

Cuaderno de Apoyo a la Mejora Escolar

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Especial Volumen I, 2025

centromascomunidad.cl

Índice

- 3** **Presentación**
- 4** **Capítulo I**
El desarrollo profesional docente para la mejora educativa.
- 7** **Capítulo II**
El marco para el Aprendizaje Profundo.
- 9** **Capítulo III**
Estrategias de desarrollo profesional docente.
- 9** 3.1. *Revisión y Análisis de Productos de Aprendizaje.*
- 13** 3.2. *Estudio de Clases.*
- 17** **Referencias**

Editores

CENTRO +COMUNIDAD. *Centro de Liderazgo Educativo para la Mejora en Red.*

Jorge Gajardo Aguayo

Co-Jefe de Línea de Formación Innovadora para el Desarrollo de Capacidades de Liderazgo del Centro +Comunidad.

Jorge Ulloa Garrido

Director Ejecutivo del Centro +Comunidad.

María Paz Muñoz

Coordinadora Territorial de la Región del Biobío en la Línea de Formación Innovadora para el Desarrollo de Capacidades de Liderazgo del Centro +Comunidad.

Diana Lucía Peralta

Facilitadora de la Línea de Formación Innovadora para el Desarrollo de Capacidades de Liderazgo del Centro +Comunidad.

Gerardo Urra Barra

Coordinador de Recursos para el Aprendizaje del Centro +Comunidad.

• Presentación

Desde +Comunidad hemos promovido la mejora educativa desde una Visión de Aprendizaje Profundo. Ello implica que los y las estudiantes, además de los contenidos académicos, aprendan a colaborar, comunicar, pensar críticamente, ser creativos, ciudadanos globales y conocedores de sí mismos. Avanzar en esta línea implica empezar a tomar distancia del modelo de transmisión de conocimientos basado en el rol protagónico de los y las docentes. Para ello, es necesario desplegar una nueva pedagogía y organización escolar que permita, efectivamente, contribuir al desarrollo integral de los y las estudiantes.

Poner en el centro del proceso de aprendizaje a los y las estudiantes requiere de nuevas prácticas docentes y organizacionales. Representa un cambio y mejora que requiere, ante todo, apoyar el trabajo de docentes y líderes escolares para que, situadamente, inicien el diseño de nuevas experiencias de aprendizaje, que conecten con intereses y motivaciones de sus estudiantes, los vinculen con otros actores en nuevos escenarios y en una relación horizontal que permita el cultivo de ambientes democráticos y de confianza. Representa un cambio relevante en las creencias y supuestos sobre la cual se ha realizado hasta ahora la práctica pedagógica y el propio desarrollo profesional.

El presente Cuaderno de Apoyo a la Mejora corresponde al primer volumen de una edición especial que pretende apoyar la innovación pedagógica desde una visión de Aprendizaje Profundo. De esta manera, el desarrollo integral de los y las estudiantes permitirá reconocer problemas de aprendizaje y estos, a su vez, llevarán a definir problemas de prácticas de enseñanza. A partir de estos, se implementan las estrategias que permitan a los y las docentes experimentar, aprender, escalar y, finalmente, a mejorar sus conocimientos y prácticas. El equipo de formación de +Comunidad de la Universidad de Concepción ha recopilado una serie de estrategias que permitirán la autogestión de ese proceso.

En la primera parte, se hacen algunos planteamientos teóricos relacionados con los conceptos y principios del Desarrollo Profesional Docente que es conveniente tener presente en todo proceso de innovación y mejora de prácticas pedagógicas. En la segunda parte, se plantean los elementos centrales del modelo New Pedagogies for Deep Learning (NPDL), utilizado en el trabajo de acompañamiento en +Comunidad en el marco del convenio que el Centro ha firmado por esta organización liderada por Michael Fullan y Joanne Quinn.

Finalmente, se presentan dos estrategias de Desarrollo Profesional Docente, las que contienen sugerencias metodológicas para su despliegue al interior de la institución educativa desde una mirada de autogestión. La primera está referida al análisis de los productos de aprendizaje que constituyen una buena práctica para identificar avances en los y las estudiantes, así como necesidades de apoyo y mejora que se requiere atender en aquellos y aquellas. La segunda es una de las de mayor desafío para la comunidad de directivos y docentes: el Estudio de Clases, que permite la experimentación pedagógica como una práctica de aprendizaje profesional permanente.

Creemos que los equipos de liderazgo y docentes poseen las capacidades para autogestionar estos procesos de mejora y generar relevantes aprendizajes para su escalamiento.

Capítulo I

El desarrollo profesional docente: conceptos y principios

El desarrollo profesional de los docentes es fundamental para mejorar las escuelas (Avalos, 2011; Bellei, Valenzuela, Vanni, y Contreras, 2014; Borko, 2004). A pesar de este reconocimiento, el desarrollo profesional continuo para docentes en servicio disponibilizado durante los últimos años ha sido inadecuado (Borko, 2004; González y Bellei, 2013), principalmente porque carecen de una puesta en práctica apropiada sobre lo que sabemos respecto de cómo aprenden los profesores (Aharonian, 2021; Nawab, Bissaker, y Dato, 2021). Por otro lado, no todas las formas de desarrollo profesional, ni siquiera las que han demostrado tener un impacto positivo, son por sí mismas relevantes para todos los profesores (Avalos, 2011; Boylan y Demack, 2018).

En nuestro país, estos inconvenientes se ven catalizados por el sistema mixto de rendición de cuentas para las escuelas, que enfatiza en un sistema de clasificación por desempeño basado en la presión por resultados (Carrasco, 2013; Falabella, 2019; Falabella y Hurtado, 2015). En otras palabras, Chile presenta una fuerte presión para que los docentes sigan un currículum nacional bastante extenso,

donde culturalmente existe una arraigada valoración del trabajo individual (Avalos y Bascope, 2017) y un marco de fuerte competencia entre escuelas bajo un sistema de accountability con altas consecuencias (Parcerisa y Falabella, 2017). Este sistema de rendición de cuentas tiene como efecto la reducción de la agencia profesional, propiciando la rutinización de las prácticas pedagógicas.

1. Aprendizaje Profesional Docente y Desarrollo Profesional

Para los docentes, el aprendizaje se produce en muchos aspectos diferentes de la práctica, incluidas sus salas de clases, la comunidad escolar y cursos o workshop de desarrollo profesional. También puede ocurrir en una breve conversación de pasillo con un colega. Para entender el aprendizaje del docente, debemos estudiarlo en estos múltiples contextos, tomando en cuenta tanto al docente aprendiz de forma individual y el sistema social del cual ellos son partícipes (Borko, 2004; Desimone, 2009; King, 2016).

La investigación sobre el aprendizaje del profesorado se ha centrado principalmente en el cambio de cognición de los profesores, bajo el supuesto de que el cambio de comportamiento se deriva automáticamente de un cambio de cognición (Hoekstra y Korthagen, 2011). Los profesores toman relativamente pocas decisiones conscientes mientras enseñan y, por lo tanto, su comportamiento sólo está parcialmente influenciado por el pensamiento, y mucho menos por las teorías que han aprendido (Korthagen, 2017).

Durante la enseñanza, el comportamiento de un profesor es el resultado de una compleja mezcla de fuentes cognitivas, afectivas y motivacionales que permanecen, en parte, implícitas y sobre las que a menudo no se reflexiona (Schutz y Zembylas, 2009; Van Veen y Slegers, 2006; Zembylas, 2003). Además, estas dimensiones siempre están influenciadas por el contexto social (Clark y Hollingsworth, 2002), lo que significa que los intentos de influir en el comportamiento de los profesores tienen que ajustarse a cada uno de ellos en sus circunstancias y entornos específicos, por lo que es imposible promover el cambio a través de un plan de estudios preestablecido y fijo. En otras palabras, es

necesario cambiar el enfoque del plan de estudios al aprendizaje (Korthagen, Loughran, y Russell, 2006).

Considerando lo anterior, la literatura ha destacado que el cambio clave en el profesorado es de agencia: de los programas que cambian a los docentes a un rol de éstos como agentes activos, que moldean su aprendizaje profesional a través de la participación reflexiva en programas de desarrollo profesional y en la práctica (Clark y Hollingsworth, 2002).

Los modelos de desarrollo profesional que propician este aprendizaje han sido descritos de la siguiente forma (Ávalos, 2007):

- **Desarrollo Individual:** Los mismos individuos orientan y dirigen su aprendizaje, valorando sus necesidades y los resultados obtenidos.
- **Observación/Evaluación:** Basado en los postulados que sostienen que el cambio profesional depende de la reflexión sobre la práctica, y que ésta puede ser ayudada por la observación de otros. Este modelo se expresa en la forma de talleres colaborativos que involucran la reacción de colegas o de un observador externo (mentor) a la narración de una experiencia, la observación del desempeño en el aula y el intercambio de opiniones, ideas y sugerencias para el observado, llamado también “supervisión clínica”.
- **Desarrollo y Mejora:** Este modelo comprende la realización del diseño de un currículo o la realización de problemas resultantes de la práctica por parte de un grupo de profesores de un proyecto. Todo ello, también en el contexto de trabajo colaborativo.
- **Investigación o Indagación:** Este procedimiento supone trabajo colectivo orientado a investigar problemas de la práctica y a desarrollar acciones para corregirlos evaluando sus resultados. También incluye un foco de desarrollo curricular, su implementación y la evaluación de sus resultados.

Más allá de lo anterior, uno de los modelos más integrales para comprender las dimensiones del aprendizaje profesional y el cambio docente es el modelo interconectado (Clark y Hollingsworth, 2002).

El entorno del cambio | Modelo interconectado del desarrollo profesional

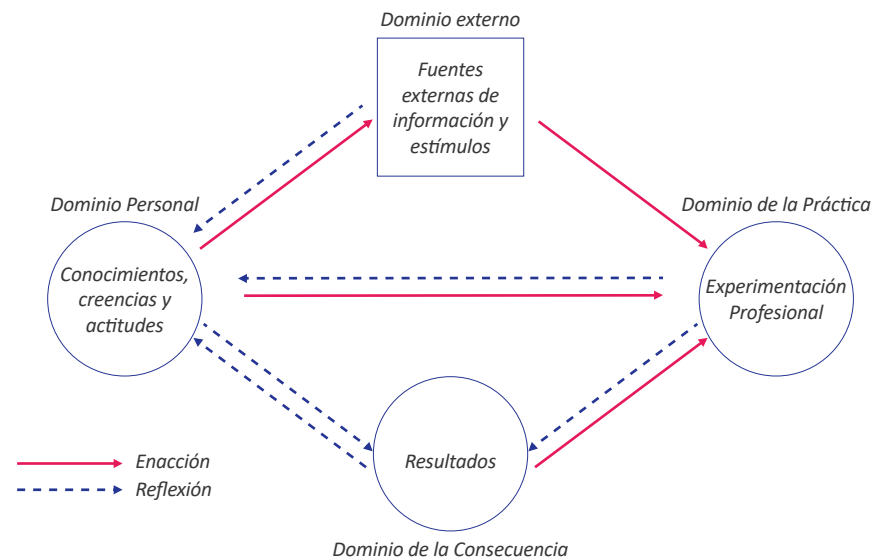


Fig. 1. El modelo interconectado de desarrollo profesional (Clark y Hollingsworth, 2002).

Este modelo reconoce la complejidad del aprendizaje profesional a través de la identificación de múltiples vías de desarrollo entre los dominios. Su naturaleza no lineal y el hecho de que reconozca el desarrollo profesional como un proceso inevitable y continuo de aprendizaje, distingue a este modelo de otros identificados en la literatura.

Este modelo también identifica los procesos mediadores de reflexión y acción como los mecanismos por los cuales el cambio en un dominio conduce al cambio en otro. Cualquier proceso de crecimiento profesional representado en el modelo ocurre dentro de las limitaciones y las posibilidades del entorno de cambio envolvente (Hollingsworth, 1999).

Existen dos tipos de dominios representados en el Modelo Interconectado:

- El dominio externo se distingue de los otros dominios por su ubicación fuera del mundo personal del profesor.

- En combinación, el dominio de la práctica, el dominio personal y el dominio de las consecuencias constituyen el mundo profesional del profesor individual, que abarca las acciones profesionales del profesor, las consecuencias inferidas de esas acciones, junto a los conocimientos y creencias que impulsaron y respondieron a esas acciones.

2. Principios de desarrollo profesional docente y estrategias asociadas

Considerando lo anterior, los siguientes principios son elementos clave para propiciar el aprendizaje de adultos en contextos de desarrollo profesional e innovación (Moreno y Aziz, 2019):

- *Aprendizaje basado en la indagación y el uso de datos:* los profesores requieren del uso continuo de datos e información, en primer lugar, sobre el aprendizaje de sus estudiantes y luego sobre sus prácticas de enseñanza. Esta información permite identificar los problemas de aprendizaje que se explican por problemas de práctica situados en el ámbito de la enseñanza o del liderazgo escolar.
- *Aprendizaje situado y contextualizado:* el aprendizaje de adultos, en contextos de desarrollo profesional, requiere que lo aprendido responda a necesidades reales y pertinentes. Por ello, un énfasis relevante de las propuestas de cambio y aprendizaje profesional se orientan en la realización de tareas auténticas, que permitan vincular y aplicar lo aprendido al propio contexto profesional, de manera que se constituyan en herramientas de mejoramiento continuo.
- *Aprendizaje colaborativo y construcción colectiva:* el aprendizaje es un proceso social, lo que debe convocar a los docentes desde sus diferentes realidades, a pensar y explorar de manera conjunta, con el fin de favorecer la construcción compartida de conocimiento y la búsqueda colectiva de alternativas y soluciones a problemas comunes. Esto implica una invitación

también a exponerse y contribuir con sus propias experiencias, entendiendo que tanto los aciertos como desaciertos forman parte de este proceso de aprendizaje innovador.

- *Aprendizaje basado en procesos reflexivos y analíticos:* el aprendizaje profesional es un proceso que está fuertemente anclado a la reflexión constante. Esto requiere de oportunidades para cuestionar las propias creencias, supuestos y actitudes, observar las propias prácticas profesionales e identificar y autoevaluar de forma consciente brechas, necesidades y logros en el propio proceso de aprendizaje, desarrollando la capacidad de metacognición y aprendizaje a lo largo de la vida. Además, implica el desarrollo de una capacidad analítica más sistémica y compleja, intentando superar la mirada lineal para transitar a la comprensión multidimensional y multicausal en el análisis de los desafíos profesionales y sus posibles soluciones desde la innovación educativa.

Estos principios son tanto elementos orientadores como criterios de análisis que permiten identificar estrategias de cambio pedagógico pertinentes y coherentes con las necesidades de aprendizaje del siglo XXI, y con los modelos de aprendizaje profesional vigentes.

Capítulo II

Marco para el Aprendizaje Profundo

Aprender en profundidad es aprendizaje de calidad para la vida y de por vida. El Aprendizaje Profundo se basa en seis competencias: pensamiento crítico, creatividad, colaboración, comunicación, carácter y ciudadanía (6C por sus nombres en inglés).

El desarrollo profesional de los y las docentes no solo requiere de una visión de este, sino de una Visión de Aprendizaje centrada en los y las estudiantes ante todo, es decir, compartir en la comunidad educativa qué es lo que esperamos de los y las estudiantes en el proceso educativo. De esta manera, los procesos pedagógicos y las prácticas de sus actores poseen un sentido y un marco para examinarlos permanentemente y recoger la evidencia de su logro.

Esta visión de aprendizaje integral apunta al desarrollo cognitivo, interpersonal e intrapersonal de los y las estudiantes. Además, la operacionaliza al definir las grandes competencias globales que se espera que los estudiantes desarrollen en su vida escolar de cara al siglo XXI (Bellei, 2023).

En efecto, las 6C constituyen un referente para el diseño de experiencias de Aprendizaje Profundo.

“...posee una naturaleza diferente y tiene un alcance mayor que el de cualquier otra innovación. Cambia los resultados (...) y cambia a un aprendizaje que se centra, además de lo personal, en los asuntos que son colectivamente significativos, y profundiza en ellos de tal manera que altera para siempre los roles de estudiantes, profesorado, familia y de todos” (Quinn et al., 2021, pp. 5-6).

Desde esta visión de aprendizaje, se busca transformar la pedagogía en la escuela incorporando nuevas estrategias pedagógicas que fomenten la iniciativa, el trabajo y la autonomía de los y las estudiantes. Todo ello, en un ambiente que horizontalice las relaciones en la sala de clases e incorpore nuevos escenarios para aprender más allá de la sala de clases. Es complementario a este proceso incorporar herramientas digitales para el aprendizaje y nuevas asociaciones colaborativas, tanto de estudiantes como de docentes.

A nivel de escuela, esto implica avanzar en nuevas condiciones para potenciar y acelerar la mejora de las prácticas docentes, donde el trabajo de sus líderes directivos es clave. Distribuir el liderazgo, desarrollar culturas de colaboración sólidas, implementar nuevas formas de medir y evaluar el aprendizaje, entre otras, han sido relevadas como claves para una escuela innovadora.

Finalmente, se busca trabajar el desarrollo de nuevas condiciones a nivel de sistema local de gobierno (Servicios Locales de Educación Pública, DAEM, otros sostenedores) y, finalmente, a nivel de sistema educativo global, considerando los equipos de trabajo de los niveles regionales y provinciales de apoyo a la mejora escolar. Esta integralidad permitirá generar conocimiento colaborativo para la mejora continua del sistema en su conjunto, toda vez que el mismo será un laboratorio vivo para el aprendizaje.

En la figura dispuesta a continuación se muestra el modelo ya descrito:

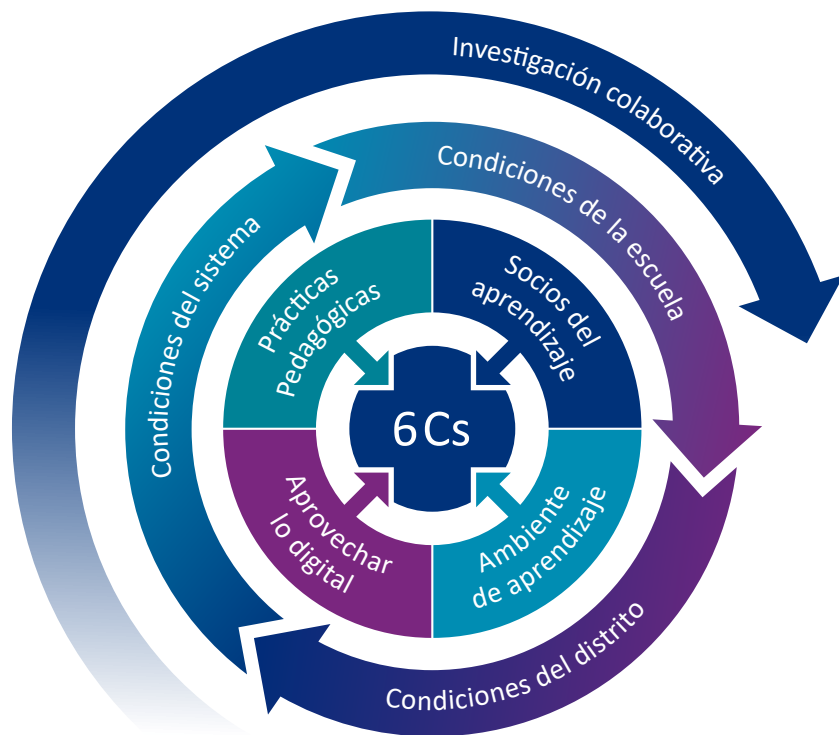


Figura 2: El marco del Aprendizaje Profundo. (Fullan, Quinn y McEachern, 2017).

La experiencia de la Alianza Global de Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo (NPDL) muestra que el Aprendizaje Profundo maximiza el aprendizaje per se, fortaleciendo la identidad y la conexión, elementos claves para que los estudiantes lleguen a ser ciudadanos comprometidos y con capacidades para que, desde temprana edad, se transformen en aprendices activos y agentes de cambio.

El trabajo de Aprendizaje Profundo tiene sus fundamentos en la neurociencia, al favorecer la conectividad y pertenencia desde el involucramiento en problemas relevantes de la vida diaria. Como lo señala el psiquiatra infantil Jean Clinton (citada en Fullan et al., 2017):

“...un enfoque de las 6C inmuniza y protege contra las dificultades sociales y emocionales, aporta salud y resiliencia...[y] nivela el campo de juego de niñas y niños de entornos desfavorecidos” (p. 17).

Las estrategias de Desarrollo Profesional Docente que se presentan a continuación constituyen herramientas para fomentar la colaboración y el aprendizaje profesional, a partir de las innovaciones pedagógicas y organizacionales que los y las docentes y sus directivos impulsan en sus escuelas para el aprendizaje integral de los y las estudiantes.

Capítulo III

Estrategias de desarrollo profesional docente

Las estrategias que a continuación se presentan constituyen un cambio de paradigma importante en el sistema escolar. Por un lado, representan una forma distinta de entender y gestionar el desarrollo profesional de los y las docentes de los establecimientos educacionales. Tradicionalmente, esta tarea se ha tercerizado y los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) han privilegiado servicios externos de capacitación. Por otro lado, las estrategias que se proponen constituyen rutas de trabajo autogestionadas por los equipos de liderazgo de los establecimientos. Esto implica llevar a cabo un proceso colaborativo amplio de planificar, implementar y evaluar sus resultados, para luego escalar a períodos siguientes. Claramente, constituyen unos dispositivos para construir una cultura de colaboración y aprendizaje continuo para la mejora educativa sostenible en el largo plazo.

Hemos apreciado que la innovación desde una Visión de Aprendizaje Profundo tensiona las creencias y supuestos pedagógicos de los y las docentes. Esto conlleva asumir riesgos al tomar decisiones en una experiencia de aprendizaje

distinta que se proyecta realizar con los y las estudiantes. Relevar la experimentación pedagógica es un proceso rico para aprender, como una característica fundamental de la profesionalidad docente. Diseñar e implementar colaborativamente una experiencia de Aprendizaje Profundo permite desarrollar situadamente la indagación, análisis y reflexión en los equipos o comunidades de profesionales, ya sea a partir del Análisis de Productos de Aprendizaje, del Estudio de Clases de o una combinación de ambas. Los protocolos que se presentan a continuación son una invitación abierta a la innovación que enriquezca su desarrollo para el aprendizaje profesional docente.

3.1. Revisión y Análisis de Productos de Aprendizaje

De acuerdo con lo señalado en la literatura, un producto de aprendizaje se puede concebir como el resultado de la interacción pedagógica entre estudiantes y docentes ante un determinado contenido curricular (Ulloa y Cabrera, 2017; Elmore, 2010). Por ello, toda actividad o tarea relevante que permita evidenciar el desempeño del estudiantado, y que también haga visible las expectativas y objetivos de una unidad curricular a partir de una secuencia lógica de actividades, puede ser considerada como un producto de aprendizaje.

La evidencia sostiene que los trabajos o tareas que realizan los estudiantes representan las mejores evidencias de lo que hace una escuela (Elmore, 2010) y, al hacerlo público, se enfatiza la idea de que los logros de las y los estudiantes reflejan el trabajo colectivo y acumulado del equipo docente (Montecinos, 2003). La literatura especializada plantea que la revisión y análisis de productos de aprendizaje debe hacerse desde una visión de aprendizaje, que permita a docentes y directivos analizar sus prácticas en coherencia con ello. En este trabajo lo abordaremos desde el Marco de Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo que nos aporta la Alianza Global NPDL (Fullan y Quinn, 2019).

Para qué utilizar esta estrategia

La revisión de productos de aprendizaje es una estrategia de Desarrollo Profesional Docente que integra las experiencias de aprendizaje del profesorado para mejorar sus conocimientos y prácticas de enseñanza, teniendo como centro a los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje. A partir de lo anterior, podemos señalar de manera específica que esta estrategia se utiliza para:

- Facilitar que los docentes afinen sus habilidades para examinar e interpretar el trabajo de sus estudiantes, sus fortalezas y debilidades.
- Fomentar el análisis colectivo acerca del tipo de trabajo que los estudiantes están realizando y cómo los docentes pueden apoyar de mejor manera el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.
- Reflexionar sobre la propia práctica docente para tomar decisiones que permitan mejorar el proceso de enseñanza.
- Construir conocimiento de manera contextualizada, a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, docentes y líderes.

Consideraciones previas

Para asegurar su correcta implementación, quienes integran el equipo docente y directivo deben trabajar una adecuada comprensión de la estrategia, junto a su pertinencia y coherencia con los problemas de práctica que se identifican en el establecimiento para promover el Aprendizaje Profundo de las y los estudiantes. Para ello, es necesario poner en acción las siguientes etapas:

- La revisión y análisis es una estrategia para mejorar prácticas y contribuir al Desarrollo Profesional Docente. No posee un fin en sí misma.
- Es necesario realizar una comprensión profunda de la estrategia, para lo cual la lectura compartida de este documento y la discusión puede ayudar a ese propósito.

- También es necesario desarrollar una discusión reflexiva acerca del Marco de una *Nueva Pedagogía para el Aprendizaje Profundo*.
- Para planificar el proceso de implementación es necesario plantear objetivos, resultados esperados, criterios de éxito, actividades, responsables y evaluación. En esta etapa, también es necesario definir roles como facilitador o moderador de la actividad.
- Una vez realizada la experiencia, es necesario generar un espacio de discusión junto a los equipos docentes para compartir la experiencia y reflexionar acerca de la práctica y los aprendizajes que ha generado.
- Finalmente, es adecuado trabajar colectivamente para diseñar un proceso de escalamiento para grupos y períodos siguientes. Recuerde que la revisión de productos de aprendizaje es parte de un proceso de desarrollo de capacidades docentes que requiere ir acumulando experiencia y aprendizaje.

Etapas y tiempo

El proceso de análisis se lleva a cabo en tres grandes etapas que se describen a continuación. Estas etapas son iterativas a medida que se escala y se requiere de un mínimo de 60 a 70 minutos para su aplicación.

Primera Etapa: Planificación y Organización

- En esta etapa, el equipo de liderazgo es clave. Se requiere motivar al equipo docente para iniciar esta experiencia de aprendizaje profesional. Por ello, lo primero es discutir los propósitos de la actividad y alinear expectativas de quienes liderarán este proceso: ¿qué esperamos lograr con esta estrategia?
- Posteriormente, es necesario definir el o los equipos que desarrollarán la experiencia. Para ello, puede comenzar por un departamento, un ciclo o grupos interdisciplinarios.
- Una vez conformados los grupos, es necesario definir los roles:

Presentador: profesor que presentará un trabajo realizado por uno o dos de sus estudiantes (producto de aprendizaje).

Facilitador: encargado de moderar la discusión, asegurando que el procedimiento se implemente de acuerdo a lo señalado en cada etapa. Mantiene las condiciones que propician el aprendizaje profesional. Controla el tiempo asignado en cada etapa.

- Organizados los grupos, es conveniente que se establezcan criterios para seleccionar los productos de aprendizaje de los estudiantes. Las preguntas claves para esta actividad son:

¿Qué queremos observar del aprendizaje de las y los estudiantes?

¿Qué relación tiene esto, con el(los) problema(s) de práctica que hemos identificado?

Algunos de estos criterios pueden ser:

- Dificultades de aprendizaje de los estudiantes.
- Desarrollo de habilidades en una asignatura o nivel.
- Estudiantes con diferentes niveles de desempeño.

En particular, para este trabajo nos centraremos en el desarrollo de habilidades en los estudiantes desde una Visión de Aprendizaje Profundo (habilidades para el siglo XXI). Esto implica analizar un producto de aprendizaje desde el Marco de Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje del siglo XXI, mencionado en el capítulo introductorio.

Segunda Etapa: Implementación

En esta etapa, el grupo de docentes desarrolla el análisis siguiendo la siguiente secuencia:

- Compartiendo el producto.**

El docente presentador comparte el trabajo que será utilizado para su análisis, entregando copias a cada uno de los participantes. Este material responde a un curso, asignatura, y estudiante(s) específico(s), que fue acordado previamente por el grupo. Al entregar el trabajo, el docente no comparte información del

estudiante, de la tarea ni las condiciones en la que fue desarrollado. Se pide a los participantes que lean u observen el trabajo, dependiendo de sus características, para luego tomar notas e intentar comprender los problemas que puede sugerir el trabajo, temas o sus características. Se invita a los docentes a completar el siguiente cuadro, con la información solicitada.

Nota: Esto puede durar no más de 10 minutos.

- Describiendo el trabajo.**

El docente facilitador le pregunta al grupo: ¿qué es lo que ven en este producto? Los participantes entregan respuestas descriptivas, sin hacer juicios, sobre la calidad del trabajo presentado. Para ello describa: ¿qué es lo que ven en este trabajo?

Puede utilizar un cuadro como el siguiente para registrar cada observación:

Participantes	¿Qué es lo que ven en este trabajo?
Participante 1	
Participante 2	
Participante 3	
Participante 4	

Notas importantes:

- En caso de que se realicen juicios, el facilitador solicita la evidencia sobre la que se basa. Por ejemplo, si alguien comenta que el trabajo es muy creativo, el facilitador puede solicitarle que describa el aspecto del producto de aprendizaje que lo llevó a pensar eso, poniendo el foco nuevamente en la descripción.
- Es importante señalar que, en esta etapa, el docente presentador no participa, sino que se dedica a escuchar atentamente a sus colegas.
- El facilitador tendrá la tarea de moderar el tiempo y la conversación, propiciando la participación de todos los participantes. Además, tendrá que tomar notas de las ideas fuerza que arrojan las descripciones realizadas. Los participantes tendrán cinco minutos para describir el trabajo observado de manera individual. El tiempo restante los utilizarán para compartir sus descripciones.

- **Discutiendo preguntas claves.**

En este espacio, el facilitador invita al equipo a conversar y discutir a partir de las siguientes preguntas.

Preguntas	Consideraciones
¿Qué habilidades se despliegan en los y las estudiantes a partir de este producto de aprendizaje?	Considere la lectura y discusiones previas acerca de las habilidades de aprendizaje profundo o habilidades del siglo XXI o 6C. Es importante señalar las evidencias que se desprenden del producto para asociarlas a determinadas habilidades.
¿Con quienes se asocian los estudiantes?	Es importante discutir sobre con quienes se asociaron los estudiantes para lograr el producto (profesor, compañeros, familia, expertos, entre otros).
¿Qué recursos digitales están utilizando?	Pregúntese: ¿qué recursos tecnológicos están utilizando las y los estudiantes? ¿Las y los estudiantes están utilizando estos recursos para profundizar y/o acelerar su aprendizaje?
¿Qué podemos destacar de la práctica docente que le subyace?	Pueden abrir la discusión centrándose en las siguientes interrogantes: ¿el producto de aprendizaje pone al estudiante como protagonista? ¿Permite empoderarlo como un aprendiz? ¿Le permite al estudiante contextualizar su conocimiento? ¿Le permite ampliar su conocimiento más allá de la escuela? ¿Le permite conectar con el mundo real?

- **Reflexión y discusión colectiva sobre el trabajo analizado.**

- El grupo discute y reflexiona sobre las ideas generadas respecto a formas de apoyar a los estudiantes que realizaron los trabajos presentados, así como sobre su propia enseñanza. La conversación se centra en el proceso de enseñanza– aprendizaje. Para ello, el facilitador le solicita a todo el grupo (miembros del grupo y presentador) que reflexionen sobre las ideas que se han generado a partir de la discusión del trabajo del estudiante.
- El facilitador ayuda al grupo a generar reflexiones sobre el trabajo del estudiante en cuestión, posibles formas de apoyar al estudiante en el futuro, ideas en función a sus propias clases, pensamientos o cuestionamientos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en general. El facilitador toma nota de las ideas que van surgiendo y puede agregar filas en la medida que las requiera.

Idea 1	
Idea 2	
Idea 3	

Tercera etapa: Evaluación y Proyección.

Para finalizar, el grupo reflexiona sobre sus aprendizajes profesionales a partir del uso de este protocolo y/o sobre cómo fortalecer esta instancia de desarrollo profesional entre pares. Esta última reflexión ofrece una oportunidad para que todos los participantes realicen una revisión del trabajo que acaban de hacer.

Asimismo, permite que todos expresen cómo vivieron la experiencia de usar este protocolo. Algunas preguntas orientadoras que el facilitador puede ofrecer en este momento son:

- *¿Qué destacamos de esta experiencia?*
- *¿Qué preguntas les surgen luego de analizar un producto de aprendizaje con un enfoque en el aprendizaje profundo?*
- *¿Qué emociones sintieron durante este proceso?*
- *¿Qué podrían hacer distinto la próxima vez que trabajen con este protocolo?*
- *¿Cómo podríamos replicar esta experiencia en otros ciclos o niveles?*
- *¿Qué desafíos me llevo respecto a mi propia práctica docente?*

En esta etapa es importante no volver a analizar el producto de aprendizaje del estudiante que ha sido presentado, más bien se trata de analizar el proceso que el grupo realizó a partir del uso de este protocolo, es decir, reflexionar sobre esta experiencia de aprendizaje profesional. El facilitador toma nota de los aprendizajes profesionales mencionados y sobre cómo fortalecer esta instancia de desarrollo profesional entre pares en la escuela.

3.2. Estudio de clases

El estudio de clases (EC) ha sido considerado como una instancia significativa para el desarrollo profesional de los docentes (Fujii, 2014; Murata y Takahashi, 2002; Takahashi y McDougal, 2016). Lo anterior, se puede explicar en la medida que implica a los docentes en procesos de planificación y reflexión colaborativos, con el fin de responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y mejorar las prácticas de enseñanza en la escuela. En el corto plazo, el estudio de clase es una instancia de retroalimentación entre pares que impacta el ejercicio docente y mejora la práctica pedagógica (Lewis, Perry, y Murata, 2006; Peña, 2012). A mediano plazo, el EC es una estrategia que permite el establecimiento de una comunidad de aprendizaje que impacta positivamente la calidad de la enseñanza y del currículum (Isoda y Olfos, 2009; Mena, 2007), cambiando el foco hacia el aprendizaje de los estudiantes y cómo ellos aprenden (Soto y Pérez, 2015; Soto, Serván, Peña y Pérez-Gómez, 2019; MINEDUC, 2017).

Para qué utilizar esta estrategia

El estudio de clases es un método de trabajo colaborativo, que permite que los docentes compartan saberes y estrategias de trabajo con sus pares constituyéndose como un espacio de reflexión para identificar fortalezas y debilidades (Elliot, 2015). Asimismo, la investigación según Lewis (1995) nos indica que implementar esta estrategia aporta diferentes beneficios que se señalan a continuación:

- *Mayor conocimiento del tema.*
- *Mayor conocimiento de la instrucción.*
- *Mayor capacidad para observar a los estudiantes.*
- *Redes de escuelas más fuertes.*
- *Una conexión más fuerte de la práctica diaria con los objetivos a largo plazo.*
- *Mayor motivación y sentido de eficacia.*
- *Mejorar la calidad de planificación.*

Cómo utilizar esta estrategia

La implementación de esta estrategia es parte de un ciclo corto de mejora que tiene una duración de dos meses, aproximadamente. Para asegurar su correcta implementación, es necesario conformar un equipo que lidere esta experiencia y gestione todo el proceso. Es aconsejable que este equipo estudie la estrategia con antelación y conozca en profundidad su paso a paso. Se presenta una secuencia de seis etapas para una adecuada implementación.

- ***Etapas 0: Preparación y Organización***

Es recomendable que el equipo que lidere este proceso trabaje en la planificación de la experiencia de estudio de clase. Facilita este proceso:

- Establecer los roles de los integrantes (facilitador, guardador del tiempo, escribano u otros) y consensuar algunas reglas para el trabajo colaborativo en el equipo.

- Definir un objetivo preciso para que oriente el trabajo: los resultados esperados y sus respectivos indicadores para evaluar.
- Es necesario, además, gestionar el tiempo y los espacios para que los y las docentes participantes puedan llevar a cabo debidamente las sesiones de discusión y análisis.

Es muy adecuado que los y las docentes que participen de la experiencia, dos a tres se incorporen desde el inicio del proceso y no sean simples espectadores y ejecutores de él. Una vez planificado el proceso, podrá empezar a implementarse la experiencia en un tiempo estimado de 90 a 120 minutos.

- *Etapa 1: Encuadre del Problema de Práctica*

Antes de iniciar con la planificación de la clase experimental, el equipo encargado de implementar la estrategia debe definir y lograr una comprensión adecuada del problema de práctica que abordarán en la experiencia, derivado del problema de aprendizaje de los y las estudiantes que se analizó previamente en el curso y nivel correspondiente (*para enmarcar problemas de práctica, revisar Boletín de Apoyo a la Mejora N°2: Uso de Datos*). En este espacio, además, es necesario hacer un análisis curricular de la unidad que se abordará a fin de identificar los aprendizajes que se esperan movilizar en los estudiantes con la estrategia de mejora a implementar en la clase.

- *Etapa 2: Planificación de la Clase Experimental*

El equipo utilizará todos los insumos definidos y analizados en la etapa anterior para diseñar la experiencia de aprendizaje que se llevará a cabo en el curso y en la asignatura seleccionada. Considere las siguientes sugerencias para la actividad:

- Definir el propósito de la clase, que sea sencillo, observable y que permita definir los indicadores de logro para recoger evidencia.
- Describa lo que harán los y las estudiantes en una ruta que considere el tiempo para cada actividad dentro de la clase.

- Considere los elementos del modelo de pedagogía para el Aprendizaje Profundo que están en el Capítulo II de este insumo y que pueden servir para considerar en la experiencia.
- Ideal, si es posible, tener una primera aproximación a los intereses y motivaciones de los y las estudiantes del curso, utilizando el Mapa de Empatía, por ejemplo.
- Considere escribir lo que se requiere gestionar antes y durante la experiencia (recursos, material, disposición de la sala, entre otros).
- Ayuda mucho volver a analizar la experiencia diseñada con el equipo y anticipar preguntas o situaciones relacionadas con los y las estudiantes.

Además, se debe preparar la observación de la clase por parte de quienes cumplirán ese rol. Para ello es necesario:

- Definir los focos de la observación y plantear no más de tres preguntas de indagación y sobre las cuales se recabará obtener información a través de la observación.
- Considerar objetivo de la clase y los resultados definidos anteriormente. Por ejemplo: ¿cómo transcurre la interacción entre docente y estudiantes?.

Finalmente, es adecuado considerar algunos aspectos de organización, tales como discutir y acordar los aspectos organizacionales finales: ¿quién va a terminar de escribir la versión 1 si necesita terminarse? ¿Alguien más del grupo va a probar la clase antes de la sesión y clase investigada? Si es así, ¿de qué manera entregarán retroalimentación? ¿Cuáles son los horarios (tiempos) de la clase investigada? ¿Quién va a compartir la planificación unos días antes? Igualmente, acordar fechas para los pasos siguientes en el proceso.

- *Etapa 3: Realización de la Clase Investigativa*

Antes de comenzar con la realización de la clase experimental, se requiere repasar las decisiones sobre los focos y el instrumento para ello. Por otra parte, se deben definir adecuadamente el espacio y los protocolos de actuación. Posteriormente, recuerde repasar la clase y verificar acuerdos tomados en las sesiones de planeación. La clase, finalmente, es dada por el docente elegido, quien es miembro del equipo que planificó la clase. Los otros miembros serán actores silenciosos, recolectando evidencia del aprendizaje de los estudiantes. Aquí se deben utilizar las rúbricas seleccionadas y/o elaboradas por el equipo en la etapa anterior. Además, no olvidar recoger evidencias para ser presentadas en la instancia de reflexión.

Para los integrantes del equipo que actúen como observadores de la clase de experimentación, se presentan algunos aspectos que deben considerar para este momento:

I. Preparando a los estudiantes: comentar a los estudiantes que la clase contará con visitas, quienes observarán su aprendizaje pero no podrán apoyarlos con su trabajo.

II. Plan de asientos: preparar la posición de los asientos de los observadores, cuyo foco estará puesto en los estudiantes identificados, además de comunicar características específicas de aquellos con necesidades educativas especiales (NEE) a los observadores.

III. Logística: asegurar que los estudiantes tengan una etiqueta con su nombre para poder identificarlos en la post-discusión de la clase, y así distinguir a estudiantes específicos y sus aprendizajes.

IV. Disposición de asientos: si es posible, coloque los asientos para los observadores cerca de los estudiantes que serán foco de observación (como se identifica en el Marco de Impacto del Docente).

V. Seguir la planificación: el docente anfitrión no debería sentir que debe seguir su planificación al pie de la letra. Al igual que cualquier clase, la planificación no puede anticipar completamente los eventos durante la sesión y puede ser adaptada en respuesta a las reacciones de los estudiantes y la manera en que ellos acceden al aprendizaje.

VI. Los observadores deben:

- Centrar su atención en los estudiantes que serán foco de la observación y no en el docente.
- Evitar la interacción con los estudiantes, y especialmente cualquier tipo de apoyo al aprendizaje. Por supuesto, pueden responder algunas preguntas, pero deben evitar cualquier interacción adicional posible.
- Mantener la posición acordada en la sesión previa a la clase y evitar moverse por la sala.
- No comunicarse con otros observadores durante la clase.
- Tomar notas, incluyendo tiempos y citas textuales de los diálogos producidos al interior del aula si es posible, para informar de la discusión producida.
- No realizar comentarios al docente o entre observadores hasta la post-discusión formal a la clase, para que esos comentarios valiosos no se pierdan.

VII. Dialogar con los estudiantes: si el tiempo lo permite, se puede realizar entrevistas cortas a los estudiantes que fueron foco de la observación (Marco de Impacto). Los observadores deberían realizar preguntas abiertas para contar con su percepción de la clase y comprensión de lo que han aprendido.

VIII. Trabajo escrito de los estudiantes: Puede ser útil para la post-discusión de la clase de recolectar cualquier tipo de evidencia escrita (posters de grupo, por ejemplo) con los nombres de los estudiantes.

- *Etapa 4: Reflexión*

A través de una sesión de post-discusiones de la clase, el equipo encargado de implementar el estudio de clase discute formalmente la evidencia recogida siguiendo un protocolo de conversación que les permita realizar adecuadamente esta etapa de la estrategia. Para ello, a continuación se presentan algunos aspectos a considerar:

I. Se debe iniciar la sesión de post-discusión recordando al grupo que el propósito del evento de estudio de clase es el aprendizaje profesional de todos, y que se ha desarrollado una experiencia compartida concreta que sirve como estímulo para una discusión reflexiva.

II. El docente que lidera la implementación de la estrategia debe explicar que la discusión se realizará en dos partes:

- a. Se tomarán uno o dos puntos de cada observador acerca de algo que notaron especialmente, donde no hay discusión en esta etapa, sólo un minuto de contribución por cada uno).
- b. Se abrirá la discusión sobre el aprendizaje observado acerca de los temas que vayan emergiendo en la parte A.

III. Pida a los observadores que no hagan comentarios evaluativos, como “fue bueno cuando...”, sino que sean estrictamente descriptivos de lo que vieron/oyeron.

IV. El docente que lidera este espacio invita a cada profesor(a) a que ofrezca uno o dos puntos que considere importantes de abordar en su observación de la clase experimental. El docente líder habla en último lugar. No hay discusión en esta etapa.

V. Ahora se puede abrir la discusión. Si es posible, el docente líder debe tratar de resumir las observaciones de la parte A para sugerir tres o cuatro temas

emergentes. Por ejemplo: dinámicas sociales, intervención docente, estructura de la clase y efecto de diferentes recursos. La discusión se debería centrar en los factores que actúan como barrera o promueven el aprendizaje observado.

VI. Si es posible, el docente líder debería resumir uno o dos puntos centrales discutidos.

VII. Discutir las revisiones de la planificación o de las clases siguientes, dependiendo del lugar en que estén en el ciclo, y quién asumirá la responsabilidad de modificar el plan.

VIII. El docente líder debe agradecer a los docentes nuevamente.

IX. Después del evento, el docente líder debe enviar por correo electrónico un resumen de la discusión a todos los docentes tan pronto como sea posible

Finalmente, es importante señalar que las discusiones sostenidas en esta etapa por el equipo docente deben considerar la evidencia del triángulo pedagógico, es decir, de lo que hicieron los estudiantes, el aprendizaje observado, el currículum desplegado y la práctica del docente.

Bibliografía

Capítulo I

- Center for Educational Leadership. (2014). *Creating a Theory of Action for Improving Teaching and Learning*. University of Washington. Retrieved from <https://info.k-12leadership.org/creating-a-theory-of-action>
- Chi, T. H., & Glaser, R. (1986). *Capacidad de resolución de problemas*. In R. Sternberg (Ed.), *Las capacidades humanas: Un enfoque desde el procesamiento de la información* (pp. 293–324). Barcelona: Ed. Labor, S.A.
- Chow, S. J. (2015). *Many meanings of "heuristic."* *British Journal for the Philosophy of Science*, 66(4), 977–1016. <https://doi.org/10.1093/bjps/axu028>
- DeYoung, C. G., Flanders, J. L., & Peterson, J. B. (2008). *Cognitive abilities involved in insight problem solving: An individual differences model*. *Creativity Research Journal*, 20(3), 278–290. <https://doi.org/10.1080/10400410802278719>
- Jonassen, D. H. (2000). *Toward a design theory of problem solving*. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63–85. <https://doi.org/10.1007/BF02300500>
- Jonassen, D. H., & Hung, W. (2008). *All Problems are Not Equal: Implications for Problem-Based Learning*. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(2), 6–28. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1080>
- Mintrop, R., Órdenes, M., & Madero, C. (2018). *Resolución de problemas para la mejora escolar: el enfoque del design development*. In G. Weinstein, J., & Muñoz (Ed.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo*. Trece Miradas (pp. 323–354). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle).
- Mintrop, Rick. (2016). *Design-Based School Improvement. A practical guide for Education Leaders*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice-Hall.
- Pearce, B. B. J., & Ejderyan, O. (2020). *Joint problem framing as reflexive practice: honing a transdisciplinary skill*. *Sustainability Science*, 15(3), 683–698. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00744-2>
- Snow, D., & Benford, R. (1988). *Ideology, Frame Resonance, and Participant Mobilization*. *International Social Movement Research*, 1(1), 197–217.

Capítulo II

- Bellei, C. (2023). *Habilidades y competencias para el siglo 21 en la educación chilena. Conceptos, límites y prácticas innovadoras*. *Cuaderno de Apoyo a la Mejora Escolar+ COMUNIDAD*, 4(4), 5-12.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin Press.
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M. y Drummy, M. (2021). *Comprometerse con el aprendizaje en profundidad: herramientas prácticas y estimulantes*. PUQ.

Capítulo III

- +COMUNIDAD (2021) *Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar*, Número 3. Concepción.
- *Documentos de trabajo Centro de Liderazgo Líderes educativos: "Realizando la planificación de la clase para el Evento de Estudio de Clase", "Realizando la observación de la clase" y "Realizando la post-discusión de la clase"*.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin Press.
- Gajardo, J., Muñoz, M., Peralta, L. y Urra, G. (2022) *Orientaciones para la Implementación de Estrategias de Cambio con Foco en el Mejoramiento de Problemas de Práctica*. Concepción: Centro +Comunidad.
- Montecinos, C. (2003). *Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo*. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11, 105-128.
- Montecinos, C., Leiva, M. V., Campos, F., Ahumada, L., & Galdames, S. (2017). *An analysis of the use of relational expertise, relational agency, and common knowledge among newly appointed principals in Chile's public schools*. In *Working relationally in and across practices: A cultural-historical approach to collaboration* (pp. 78-95). Cambridge University Press.
- Sharratt, L. (2016). *Liderando con los aprendizajes en mente*. Santiago, Chile: Fundación Educacional Arauco.
- 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.



contacto@centromascomunidad.cl



centromascomunidad



centromascomunidad



mascomunidad_



centro-mas-comunidad



Centro de Liderazgo + Comunidad

centromascomunidad.cl