pero pocas veces promovemos la metacognición.	Los estudiantes tienen dificultades para transferir a nuevas lecturas lo que han aprendido al leer un texto.
Creemos que nuestra tarea es dar a los estudiantes la oportunidad de leer literatura de calidad.	Creemos que el principal desafío al leer textos no literarios se produce a nivel de la comprensión literal.	Creemos que los estudiantes no son capaces de comprender por sí mismos textos no literarios.

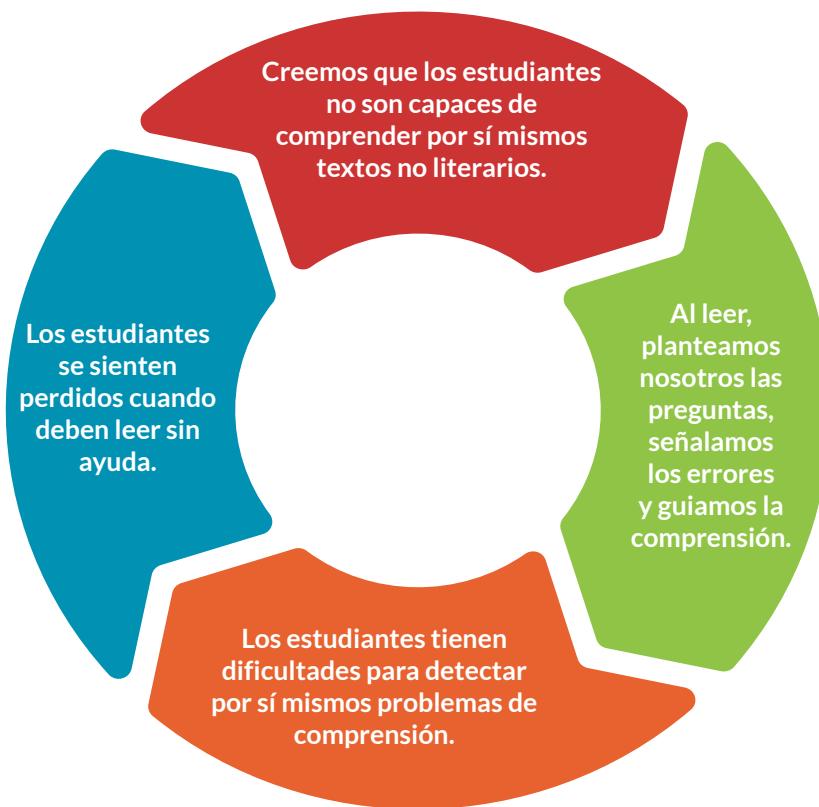
¿Qué tipo de hipótesis podemos plantear?

El último paso de nuestro diagnóstico será plantear hipótesis que expliquen la relación entre los hallazgos de los procesos reflexivos y los aprendizajes de nuestros estudiantes. Es posible que, en algunos casos, las relaciones de causa y consecuencia nos parezcan claras, mientras en otros tengamos una impresión de circularidad, como si el problema se alimentara a sí mismo, reforzándose constantemente.

Una relación unidireccional, puede ilustrarse de la siguiente manera:



Una hipótesis circular, en cambio, se representa como se ilustra a continuación:



A partir de este análisis, podríamos arribar a hipótesis como las siguientes:

- “Nuestros estudiantes están poco familiarizados con la lectura de textos no literarios, porque, basados en la creencia de que los textos literarios son más relevantes, les brindamos pocas oportunidades para leerlos”.
- “El tipo de ayuda que brindamos a nuestros estudiantes para la comprensión refuerza su falta de autonomía durante el proceso lector”.

Hipótesis como éstas nos permitirán definir la prioridad de mejoramiento que queremos abordar en este ciclo corto de mejora:

Estado actual:

Los maestros implementan de manera poco sistemática estrategias que permitan a los estudiantes identificar la idea principal y las secundarias en textos no literarios de manera autónoma.

Estado deseado:

Los maestros cuentan con herramientas didácticas para enseñar a identificar la idea principal y las secundarias en textos no literarios, mejorando la capacidad de los estudiantes para comprender autónomamente nuevos textos del mismo tipo.



Planificación

Ha llegado el momento de elegir las estrategias y planificar las acciones que pondremos en juego para abordar el problema que hemos priorizado. Con este fin, impulsaremos acciones en dos ámbitos complementarios: acciones de mejoramiento de las prácticas pedagógicas de comprensión lectora, y acciones de desarrollo profesional docente entre pares:

Estado Actual

En cambio
si hacemos..

**Acciones de
mejoramiento**

Entonces

Estado Deseado

Esta estrategia de mejoramiento tiene dos componentes:

**Prácticas pedagógicas
de comprensión lectora.**



**Estrategias de desarrollo
profesional docente.**



Para elaborar una propuesta de mejora que fortalezca nuestras **prácticas pedagógicas** y nos permita afrontar las causas del problema, es fundamental revisar diversas propuestas metodológicas que han mostrado ser efectivas para desarrollar en los estudiantes habilidades de comprensión lectora. Dos fuentes de información relevantes en las que podremos encontrar sugerencias concretas para el trabajo en el aula son:

Orientaciones Pedagógicas para la Comprensión Lectora

Documento que forma parte del programa PRISA, que describe y ejemplifica diversas prácticas pedagógicas que han mostrado alta efectividad en el ámbito de la comprensión lectora.

Incluye estrategias para abordar la selección de lecturas, focalizar la enseñanza y organizar las clases.

Documento disponible en:
<https://bit.ly/3EDwKu6>



Fichas de Comprensión lectora

Fichas que forman parte del Plan Nacional de Lectura, que proponen estrategias que favorecen la autonomía de los estudiantes durante el proceso lector.

Se organizan por grado, describen diversas estrategias de lectura y ejemplifican los pasos a seguir para modelarlas.

Fichas disponibles en:
<https://guias.meduca.gob.pa/taxonomy/term/16>



El equipo puede dividirse en parejas para revisar los documentos, elaborar propuestas de mejora que recojan estrategias pertinentes para abordar las causas del problema y luego compartirlas con el grupo.

Para elaborar la estrategia de cambio, comenzaremos desarrollando una hipótesis a partir del análisis del diagnóstico.

Si... (hacemos x) entonces... (ocurrirá Y)

Por ejemplo, si el problema detectado es que los estudiantes tienen dificultades para identificar ideas principales al leer textos no literarios y el análisis del *núcleo pedagógico*, reveló que la lectura de esa clase de textos es infrecuente, podemos plantear que:



Los miembros del equipo colaborarán para construir una hipótesis que incluya todos los elementos necesarios para lograr un efecto significativo.

Al analizar el ejemplo anterior, vemos que un cambio en la selección de lecturas impactaría tanto en la mejora de la pertinencia y variedad de los textos, y aumentaría la familiaridad de los estudiantes con ellos. Esto podría mejorar su disposición hacia la lectura y les brindaría mayores experiencias y conocimientos previos que podrían activar al leer, mejorando su comprensión. En este sentido, es un cambio necesario.

Sin embargo, vemos también que el cambio no tendría impacto en las prácticas pedagógicas de los docentes, que son parte de la causa del problema, por lo que su efecto final sobre las interacciones y, en consecuencia, sobre el *núcleo pedagógico*, sería moderado. Para lograr una mejora significativa necesitamos involucrar a los maestros en el cambio, y podemos hacerlo incorporando nuevos pasos. Por ejemplo:



Finalmente, nos aseguraremos de acotar la propuesta al tiempo y los recursos con que contamos, para hacer posible su implementación y la evaluación de los resultados.

En el ejemplo anterior, "modelar estrategias relevantes" es una propuesta imprecisa, pues el nivel inferencial de lectura incluye diversas habilidades y estrategias. **En el contexto de un ciclo corto de mejora, es conveniente focalizarse en una estrategia específica para poder aplicarla a lecturas diversas, transfiriendo gradualmente la responsabilidad a los estudiantes.** Además, el conocimiento de las características del tipo de texto que se lee es relevante al momento de aplicar estrategias, por lo que es conveniente centrar la intervención en un tipo particular de texto, en lugar de abordar todos a la vez.

De ese modo podremos formular la estrategia de cambio para acercarnos al estado deseado:

¿Qué queremos lograr? (Estado deseado)

Para que los estudiantes de cuarto grado mejoren su comprensión, aplicándola autónomamente a la lectura de nuevos textos del mismo tipo.

¿Qué haremos?

Fortalecer las herramientas didácticas de los docentes para enseñar a identificar la idea principal y las secundarias en textos no literarios.

¿Cómo lo haremos?

Implementando una secuencia didáctica que modele la estrategia.

Diseño del plan

Se recomienda elaborar la planificación completa durante una jornada de trabajo colaborativo en la que uno de los integrantes asuma el rol de coordinador o facilitador.

Primer paso: definir los objetivos e indicadores de evaluación

El primer paso para diseñar nuestro plan es retomar la prioridad que definimos en la etapa anterior y, a partir de ella, plantear los objetivos que esperamos alcanzar.

Cada cambio que señalemos se traducirá en un objetivo, y de ese objetivo se desprenden, a su vez, indicadores de evaluación observables y medibles que nos permitirán monitorear la implementación de la mejora y corroborar sus resultados. Por ejemplo:

Prioridad de mejora

Fortalecer las herramientas didácticas de los docentes para enseñar a identificar la idea principal y las secundarias en textos no literarios, implementando una secuencia didáctica que modele la estrategia, para que los estudiantes de cuarto grado mejoren su comprensión, aplicándola autónomamente a la lectura de nuevos textos del mismo tipo.

Objetivo relacionado con los docentes	Objetivo relacionado con los textos	Objetivo relacionado con los estudiantes
Implementar una secuencia didáctica que modele la identificación de la idea principal y las ideas secundarias en textos no literarios.	Seleccionar y clasificar textos no literarios con niveles de complejidad léxica y sintáctica apropiados para cuarto grado.	Mejorar la habilidad de los estudiantes de cuarto grado para identificar autónomamente la idea principal y las secundarias al leer textos no literarios.
Indicadores	Indicadores	Indicadores
La secuencia didáctica: <ol style="list-style-type: none"> Se centra en la estrategia de identificar la idea principal y las secundarias. Incluye la explicación de la estrategia. Incluye enseñanza explícita. Incluye enseñanza guiada. Incluye aprendizaje colaborativo. Incluye aprendizaje independiente. 	Los textos seleccionados: <ol style="list-style-type: none"> Son textos no literarios Emplean un léxico de uso frecuente. Contienen no más de cuatro términos poco frecuentes cuyo significado se explica en el texto o puede inferirse a partir del contexto. Se estructuran en párrafos breves. 	Los estudiantes: <ol style="list-style-type: none"> Reconocen los pasos de la estrategia. Participan de la enseñanza guiada de la estrategia. Aplican la estrategia colaborativamente. Aplican la estrategia de manera independiente. Mejoran su comprensión de textos explicativos al identificar la idea principal y las secundarias.

Programación del Plan de Mejora

A continuación, considerando los indicadores planteados, propondremos acciones específicas y alineadas con la prioridad. Pueden organizarse en diferentes etapas. Se recomienda incluir en la planificación la elaboración y aplicación de un instrumento de evaluación inicial y otro de evaluación final que permita verificar los cambios que se han producido en los aprendizajes de los estudiantes.

Se recomienda identificar también en qué momentos del plan de mejora se aplicarán estrategias de monitoreo.

El siguiente ejemplo muestra las acciones que podrían proponerse para alcanzar los objetivos propuestos en el paso anterior.

Indicadores	Acciones de mejora									
	Acciones de mejora		Responsable	Plazo (en semanas)						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA										
7 8 9 y 10	Selección textos explicativos con niveles de complejidad léxica y sintáctica apropiados para cuarto grado.	Docentes	x							
1 2 3 4 5 6	Diseño de una secuencia didáctica que modele la estrategia de identificar la idea principal y las secundarias en textos explicativos transfiriendo responsabilidad progresiva a los estudiantes.	Docentes		x						
15	Diseño de instrumentos de evaluación inicial y final para medir la habilidad de identificar la idea principal y las secundarias de manera autónoma al leer textos explicativos.	Docentes			x					
IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA										
14	Evaluación inicial	Docentes			x					
2 11	Explicación de la estrategia	Docentes			x					
3 11	Enseñanza explícita de la estrategia	Docentes			x					
4 12	Enseñanza guiada de la estrategia	Docentes				x				
5 13	Aprendizaje colaborativo de la estrategia	Docentes				x	x			
6 14	Aprendizaje independiente de la estrategia	Docentes					x	x		
15	Evaluación final									x
MONITOREO*										
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Análisis de recursos para la enseñanza	Todo el equipo		x						
13 14	Análisis de productos de aprendizaje	Todo el equipo					x			
11 12 13 14	Club de video	Todo el equipo		x	x	x	x			

Implementación: monitoreo y seguimiento



Ha llegado el momento de la acción. ¡Es hora de implementar nuestro plan!

Implementar no sólo significa seguir los pasos que hemos definido y evaluar los resultados al finalizar, sino también trabajar colaborativamente, haciendo del monitoreo, la retroalimentación y la reflexión, parte esencial del proceso para poder realizar los ajustes que sean necesarios para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto.

A lo largo de la implementación, coordinaremos reuniones periódicas de monitoreo, que nos permitirán evaluar en conjunto los avances de nuestro plan y sus acciones. Si detectamos necesidades de ajuste, los realizaremos.

Entre las acciones de monitoreo recomendables para la implementación de un Plan Corto de Mejora de la Comprensión Lectora, se destacan las siguientes estrategias colaborativas de desarrollo profesional docente: Análisis de recursos para la enseñanza, Análisis de productos de aprendizaje y el Club de video, que empleamos también como herramienta en el diagnóstico.



Para profundizar

Para profundizar ver anexo
Estrategias colaborativas de desarrollo profesional docente.

Primer paso: Análisis de recursos para la enseñanza

Como ya se ha dicho, no basta con escoger lecturas apropiadas y diseñar secuencias didácticas coherentes con la metodología que hemos escogido para producir aprendizajes, pero sin esos elementos cualquier meta se vuelve prácticamente imposible de alcanzar.

¿En qué consiste el análisis de recursos para la enseñanza?

El análisis de recursos para la enseñanza es una instancia en la que el equipo se reúne a revisar el diseño de la secuencia didáctica que se implementará. Entre los materiales de enseñanza se cuentan: los textos seleccionados; las actividades de aprendizaje y los instrumentos de evaluación.

¿Por qué analizar los recursos para la enseñanza?

Detenerse a analizar las lecturas y actividades propuestas antes de implementar la secuencia didáctica nos permite verificar:

- La pertinencia de las lecturas seleccionadas para el grado que cursan los estudiantes.
- La coherencia de los materiales propuestos con los objetivos del plan de mejoramiento.
- La inclusión de actividades que permitan recoger evidencia de los aprendizajes durante la implementación de la secuencia.

El análisis permite detectar, además, dificultades que podrían presentarse durante el desarrollo de la secuencia y realizar cambios para evitarlas o anticipar estrategias para abordarlas.

¿Quiénes participan y cuándo se realiza el análisis?

El análisis debe realizarse antes de implementar la secuencia, una vez que se haya completado la selección de los textos, el diseño de actividades y la construcción de los instrumentos de evaluación. Es necesario contar al menos dos horas de tiempo no lectivo por cada secuencia didáctica que se presente. Participan todos los miembros del equipo.

¿Cómo se desarrolla el análisis?

- Los docentes que han diseñado la secuencia didáctica la presentan al equipo, explicando los criterios que consideraron al elaborarla.
- Exponen los recursos en el orden en que los presentarán a los estudiantes.
- Pueden plantear dudas o dificultades que hayan encontrado al diseñar la secuencia o elaborar un recurso particular.
- Los demás miembros del equipo analizan los recursos, verificando, a través de una pauta, que apunten a los indicadores de evaluación que se definieron al planificar. Ofrecen retroalimentación a quienes los elaboraron.
- El equipo resuelve colaborativamente los problemas detectados.
- Al finalizar, el equipo reflexiona sobre los aprendizajes profesionales de la experiencia.

Segundo paso: Club de video

Tal como se señaló en la etapa de diagnóstico, la observación de clases, y específicamente el Club de video, es una herramienta muy relevante para analizar lo que está ocurriendo en el *núcleo pedagógico*.

¿Por qué hacer un Club de video para monitorear la implementación?

Implementar un Club de video para monitorear nuestro plan, nos permite analizar:

- La forma en que los docentes están llevando a cabo las acciones de mejora que incluye en plan.
- Las dificultades imprevistas que surgen durante la implementación de las acciones de mejora.
- Las interacciones que se producen efectivamente entre docentes y estudiantes en torno a las lecturas.
- El compromiso y el grado de autonomía con que los estudiantes están abordando las tareas de lectura.

Esto hace posible adecuar en el plan de mejora, reorientándolo hacia los objetivos propuestos si es necesario.

¿Quiénes participan y cuándo se realiza el Club de video?

Se sugiere emplear el Club de video en una etapa inicial de la implementación, privilegiando la grabación de clases en que se haya planificado que los estudiantes den cuenta oralmente de sus aprendizajes en diferentes momentos. Es necesario contar al menos una hora de tiempo no lectivo por cada semana que se implemente el club de video, según la planificación propuesta más arriba. Participan del Club de video todos los miembros del equipo guiados por un facilitador.

¿Cómo se desarrolla el Club de video?

- La dinámica general del Club de video es la misma que empleamos en la etapa de diagnóstico: cada docente selecciona y presenta fragmentos de su clase y los demás miembros del equipo participan del análisis. Los fragmentos deben ilustrar las acciones de mejora planificadas para ese momento del plan.
- El análisis de las grabaciones debe guiarse por los objetivos del Plan de mejora y por los indicadores de evaluación aplicables al momento en que se desarrolla la clase.
- El facilitador puede proponer las siguientes preguntas después de observar cada clase:

¿Se desarrollan en esta clase las acciones de mejora planificadas para ella?

¿Contribuyen las interacciones que observamos en esta clase a alcanzar los objetivos del plan?

¿Qué cambios requeriría la implementación de nuestro plan para mejorar su orientación hacia el logro de los objetivos?

- El facilitador registra las conclusiones del análisis y los acuerdos de cambio.
- Al finalizar, el equipo reflexiona sobre los aprendizajes profesionales de la experiencia.

Tercer paso: Análisis de productos de aprendizaje

Aunque las mejoras en los aprendizajes de los estudiantes se evaluarán al finalizar la implementación del plan, es necesario contar con instancias intermedias que permitan recopilar información acerca de los avances que se producen a lo largo del proceso.

¿En qué consiste el análisis de productos de aprendizaje?

El análisis de productos de aprendizaje es una instancia en la que el equipo se reúne a revisar evidencias que permiten evaluar el desempeño de sus estudiantes. Se consideran productos de aprendizaje las actividades en las que los estudiantes dan cuenta por escrito de lo que han comprendido e instrumentos de evaluación formativa como los tickets de salida.

¿Por qué analizar productos de aprendizaje?

Detenerse como equipo a analizar los productos de aprendizaje permite:

- Revisar e interpretar el trabajo de los estudiantes de manera colaborativa.
- Dialogar e identificar las distintas concepciones de los docentes frente al aprendizaje y el desempeño de los estudiantes.
- Reconocer las dificultades que encuentran los estudiantes frente a las actividades propuestas.
- Definir ajustes necesarios para continuar la implementación del Plan de Mejora.

¿Quiénes participan y cuándo se realiza el análisis?

Se sugiere analizar productos de aprendizaje en momentos del plan en los que se espere que los estudiantes realicen tareas de lectura autónomamente registrando lo que han comprendido por escrito. Participan todos los miembros del equipo guiados por el facilitador.

¿Cómo se desarrolla el análisis?

- Los docentes que han recogido evidencia, realizan un análisis previo de los productos de aprendizaje para:
 - Escoger ejemplos de lo que consideran distintos niveles de desempeño.
 - Identificar las dificultades más recurrentes.
- Presentan los ejemplos al equipo, explicando el momento de la secuencia didáctica en que la obtuvieron.
- El equipo intercambia sus apreciaciones, identificando coincidencias y diferencias en los criterios que emplean para evaluar los materiales o productos presentados. Buscan llegar a acuerdos.
- El docente presenta también las dificultades recurrentes que detectó y el equipo propone estrategias para afrontarlas.
- El facilitador registra las conclusiones del análisis y los acuerdos.
- Al finalizar, el equipo reflexiona sobre los aprendizajes profesionales de la experiencia.

Evaluación



Hemos llegado a la última etapa de nuestro ciclo corto de mejoramiento, y es el momento de evaluar si hemos alcanzado nuestros objetivos. Durante la implementación fuimos recogiendo evidencias y monitoreando el avance de nuestro plan, pero en esta etapa consolidaremos la evaluación como un proceso permanente y sistemático, orientado hacia la calidad y mejora.



Primer paso: Análisis de evidencias

Para orientar la reflexión y sistematizar las evidencias recogidas, retomaremos nuestra prioridad, los objetivos y los indicadores que nos permitirán evidenciar dónde nos encontramos en relación a ellos al final del primer ciclo de mejora. A continuación, identificaremos las evidencias concretas que nos permitirán dar cuenta del logro alcanzado, o del resultado de nuestro plan.

Las evidencias están relacionadas con las acciones implementadas, así como los indicadores definidos, y se vinculan con los tres componentes del *núcleo pedagógico*:

Relacionado con los docentes

Objetivo relacionado con los textos

Objetivo relacionado con los estudiantes

Indicadores de logro

Evidencias

Logro alcanzado o resultados

La secuencia didáctica:

1. Se centra en la estrategia de identificar la idea principal y las secundarias.
2. Incluye la explicación de la estrategia.
3. Incluye enseñanza explícita.
4. Incluye enseñanza guiada.
5. Incluye aprendizaje colaborativo.
6. Incluye aprendizaje independiente.

- Planificación de clases con todos los pasos de la estrategia de modelamiento incorporada.
- Recursos de enseñanza coherentes con los objetivos planteados y las etapas de la estrategia.
- Registros de reflexión producto de la estrategia de monitoreo: “Análisis de recursos para la enseñanza”.
- Síntesis de las sesiones del club de video.

Porcentaje (%) de docentes de Español que logra incorporar en sus planificaciones de clases el modelamiento de la estrategia de lectura definida. El material didáctico elaborado es coherente con los objetivos planteados para cada una de las etapas de modelamiento de la estrategia.

Los textos seleccionados:

7. Son textos no literarios explicativos.
8. Emplean un léxico de uso frecuente.
9. Contienen no más de cuatro términos poco frecuentes cuyo significado se explica en el texto o puede inferirse a partir del contexto.
10. Se estructuran en párrafos breves.

- Pautas de análisis de complejidad de los textos que incluye los indicadores, aplicada durante la estrategia de monitoreo: “Análisis de recursos para la enseñanza”.

Porcentaje (%) de los textos incluidos en la secuencia que cumple con los criterios de complejidad acordados.

Los estudiantes:

11. Reconocen los pasos de la estrategia.
12. Participan de la enseñanza guiada de la estrategia.
13. Aplican la estrategia colaborativamente.
14. Aplican la estrategia de manera independiente.
15. Mejorar su comprensión de textos explicativos al identificar la idea principal y las secundarias.

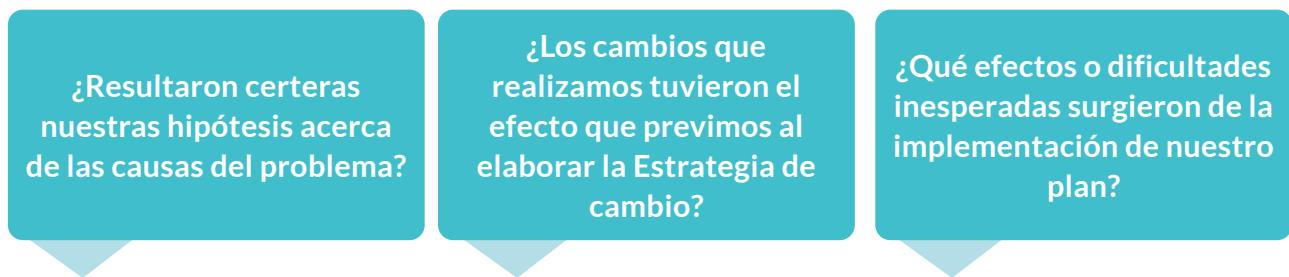
- Registros de análisis y reflexión de las clases grabadas en Club de video.
- Resultados del análisis del docente de productos de aprendizaje obtenidos como evidencia durante la implementación de la secuencia didáctica.
- Evaluación inicial y final aplicada a los estudiantes.

- Porcentaje (%) de estudiantes que evidencia aplicación de la estrategia en las interacciones registradas en video.
- Porcentaje (%) de estudiantes que evidencia aplicación de la estrategia en los productos intermedios de aprendizaje.
- Porcentaje (%) de mejora de los resultados comparativos entre las evaluaciones inicial y final de la secuencia didáctica.

Una vez que hayamos recopilado todas las evidencias disponibles, debemos reflexionar respecto del impacto que las acciones han tenido en relación con la prioridad propuesta. Podemos plantear preguntas vinculadas con cada uno de los componentes del núcleo pedagógico:

Componente del núcleo pedagógico	Objetivos	Pregunta guía 1:	Pregunta guía 2:
Relacionado con los docentes	Implementar una secuencia didáctica que modele la identificación de la idea principal y las secundarias en textos no literarios.	¿A qué conclusiones podemos llegar a partir de los logros obtenidos?	¿En qué medida se cumplieron los objetivos de nuestro plan de mejora?
Relacionado con los textos	Seleccionar textos no literarios con niveles de complejidad léxica y sintáctica apropiados para cuarto grado.		
Relacionado con los estudiantes	Mejorar la habilidad de los estudiantes de cuarto grado para identificar autónomamente la idea principal y las secundarias al leer textos no literarios.		

Podemos finalizar el análisis preguntándonos:



Segundo paso: Reflexionar sobre la experiencia

Otro elemento relevante para revisar en la etapa de la evaluación dice relación con los procesos vividos por los equipos. En este contexto, los aprendizajes percibidos por todos los participantes son claves para generar nuevas experiencias, tomar decisiones, generar retroalimentación y realizar ajustes para nuevos ciclos de mejora, lo que enriquece profundamente el aprendizaje del proceso realizado.

En esta instancia, es importante reunir a todos los involucrados y, de forma colaborativa, reflexionar y plantearse preguntas que permitan dar cuenta de toda la experiencia, tanto desde una mirada positiva, que permita identificar las fortalezas, como desde las oportunidades de mejora que pongan foco en los aspectos más débiles que se tendrán que resguardar para un nuevo ciclo. Algunas preguntas orientadoras para este momento pueden ser:

¿Cómo cambió mi visión del problema al abordarlo desde los componentes del Núcleo Pedagógico?

¿Cuánto o qué aporto la revisión y/o construcción colaborativa de los materiales de lectura con otros docentes?

¿Qué valor tiene para mí ver mis clases grabadas y analizarlas colaborativamente en el Club de video?

¿Cuáles han sido mis principales aprendizajes en este proceso (a nivel individual y de equipo)? ¿Cómo lo he aprendido?

Es muy importante registrar las conclusiones de estas reflexiones, puesto que serán el principal insumo para el siguiente momento de esta etapa.

Tercer paso: 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, esto 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?

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), e
- 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 él 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.

- **Ejercitarse la capacidad de observación y análisis de videos de clases:**
 - Se sugiere destinar a lo menos dos sesiones para ejercitarse 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.
 - Despues 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>



Programa de Recuperación Integral
y Socioemocional de Aprendizajes

