

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN MATEMÁTICA



UCSC

Diseño y validación de un instrumento dirigido a describir prácticas docentes
asociadas al desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje

Seminario de investigación para optar al Grado Académico de
Licenciado en Educación

Profesor Guía

Dr. Felipe Sepúlveda.

Presentado por

Matías Castillo Pradena

Caroline Castro Carrasco

Bryan Fuentealba Díaz

Daniela López Andaur

Gabriela Otárola Ponce

Sarai Peña Torres.

Diciembre 07, del 2017

Agradecimientos

En primer lugar, queremos expresar nuestra gratitud a Dios, ya que ha sido quien nos ha permitido llegar hasta acá, además, cada día renovaba nuestras fuerzas para continuar y terminar este camino. También, queremos agradecer a cada uno de los integrantes de nuestras familias, pues siempre nos brindaron apoyo, afecto y dedicación. Asimismo, agradecemos a nuestro profesor guía, Dr. Felipe Sepúlveda, por su paciencia, dedicación y compromiso con nosotros y nuestra tesis.

Finalmente, queremos agradecer a la universidad por el apoyo integral que nos ha brindado en nuestra formación como futuros docentes.

Índice

Resumen	5
Introducción	6
1.1 Problema de investigación	8
1.2 Justificación del problema	8
1.3 Deficiencia	10
1.4 Audiencia y beneficiarios del estudio	11
1.5 Preguntas de investigación	11
1.6 Objetivos de la investigación	11
1.6.1 Objetivo general	11
1.6.2 Objetivos específicos	11
1.7 Variables	12
1.7.1. Definición conceptual de las variables	13
1.7.2 Definición operacional de las variables	15
CAPITULO II MARCO TEÓRICO	16
2.1 Comunidades Profesionales de Aprendizaje	17
2.1.1 Definiciones	19
2.1.2 Características	20
2.2 Propósito fundamental de la educación	22
2.3 Evaluaciones	24
2.4 Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan	29
2.5 Trabajo de los profesores	32
2.5.1 Rol del docente en el aula	33
2.6 Cultura escolar	34
2.7 Desarrollo profesional docente	36
2.7.1. Visión de la profesión docente	36
2.7.2 Desarrollo profesional y aprendizaje colectivo	37
2.7.3 Características de los programas de desarrollo profesional docente	39
2.7.4 Desarrollo profesional como contexto social y cultural	40
2.8. Síntesis	41
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO	43
3.1 Tipo de investigación	43
3.2 Diseño de investigación	43
3.3 Instrumento de investigación y ensayo piloto	44
3.4 Tipo de muestreo	44

3.5 Sitio y participantes de la investigación	45
3.6 Recolección de datos	46
3.7 Análisis de datos	46
CAPÍTULO IV RESULTADOS	49
4.1 Comunidades Profesionales de Aprendizaje	49
4.2 Propósito fundamental de la educación	50
4.3 Evaluaciones	54
4.4 Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan	56
4.5 Trabajo de profesores	59
4.6 Cultura escolar	62
4.7 Desarrollo profesional docente.	64
4.8 Validación de Consistencia Interna del Instrumento original propuesto	66
4.9 Análisis Factorial Exploratorio	66
CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	69
5.1 Discusión	69
5.2 Conclusión	74
5.3 Limitaciones	75
5.4 Proyecciones	75
ANEXOS	76
Anexo 1	76
Anexo 2	78
Anexo 3	82
BIBLIOGRAFÍA	83

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo determinar qué tan cercano está actualmente el trabajo de profesores en el Gran Concepción, con respecto al concepto de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, teniendo como base experiencias personales en prácticas pedagógicas, donde el trabajo colaborativo, entre docentes, no se ve reflejado de manera explícita.

Con la idea de observar esta cercanía, se diseña y valida una encuesta que consta de 47 afirmaciones, agrupadas en seis dimensiones, donde los participantes debían registrar la frecuencia de ocurrencia en la siguiente escala: “siempre”, “frecuentemente”, “a veces”, “rara vez” y “nunca”. Esta encuesta fue aplicada en ocho instituciones distintas del Gran Concepción de la cual se generó una muestra de 162 docentes, quienes respondieron según su percepción. De esta manera se obtuvieron los resultados, los cuales fueron tabulados y analizados de manera general y agrupados en las respectivas dimensiones, arrojando los datos necesarios para finalmente realizar una discusión en base a lo obtenido, y relacionado a nuestro objetivo y preguntas de investigación.

Introducción

En la actualidad, desde la óptica del trabajo colaborativo, el sistema educacional chileno refleja una necesidad que implica un cambio o un modelo que fortalezca las áreas de trabajo colaborativo entre los docentes, apuntando a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

En respuesta a lo antes planteado y estrechamente relacionado a las nuevas leyes, se propone un enfoque que apunta a nuevas estrategias de mejoramiento, llamado Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

El presente documento consta de cinco capítulos, Planteamiento del problema, Marco teórico, Marco metodológico, Resultados y Conclusiones y discusiones, con la finalidad de describir si el estilo de trabajo de los docentes del Gran Concepción se aproxima o se aleja de la cultura escolar colaborativa asociada a las comunidades profesionales de aprendizaje, por intermedio de una encuesta, la cual fue aplicada a 162 docentes de las distintas áreas disciplinares.

Se presenta el análisis descriptivo de lo encontrado, a través del instrumento aplicado, para obtener conclusiones de acuerdo a nuestros objetivos planteados y asimismo reflexionar con respecto al actual sistema educativo chileno.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El escenario educativo actual en Chile viene marcado por una compleja situación, en donde es evidente que en la actualidad es necesario un nuevo enfoque para iniciar el cambio en las prácticas pedagógicas. Esto ha abierto una brecha en el sistema educacional, más concretamente, entre el modelo educativo y la labor docente. Es por ello la importancia de dar un giro en este ámbito, siendo aquí en donde las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) entran como una alternativa de cambio.

“El modelo de las CPA ofrece un muy buen ejemplo de cómo la comunidad escolar puede trabajar y aprender de manera conjunta para diseñar y sostener procesos de mejora eficaces” (Bolívar, 2000; Stoll et al., 2006; Hopkins, 2007 en Krichesky y Murillo, 2011, p.66). Bajo este punto de vista resulta crucial ampliar los límites de actuación profesional de los docentes, por lo que es necesario que los profesores asimilen su práctica al desarrollo integral de todos los estudiantes, a través de una consistente participación con el resto de la comunidad institucional.

1.1 Problema de investigación

A través de experiencias personales en prácticas pedagógicas progresivas en establecimientos del gran Concepción, se ha observado cómo algunos docentes realizan su trabajo de manera aislada, sin evidenciar de forma explícita el trabajo colaborativo entre pares. Sin embargo, en la actualidad, el mundo y también la educación chilena ha reconocido que el trabajo colaborativo es la piedra angular del cambio y el proceso de transformación.

“Aunque los docentes realizan parte de su trabajo en solitario, si el centro en su conjunto pretende evolucionar deben existir muchas oportunidades de desarrollo del profesorado en el que los profesores aprendan juntos. De esta forma, el énfasis en la formación individual del profesorado evolucionó hacia un concepto de aprendizaje colectivo”. (Krichesky y Murillo, 2011, p.68)

Basado en lo anterior, se busca describir si el estilo de trabajo de los docentes de la región del Bío-bío se aproxima o se aleja de la cultura escolar colaborativa asociada a las comunidades profesionales de aprendizaje.

1.2 Justificación del problema

Según Mellado (s.f), las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son una nueva forma de reconstituir las escuelas, en donde el trabajo colectivo y la colaboración entre los docentes de una institución son el punto clave para la mejora en la práctica educativa.

Además, la misma autora señala que los colegios que sustentan o mejoran de manera permanente resultados de aprendizaje, tienen en común equipos directivos con

liderazgo compartido y pedagógico que optimizan los tiempos disponibles para desarrollar Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Estudios centrados en educación, como el mencionado anteriormente, indican que trabajar de forma colaborativa ha entregado buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que en Chile se está fomentando el trabajo colaborativo entre los profesores, lo que se puede ver reflejado en la nueva ley de Carrera Profesional Docente la cual indica lo siguiente, en algunos, de sus artículos:

Según el artículo 12, propuesto por la nueva carrera docente, señalan que sostenedores y administradores de los establecimientos ayudarán con la formación del desarrollo docente, fomentando el trabajo colaborativo entre ellos, orientados a la adquisición de nuevas competencias y a la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de las prácticas.

Asimismo, el artículo 18 sugiere “El proceso de Acompañamiento Profesional Local”, propuesto para que los establecimientos educacionales puedan instaurar procesos de mejora continua de sus docentes, el cual tiene como objeto fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica gracias a la compañía de mentores profesionales en educación, formados para conducir el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional (Ley 20903 MINEDUC, 2016).

Cabe mencionar que “...las CPA deben ser comunidades inclusivas, que sepan dar respuesta a la diversidad que traen los alumnos, comprometidas con los ideales de la justicia social, y obligando al gobierno y a sus burocracias a que también se hagan responsables de esta misión” (Hargreaves, 2008, p.69).

El propósito de esta investigación se centra en conocer si los docentes encuestados de la región del Bío Bío desarrollan una cultura de trabajo compatible con las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, es decir, si el desarrollo profesional que los docentes ejercen en la actualidad se aproxima a lo suscitado por las CPA.

1.3 Deficiencia

Una de las principales deficiencias que se han observado en prácticas pedagógicas progresivas, es ver docentes superados por exceso de tareas y/o por las dificultades presentes dentro de la sala de clases, por ejemplo, el cubrir los programas de estudio en su totalidad en un tiempo limitado. Como consecuencia de ello, se imparte un aprendizaje poco significativo para los estudiantes, donde no se logran los resultados esperados.

Según Molina (2005, p.240) “...los profesores no pueden ser miembros de las comunidades de aprendizaje sin tiempo para la investigación, la colaboración, la innovación y la reflexión regular. Dedicar tiempo a la realización de las tareas propias de una comunidad de aprendizaje es una condición importante”.

Krichesky y Murillo (2011), indican que la implementación de una Comunidad profesional de Aprendizaje involucra invertir tiempo por parte de los docentes, tiempo que deberán sacar de las mismas horas que ocupan ellos para estar en la institución, donde será necesario que los docentes puedan planificar en conjunto, colaborando con ideas, técnicas, entre otras cosas. Además, “conviene recordar que para que este proceso de aprendizaje colaborativo resulte eficaz se requiere de una serie de condiciones y herramientas de trabajo que permitan conseguir buenos resultados en materia de mejora”.(Mitchell y Sackney, 2000, p.66)

1.4 Audiencia y beneficiarios del estudio

Los beneficiados con esta investigación serán docentes y/o futuros docentes, estudiantes y directivos, informando que el trabajo colaborativo entre docentes supone influir de manera positiva en el proceso aprendizaje efectivo para los estudiantes.

1.5 Preguntas de investigación

- a) ¿Cuáles son las prácticas docentes, del gran Concepción, que se encuentran asociadas a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje?
- b) ¿Con qué frecuencia los docentes del gran Concepción se acercan al concepto "Comunidades Profesionales de Aprendizaje"?

1.6 Objetivos de la investigación

1.6.1 Objetivo general

Conocer cuánto se acerca o se aleja el trabajo de los profesores de colegios del Gran Concepción, a prácticas docentes asociadas al desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje.

1.6.2 Objetivos específicos

- Diseñar y validar un instrumento que valore el trabajo colaborativo docente, bajo el concepto Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
- Describir las prácticas docentes asociadas al trabajo colaborativo de acuerdo a las dimensiones establecidas en el instrumento sobre Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

- Comparar cuál de las dimensiones identificadas se encuentran más desarrolladas con respecto a la implementación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

1.7 Variables

Las variables dependientes que se describen a continuación se obtuvieron de acuerdo a lo que señalaron los autores DuFour, DuFour, Eaker y Many (2006), quienes consideran fundamental el compromiso de los educadores para lograr el aprendizaje de cada estudiante.

Cada variable es descrita bajo el concepto Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA).

Cabe señalar que Hargreaves (2008) entiende que:

” Las CPA son una estrategia organizativa muy poderosa que alienta y empodera a los profesores y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes. En esta línea, las CPA son también una forma de vida en la que prevalece la preocupación por el desarrollo integral del alumnado, pero también por el bienestar de todos los miembros de una comunidad”.

1.7.1. Definición conceptual de las variables

Propósito fundamental de la educación: Basado en los autores Krichesky y Murillo (2011), y Stoll (s.f), se entiende que el propósito fundamental de la educación, bajo el concepto Comunidades Profesionales de Aprendizaje, se centra en la importancia de que los estudiantes posean un aprendizaje de calidad, más que en la cobertura del currículo. Además, basado en Molina (2005), se refleja que es importante que los docentes aprendan juntos, en este sentido, que se reúnan para compartir conocimientos.

Evaluaciones: Las evaluaciones que se aplican a los estudiantes en el enfoque “Comunidades Profesionales de Aprendizaje”, buscan que el estudiante reflexione acerca de lo que se le pregunta, no que solo reproduzca información. Además, lo ideal es que los estudiantes sean evaluados constantemente, por medio de distintos tipos de instrumentos evaluativos, de modo que se logre el aprendizaje de todo el alumnado, y como señala Alcalde, et al. (2006), evaluaciones que sirvan además como una herramienta para darse cuenta qué cambios se tienen que ir haciendo y qué logros se han conseguido.

Con respecto a los docentes, Krichesky (2013) señala que se deben generar instancias en que los docentes puedan planificar de manera conjunta y puedan tener un tiempo de reflexión sobre el funcionamiento diario de sus prácticas.

Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan: “Las estrategias son secuencias integradas de actividades que se llevan a cabo con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso del conocimiento” (Dansereau, 1985, en Coll et al., 2001 y Nisbett y Shucksmith, 1986 en González-Pienda et al., 2002).

Trabajo de los profesores: El rol docente de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) debe enfocarse en desarrollar una cultura colaborativa orientada al aprendizaje, dando paso a los aspectos organizacionales y estructurales del centro que permitan a todos los que forman parte de la comunidad, en especial los profesores, participar colaborativamente en ella.

Bolam, Stoll y Greenwood (2007, p.165), citados por Krichesky (2013), definen que el trabajo docente consiste en “Promover, evaluar y sostener explícita y abiertamente a la CPA, sobre una base de confianza, apoyo y liderazgo distribuido”.

Cultura escolar: Como menciona el autor Romero (2004) la cultura escolar, bajo el concepto de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, se enfoca en cómo trabajan los docentes de manera colaborativa, ya sea para compartir evaluaciones, planificaciones y/o críticas constructivas de sus prácticas en el aula. Además, el pensamiento de los docentes debe estar enfocado en el aprendizaje del estudiante y no solo en entregar el contenido.

Desarrollo profesional docente: El desarrollo profesional docente, bajo el concepto de CPA, se refiere a las políticas y procedimientos planeados para preparar a los profesores dentro de los ámbitos del conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades, que estén centrados en proyectos del trabajo colaborativo de los docentes. Cada uno de estos es necesario para que ellos puedan cumplir sus labores de manera eficaz dentro de la sala de clases y también en la comunidad escolar.

1.7.2 Definición operacional de las variables

Bajo el concepto Comunidades Profesionales de Aprendizaje, se midieron las variables a través del instrumento “encuesta”, que consta con un total de 47 afirmaciones agrupadas de acuerdo a cada variable. Las respuestas de los docentes varían entre nunca, rara vez, a veces, frecuentemente y siempre. Estas variables son:

Propósito fundamental de la Educación: Esta variable se midió con ocho afirmaciones del instrumento donde, básicamente, se preguntó a los docentes si centran sus prácticas en favorecer el aprendizaje de los estudiantes o se centran más en la enseñanza.

Evaluaciones: La evaluación que se utiliza en el enfoque “Comunidades Profesionales de Aprendizaje”, se midió con doce afirmaciones de la encuesta. Estas hacen referencia a si existe trabajo colaborativo entre docentes al momento de diseñar las evaluaciones y si es que hay o no un consenso entre ellos para definir los criterios que se considerarán al momento de evaluar. También se hace alusión a la cantidad de contenido que estas abarcan y con qué frecuencia se aplican, y al “para qué” se utilizan los resultados.

Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan: Esta variable es medida con cinco afirmaciones, las cuales consisten en cómo los docentes diseñan estrategias cuando los estudiantes no progresan, siendo necesario tomar diversas medidas, como, por ejemplo, invertir tiempo fuera del aula o generar una red de apoyo, en donde los profesionales deben generar un análisis de la actividad que se está realizando a favor del aprendizaje.

Trabajo de los profesores: Esta variable se midió con siete afirmaciones del instrumento, en donde los docentes respondieron de acuerdo a su experiencia

profesional dentro del establecimiento, haciendo alusión a si existe colaboración entre pares (docentes), que favorezca el desempeño de sus estudiantes.

Cultura escolar: Esta dimensión consta de siete afirmaciones que los docentes debieron responder de acuerdo a lo que mejor se acomodaba a la realidad laboral que ellos tienen. Se enfatizó sobre el compromiso que tienen los docentes en cuanto al aprendizaje de los estudiantes y la forma en que trabajan con sus colegas.

Desarrollo profesional docente: Esta dimensión se midió en el instrumento con ocho afirmaciones, donde los docentes encuestados respondieron según su propia percepción acerca de las capacitaciones docentes. Se apunta a reconocer si el desarrollo profesional que se les entrega, fomenta el trabajo colaborativo y la participación de todos los profesores.

En esta sección se hará énfasis al trabajo colaborativo, basado principalmente en las acciones que asumen los docentes del Gran Concepción en un contexto que cobra sentido y valor en las orientaciones que proporcionan los diferentes autores que trabajan con el concepto de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

2.1 Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Actualmente se encuentran establecimientos con múltiples obstáculos que impiden la reflexión y el aprendizaje de los docentes, viéndose limitado el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Es aquí donde se propone un nuevo concepto y enfoque, donde el aprendizaje de los estudiantes va unido al desarrollo de los docentes. Tal enfoque son las llamadas Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Murillo citado por Krichesky y Torrecilla (2011, p.67) señala que:

“Este concepto se fue formando debido a los procesos de cambio de carácter curricular impulsados desde las administraciones con un enfoque de “abajo a arriba” propio de los años 60, en el que los docentes jugaban un papel de consumidores pasivos, de meros aplicadores de propuestas externas, generó en la década de los 70 el nacimiento del Movimiento de la Escuela”

Según Fullan (1982), citado por Krichesky y Murillo (2011, p.67) “En esos momentos se generalizó la idea de que el centro debe erigirse en el eje del cambio, en tanto se comprobó que las transformaciones impuestas no garantizaban una mejora significativa de los centros y, por consiguiente, de los resultados de aprendizaje”.

Así, los procesos de cambio en el ámbito educacional avanzaron hacia una nueva perspectiva, la que fue propuesta por Murillo (2005, p.67) citado por Krichesky y

Torrecilla (2011), quien lo definió de la siguiente manera “Iniciación ↔ Implantación ↔ Continuación ↔ Productos”

A lo que Krichesky y Torrecilla (2011, p.67) señalaron que:

“...el primer paso consistía en iniciar algún tipo de cambio por parte del centro o la adopción de una iniciativa externa al mismo. Posteriormente, la implantación refería al proceso de aplicación de la innovación o innovaciones dentro del centro. La fase de continuación incluía la institucionalización del cambio una vez generado este impulso inicial, proceso que pretendía sostener y solidificar los resultados en el centro”.

Cabe destacar que los autores señalan que uno de los más importantes resultados fue la importancia permitida a establecer una formación más amplia para los docentes.

Sin embargo, los procesos de cambio propuestos por Murillo no fueron suficientes, por lo que en los años 90 cambia el foco de atención, el cual se orientaba a que los centros tuviesen la suficiente capacidad para generar el cambio.

Según Hopkins y Lagerweij (1997, p.68) citados por Krichesky y Murillo (2011), esta etapa se caracterizó, de cierto modo, por una mayor colaboración entre investigadores y prácticos, de tal forma que lograran integrar sus estrategias y sus conocimientos de la realidad, de manera pragmática, sistemática y racional. La llamada “Gestión del Cambio”.

Finalmente, se logró centrar la atención en la importancia del aprendizaje del profesorado, la que consistió en entender que la escuela no mejorará si los docentes evolucionan de manera individual, sino que colectivamente, y así poder aprender de

manera conjunta.

Todo lo antes mencionado contribuyó, en parte, al desarrollo de este enfoque llamado Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

2.1.1 Definiciones

Una conceptualización adecuada de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) es compleja porque, como reconoce Martin-Kniep (2007) citado por Bolívar (s.f), “se compone de tres términos (comunidad, aprendizaje, profesional), cada uno con muchas connotaciones diferentes que se pueden combinar de diversas maneras, cambiando la esencia del conjunto”.

Entendemos por comunidad como un concepto que hace referencia a una característica en común dentro de un grupo de personas, contextualizado a un establecimiento en donde participa la comunidad educativa en su conjunto. Aún así, se debe destacar que no solo hay personal interno de un establecimiento, sino que también este concepto hace partícipe a las familias, municipio, administradores, etc.

Existen múltiples interpretaciones acerca de las definiciones de comunidades Profesionales de Aprendizaje, algunas de ellas son:

- DuFour, (2004, p.11) afirma que “el modelo de comunidad profesional de aprendizaje es un gran diseño de una nueva y poderosa forma de trabajar juntos que afecta profundamente a las prácticas de enseñanza. Sin embargo, iniciar y mantener el concepto requiere mucho trabajo”
- Harris y Jones, (2010, p.173) exponen que “el modelo de CPA es una forma de asegurar que existe la oportunidad para que los profesionales aprendan nuevas prácticas y para generar nuevos conocimientos”.
- Pankake y Moller, (2002)

“...una CPA es una escuela comprometida con el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo y creativo, caracterizada por unos valores y una visión en común, signada por un liderazgo distribuido y por normas de trabajo colaborativas que fomenten la indagación sobre la práctica en condiciones organizativas que facilitan todos estos procesos”.

Tomando como base los autores señalados, el concepto de las CPA permite afirmar que son las propias experiencias de los docentes las que ayudan a la mejora de la enseñanza. Esto, bajo la base de reflexiones críticas y socializadas en un colectivo (trabajo conjunto de profesores).

2.1.2 Características

Como sugiere Hord (1997, p.6), las CPA tienen los siguientes cinco atributos:

1. Liderazgo compartido y de apoyo.
2. Creatividad colectiva.
3. Valores y visión compartidos.
4. Condiciones de apoyo (materiales, estructurales, competencias del personal).
5. Compartir la práctica personal.

Por otro lado Krichesky y Murillo, (2011, p-.70) citan a Lieberman, (2000); Hord, (2004); Stoll et al., (2006); Stoll y Louis, (2007); Hord y Hirsch, (2008), señalando las cualidades que constituyen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje:

1. **Valores y visión compartida:** “Toda la comunidad educativa debería consensuar en la visión de la escuela en su totalidad, de modo que las creencias y los objetivos de cada docente sean coherentes con los del centro,

determinando objetivos comunes en beneficio de todos los alumnos”.

2. **Liderazgo distribuido:** “En una CPA deben brindarse las oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo en distintas áreas, de modo que se incremente el profesionalismo del equipo”.
3. **Aprendizaje individual y colectivo:** “En toda CPA se debe especificar qué es lo que la comunidad necesita aprender y cómo debe aprenderlo para luego desarrollar ese aprendizaje dentro del centro o en el marco de alguna red de aprendizaje”.
4. **Compartir la práctica profesional:** “En el marco de las CPA, la práctica docente deja de ser algo privado para convertirse en una cuestión de dominio público. Se pretende que, por medio de observaciones, registros y devoluciones constantes entre los propios docentes, éstos consigan reflexionar sobre su práctica, garantizando así un aprendizaje profundamente pragmático y colaborativo”.
5. **Confianza, respeto y apoyo mutuo:** “En una CPA se cuida que todos los miembros se sientan apoyados y respetados por el resto de la comunidad educativa”.
6. **Apertura, redes y alianzas:** “Para apoyar o fomentar la construcción de una CPA en las escuelas, o bien para constituir una CPA que trascienda los límites del centro, se necesita establecer lazos y vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad y también con el entorno. Las redes de aprendizaje se constituyen así en espacios para la generación de conocimiento, en tanto los profesores pueden adquirir nuevas ideas mediante el contacto con otros profesionales, promoviendo así el pensamiento innovador”.
7. **La responsabilidad colectiva:** “Uno de los distintivos, tal vez más importantes

de este modelo y que conforma su naturaleza más esencial, radica en que los miembros de una CPA asumen una responsabilidad colectiva frente los aprendizajes de todos los estudiantes”. (Lieberman, 2000; Hord, 2004).

- 8. Condiciones para la colaboración:** “En una CPA deben garantizarse ciertos elementos de orden físico o estructural de modo que se aseguren las condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo en el centro. En esta dirección, deben proveerse recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo”.

En esta investigación se utiliza la aproximación a las CPA promovida por DuFour, DuFour, Eaker y Many (2006), que consideran el compromiso de los educadores para lograr el aprendizaje de cada estudiante, estableciendo lo que debe aprender, monitoreando oportunamente el aprendizaje, entregando intervenciones que aseguren que los estudiantes tienen el tiempo y apoyo necesario para aprender los contenidos, y expandiendo y enriqueciendo el aprendizaje cuando los estudiantes han alcanzado los resultados esperados. Bajo esta mirada se considera que una cultura escolar que promueve el desarrollo de una CPA pone énfasis en definir el propósito de la enseñanza, cómo utilizar los resultados de las evaluaciones, cómo es el trabajo de los profesores, cómo promover una cultura escolar que facilite el trabajo colaborativo y cómo fomentar el desarrollo profesional.

2.2 Propósito fundamental de la educación

Molina (2005) señala que en algunos casos las comunidades de aprendizaje la componen miembros del contexto interno de la escuela, tales como: gestores y

profesores o por grupos de educadores. En otros casos, las comunidades de aprendizaje están integradas por miembros externos, en donde participan profesores, estudiantes, administradores, padres, instituciones, entre otros. También están presentes las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) que están compuestas solo por profesionales de la enseñanza.

Ahora bien, basado en los autores Krichesky y Murillo (2011), las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) establecen una mayor articulación entre niveles de aula y centro para completar todas las dimensiones que se relacionan con el rendimiento de los alumnos. Además, garantiza un vínculo entre esfuerzos de mejora institucional y resultados de aprendizaje de los alumnos. Asimismo, favorece el diseño de nuevos modelos de formación profesional que impacten en las escuelas mediante las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje.

También es necesario señalar que las CPA generan una cultura escolar que facilita el cambio, con el fin de entregar una educación más inclusiva, equitativa y de mayor calidad.

En este contexto, las CPA constituyen

“...una herramienta de reforma que se nutre de factores tan esenciales como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia, entre otros”, (Krichesky y Murillo, 2011, p.66).

Desde el planteamiento de los autores queda reflejado que las CPA presentan un nuevo enfoque educativo que se preocupa por el aprendizaje de los estudiantes, plasmando mejoras eficaces que serán desarrolladas en conjunto con la comunidad.

“En las buenas escuelas, los docentes están implicados en la planificación del currículo y desempeñan un importante papel en el desarrollo de su propio desarrollo curricular. Las escuelas en las que se consulta a los docentes sobre las cuestiones que afectan a la política del centro parecen ser escuelas exitosas”. (Murillo, 2003, p.62)

En las escuelas exitosas es importante la planificación del currículo, pero no necesariamente la que entrega el Ministerio de Educación (MINEDUC) o una corporación superior, más bien, es importante que el docente desarrolle uno propio que sea de calidad y que permita que los estudiantes aprendan, es decir, se busca diseñar un Curriculum que esté enfocado en el aprendizaje.

“Una comunidad de aprendizaje profesional es un grupo de personas, motivadas por una visión de aprendizaje común, que se apoyan y trabajan unidas, buscando maneras, dentro y fuera de su comunidad inmediata, de preguntarse sobre su práctica y juntas aprenden nuevas y mejores propuestas para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos”. (Stoll, s.f, p.9)

Por tanto, el propósito fundamental de la educación, bajo el concepto Comunidad Profesional de Aprendizaje, está centrado en el trabajo colaborativo entre docentes y proporcionar un buen aprendizaje a los estudiantes.

2.3 Evaluaciones

Como se mencionó anteriormente, la idea de una comunidad surge de las experiencias y trabajos sobre las culturas de colaboración entre los profesores, para evitar el individualismo y el aislamiento de estos mismos, y así también, para mejorar

el rendimiento de los estudiantes. Uno de los principales propósitos es que los docentes puedan aprender de manera colectiva para mejorar su propia práctica, con el fin de entregarles a los estudiantes un mejor aprendizaje.

Según Bolívar (s.f.), las actuales escuelas no suelen ser organizaciones que faciliten la existencia de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), ya que no fluye la sabiduría y el conocimiento entre la comunidad educativa, pues cada uno hace y deshace a su manera, poniendo de frente el individualismo por sobre el trabajo en equipo, por lo que se hace un tanto complicado pretender que los estudiantes aprendan en conjunto si los docentes no lo hacen entre ellos. Como decía Sarason (2003), si se quiere ver un mejoramiento y un avance en la educación de los alumnos, primero se deben organizar los centros para que los docentes aprendan a hacerlo mejor.

Harris y Jones (2010 p. 173) dicen que “el modelo de CPA es una forma de asegurar que existe la oportunidad para que los profesionales aprendan nuevas prácticas y para generar nuevos conocimientos”. Sin embargo, el problema está en que la mayoría de las escuelas chilenas no están diseñadas para que los docentes aprendan entre sí.

Además, según Bolívar (2012) un conjunto de exigencias obliga a las escuelas a aprender en un entorno altamente competitivo, ya sea por control de calidad, pruebas nacionales como Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y Prueba de Selección Universitaria (PSU), evaluaciones externas, internacionales, etc. Cuando se desea desarrollar una CPA se determinan ciertos instrumentos de diagnóstico que permiten evaluar el grado de implementación de ésta para poder obtener información de cómo ciertas escuelas han logrado convertirse en lo que son las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Según Bolívar (s.f.) uno de esos instrumentos es el ideado por Hord (1996), que ayuda a conocer lo que piensan directivos, profesores y la comunidad en general sobre el nivel de trabajo conjunto que se observa en su escuela. El segundo instrumento, creado por Olivier, Hipp y Huffman (2003), evalúa las percepciones del personal relacionadas a prácticas específicas que se observan.

Ahora bien, se suele distinguir entre “Aprendizaje Organizativo” y “Organización que Aprende”. El primero de ellos se refiere, según Prange (1999, p.23), “a los procesos de aprendizaje individual y colectivo, tanto dentro como entre las organizaciones”, y el segundo entendido como “el proceso mediante el que una organización construye conocimiento o reconstruye el conocimiento existente” (Huysman, 2000 p. 135, citado por Bolívar, 2012, p.144).

Según Bolívar (2000), (citado en Bolívar, 2012), una organización que aprende es aquella que tiene una nueva competencia, que la habilita para aprender colegiadamente de las prácticas pasadas y presentes, que incentiva a procesar la información, resolver problemas de manera creativa, corregir errores, entre otros aspectos, y no solo a reproducir información. Según esto, se puede inferir que las evaluaciones que se aplican a los estudiantes en las CPA no son del tipo reproductivo, sino que hacen que el alumno reflexione acerca de lo que se le está preguntando, que realmente entienda, por ejemplo, un problema matemático, permitiendo así que el aprendizaje del estudiante no se vea reflejado solo en cálculos; lo que lleva a reflexionar que las evaluaciones van acordes a lo que se le enseña al estudiante. Si solo se le entrega información, entonces la evaluación del estudiante será reproducir esa información, en sentido opuesto, si se le entregan herramientas para poder resolver ciertas situaciones de la vida aplicando lo aprendido, entonces las evaluaciones serán concernientes a eso.

En este tipo de enfoque, las evaluaciones a los estudiantes serán distintas a los procedimientos estandarizados de gran parte de los establecimientos chilenos, donde las pruebas realizadas a los estudiantes son básicamente mecánicas y reducidas a la reproducción y a la aplicación.

El principal requisito para poder elaborar evaluaciones o instrumentos de evaluación en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje es elaborarlos en conjunto con los demás docentes, generando una retroalimentación entre ellos mismos, opinando y haciéndose críticas constructivas para poder lograr una mejor comprensión del estudiante, y aprendiendo de experiencias pasadas. Además, como decía Krichesky (2013, p.59) "generar instancias de evaluación y planificación compartida, a la vez que espacios de reflexión y análisis sobre la evidencia que arroja el propio centro en su funcionamiento diario".

Lo ideal es que los estudiantes sean evaluados constantemente y con diferentes instrumentos de evaluación, de modo que se logre el aprendizaje de todo el alumnado, sirviendo además como una herramienta para darse cuenta sobre qué cambios se deben ir haciendo y qué logros se han conseguido hasta el momento (Alcalde, et al. 2006)

“Comulgar sin reservas con los principios de la eficacia significa ignorar cuestiones esenciales sobre el éxito de nuestras respectivas instituciones. La medición de resultados como principal determinante del éxito de una institución, no se puede considerar algo neutral. Por el contrario, esos principios dan por supuesto que

la labor principal de la institución educativa es la de abrir las puertas de un sistema de evaluación determinado, de objetivos fijos y muchas veces angosto, al mayor número posible de alumnos y estudiantes. Y considerar que los “otros” objetivos de la educación, como el desarrollo de la autoestima, la ciudadanía, la ciencia política, la responsabilidad social y el aprendizaje durante toda la vida, son marginales” (Echeita, 2006 p.137)

En gran parte de los establecimientos chilenos se utiliza un mismo método de evaluación para todos los estudiantes, sin embargo, en las CPA se busca diversificar las evaluaciones y actividades y adaptarlo a cada alumno, ya que no todos responden bien a cierto tipo de pruebas. Además, es importante tener diversos tipos de evaluaciones para que así el alumnado pueda desarrollar todas las habilidades necesarias para su eficaz desarrollo, lo cual no se podría hacer, por ejemplo, solo con pruebas escritas. Asimismo, a la mayoría de los establecimientos chilenos se les sugiere entregar ciertos contenidos a los estudiantes, y la manera en que se implementan las evaluaciones limitan, de cierta forma, la autonomía que puedan tener las escuelas e incluso los alumnos, ya que los profesores adaptan sus métodos de enseñanza al sistema y terminan por enseñar solo para la evaluación, limitándose a un tipo de evaluación más innovador. (Krichesky, 2013)

Si bien la mejora de la práctica docente se consigue por medio del análisis, evaluación, experimentación y discusión con los colegas (Toole y Louis, 2002), elaborar un currículo o diseñar nuevos instrumentos de evaluación durante reuniones de trabajo entre docentes, no significa necesariamente una labor de aprendizaje.

Ahora bien, los estudiantes no son los únicos que deben ser evaluados, sino que los

docentes de una CPA tienen el deber de estar perfeccionándose día a día, aprendiendo unos de otros para poder revisar errores y mejorar prácticas, compartir ideas, entre otros. Para que todo esto suceda, es necesario crear lazos de confianza entre docentes, donde todos puedan participar y decir lo que piensan, favoreciendo el trabajo en conjunto.

Cabe mencionar que la autoevaluación y la coevaluación, tanto entre estudiantes como entre docentes, es fundamental para lograr una mejora en la educación.

Ahora bien, como dice Krichesky (2013, p.272),

“...hay una diferenciación importante entre los procesos de autoevaluación que exige la dirección y la autocrítica que surge por parte del profesorado. El equipo directivo pretende que el profesorado desarrolle una reflexión basada en los resultados de aprendizaje, que pueda verse luego plasmada en un documento interno al que la dirección pueda acceder. Los docentes, por su lado, destacan los procesos de reflexión que emanan en la cotidianeidad del día a día, al manifestar hipótesis vinculadas al éxito o fracaso de alguna práctica o estrategia de enseñanza. La informalidad con la que se realiza esta (auto) crítica queda además sujeta a la predisposición y voluntad individual de cada docente”.

2.4 Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan

Cuando los estudiantes no reflejan un progreso en los resultados de sus evaluaciones, el profesorado y la comunidad educativa debe tomar las medidas necesarias para revertir aquella situación o que se genere algún cambio donde los resultados mejoren.

Entre una de las medidas existentes para revertir esta situación se encuentran las denominadas “Redes educativas”. Estas, consisten en formar equipos de trabajo con intereses-objetivos comunes, donde todos los miembros tengan la oportunidad de participar en el desarrollo de la comunidad.

La intervención de las Redes educativas en las Comunidades de Aprendizaje, permiten que las comunidades se transformen en centros educativos con doble objetivo: El máximo aprendizaje para todo el alumnado y una buena convivencia. (Pacheco, Benítez y Platt, 2011).

Otra medida existente son las tutorías fuera del aula. Según Pacheco (2011), el alumnado ve al profesor como aquel que posee todo el conocimiento de una respectiva área, es decir, como un ser superior a quien no se le pueden realizar consultas. Por otro lado, el profesorado ve a los estudiantes como personas a los cuales no se les puede exigir realizar una tarea de alto nivel. Por lo tanto, ambos tienen una expectativa del otro al interior del aula, siendo esta una barrera para desarrollar un trabajo en equipo entre profesor y alumno. El aula permite al estudiante solo demostrar el ser y el saber, sin embargo, el “saber hacer”, es decir, la aplicación del conocimiento queda de lado. Para desarrollar el área del saber hacer, de acuerdo a lo que señalan Pacheco, Benítez y Platt, (2011), el docente debe motivar a los estudiantes a participar en proyectos donde el conocimiento pueda ser aplicado, en la que la ayuda del profesor sea clave para culminar el proyecto de manera exitosa, permitiendo que exista una comunicación sin barreras y en favor del desarrollo del saber.

El profesorado de los establecimientos educacionales son un agente de cambio en los aspectos de docencia e investigación y además en la implementación de los planes y programas de estudio, de forma pertinente.

Según Galván y González (2015), la formación debe continuar desde las siguientes perspectivas o dimensiones: La actualización del “Área disciplinar” y “Didáctico-pedagógico”.

La importancia de fortalecer al profesorado se relaciona estrechamente con el objetivo de mejorar la formación profesional e integral de los estudiantes, dado que al terminar su enseñanza superior ellos formarán parte del mundo laboral.

Por lo tanto, cuando el estudiante no está progresando o su rendimiento académico es bajo, se debe realizar algún diagnóstico de lo que se está haciendo como Comunidad Profesional de Aprendizaje. Bolívar (2012) establece los siguientes ejemplos de instrumentos:

- Descriptores de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
- Evaluación como Comunidades Profesionales de Aprendizaje plca.
- Evaluación revisada como Comunidades Profesionales de Aprendizaje plca-r.
- Rúbrica de desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje.

Sin embargo, generar el análisis de estos instrumentos puede no traer cambios significativos en el aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, según Galván y González (2015) se puede llegar a una conversación exploratoria para promover la construcción del conocimiento en el aula, permitiendo así llegar a consensos con los estudiantes y lograr así, un mayor sentido de pertenencia en su propio aprendizaje.

Algunas características de la conversación exploratoria según Galván y González (2015) son las siguientes:

- Los participantes utilizan el lenguaje crítico, pero constructivo, de las aportaciones propias y ajenas.
- Los intercambios comunicativos contienen afirmaciones, propuestas y

sugerencias que se ofrecen a la consideración conjunta de los participantes y cuya aceptación depende de las justificaciones esgrimidas.

- Los participantes construyen un conocimiento compartido que se justifica abiertamente y que se manifiesta de forma “visible” en la conversación.

2.5 Trabajo de los profesores

Una CPA no es solo una comunidad de aprendizaje, sino también una comunidad de líderes (Mitchell y Sackney, 2000; Harris y Lambert, 2003). Es decir, el profesor forma parte de un equipo colaborativo centrado en la mejora de las deficiencias del establecimiento, dejando de ser un profesional únicamente enfocado en impartir su asignatura.

A la hora de conformar equipos de trabajo, los profesores deben acostumbrarse a establecer diálogos. Según Little y Horn (2007, pp.79-92) los diálogos entre docentes deberían abarcar temáticas tales como: identificar, elaborar y reconceptualizar los problemas surgidos en su experiencia al interior del aula.

Según Dufour (2004, pp. 6-11.), las conversaciones del profesorado deben estar centradas en si los estudiantes están o no realmente aprendiendo.

Se puede inferir que las conversaciones del profesorado deben ir en pro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, Hord y Hirsh (2008, pp. 23-40) proponen la siguiente pauta de trabajo:

1. Se identifican y definen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
2. Se especifican las prioridades de mejora a partir de los datos.
3. Se seleccionan prácticas o programas específicos.

4. Se establecen las necesidades de formación.
5. Se define la formación profesional.
6. Se implementan las innovaciones.
7. Se evalúa el proceso de implementación.
8. Se establecen nuevas necesidades de mejora.

En base a todo lo mencionado anteriormente, es posible concluir, que el principal trabajo de los docentes es asegurar el aprendizaje de sus estudiantes, por lo que es necesario el trabajo colaborativo y adecuados diálogos en favor de la mejora educativa.

2.5.1 Rol del docente en el aula

Rodríguez y García (2006), señalan que las comunidades de aprendizaje, al usar las estrategias diseñadas por el programa, originan situaciones que permiten obtener aprendizajes cualitativamente distintos a los que entregan las escuelas tradicionales. Por ello, los docentes comienzan a reflexionar sobre un cambio de conducta dentro del aula y a cumplir un rol que tiene las siguientes características:

- Maestro como facilitador del aprendizaje de sus estudiantes.
- Desplazar progresivamente las prácticas tradicionales.
- Crear equipos que se organizan sobre la base de igualdad de condiciones para la participación.
- Usar el diálogo reflexivo facilitando la construcción del conocimiento.
- Permitir la libertad de expresión que favorezca el entendimiento mutuo durante la construcción de conocimientos.
- Dar cabida al error, viéndolo como un acto natural, en el proceso del aprendizaje.

- Permitir la innovación, el cambio y la expansión del conocimiento.
- Posibilitar abiertamente a que el establecimiento dé conexiones múltiples entre los saberes “académicos” propios o compartidos con otros, así como las experiencias personales obtenidas en otros contextos de la vida.

2.6 Cultura escolar

La real academia de la lengua española indica que el significado de cultura es “...conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” Es posible indicar entonces, que la cultura escolar es un modo de vida característico de un establecimiento en específico. Por ende, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje tienen su propia cultura escolar que la diferencia de los demás establecimientos.

Según el estudioso Hargreaves citado por Romero, (2004):

- Lo primero que se ha de tener en consideración es que debe existir una actitud de colaboración entre docentes, además de tener en cuenta el tiempo que se utilizará y las expectativas que se tiene al trabajar como Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
- El objetivo de trabajar en forma colaborativa, es que los docentes tienen espacios para reflexionar en cuanto a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, en la realidad del aula, con respecto a la educación tradicional.
- Los docentes deben tener evidencia para tomar alguna decisión respecto a los cambios que se realizarán, ya que no deben dejarse llevar solo por la intuición. Un ejemplo para esto es ver el trabajo que realizan en el aula otros docentes, compartiendo evaluaciones o analizando los diversos tipos de evaluación que

se pueden trabajar con los estudiantes.

- Se debe tener la convicción de que, si algún estudiante no aprende en el establecimiento, no es porque sea su culpa, más bien, el responsable de que esto ocurra es el establecimiento, lo que quiere decir que no se ha encontrado el camino correcto para el aprendizaje de este.
- Se debe analizar regularmente si el trabajo del docente está siendo satisfactorio y ver si los cambios que se están tomando en consideración están provocando algún efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.
- Se debe tener un pensamiento crítico y reflexivo en cuanto a las prácticas docentes, ya sea para una autoevaluación o bien una coevaluación.

Al tomar en consideración las características señaladas anteriormente, se genera un accionar en el cual la mayor parte de los estudiantes comienzan a mejorar su aprendizaje. Para aquellos alumnos que no consiguen mejorar su aprendizaje, se busca una nueva alternativa, siendo una de ellas el apoyo con otros docentes, o bien ayudarlos dentro o fuera de la hora de clases.

El trabajo colaborativo que se debe dar en un establecimiento, bajo el concepto Comunidades Profesionales de Aprendizaje, no se trata de un trabajo colaborativo forzado para intentar obtener mejoras educativas, sino más bien es una forma de trabajo que deben ir adoptando los docentes.

Hargreves y Fullan (2012, p.134) señalan que:

“Estar expuesto a otras personas y culturas que son diferentes y a veces más efectivas que la propia, es una parte esencial de este desarrollo. La cultura, en otras palabras, está determinada por las condiciones y contextos en los que opera”.

Con esto, los autores indican que, si los docentes pasan mucho tiempo con las mismas personas o mismos colegas de departamento, sus pensamientos y creencias comienzan a ser las mismas, sin dar espacio a nuevas visiones. En cambio, cuando se socializa con docentes de otras áreas, se observan las cosas desde otros puntos de vista y cambian las creencias que se tienen, dando paso a un cambio.

El trabajo colaborativo no se enfoca solo en compartir evaluaciones, guías de trabajo o lo que resultó o no en el aula, por el contrario, el éxito está en que los docentes planifiquen juntos los contenidos, analicen el aprendizaje que obtendrá el estudiante, se antepongan a los errores que pudiesen cometer y observen las diferentes estrategias que se pueden utilizar. El pensamiento que debería prevalecer en los docentes es que la educación es difícil, por lo mismo se les pide ayuda a los colegas buscando información en conjunto cuando algo no se maneja con exactitud. Debido a esto, es que se crea una red de apoyo entre los profesores, que produce que todos tengan mayor confianza para dar a conocer lo que se realiza en la sala de clases.

2.7 Desarrollo profesional docente

2.7.1. Visión de la profesión docente

A lo largo de la historia, la profesión docente ha manifestado varios avances y transformaciones en su labor, poniendo énfasis en la mejora de la evolución del aprendizaje. Esta mirada, en donde los docentes trabajan de forma autónoma, actualmente está cambiando y siendo tensionada por una serie de procesos sociales y conceptos de profesionalismo.

Tedesco y Tenti Fanfani (2002, p.106) analizan esta evolución y su relación con

cambios del sentido y función que las sociedades latinoamericanas le han asignado a los sistemas escolares, indicando que la docencia inicialmente comenzó como una misión, la cual se entregaba sin esperar grandes recompensas monetarias, la que ha ido cambiando con el pasar del tiempo.

Dado estos cambios que se han observado, se pone en marcha una nueva forma de enseñar a los profesores, es aquí donde el marco curricular nacional crea un Desarrollo Profesional Docente con nuevas ideas, actividades y preocupado de estimular a los docentes a trabajar en equipo, entre otros desafíos.

Según Montecinos (2003 p.107)

“La reforma demanda a los profesores que enseñen un currículo más exigente a un grupo más diverso de alumnos que llegan a las aulas con intereses, motivaciones y experiencias de vida, frecuentemente, muy distintas a las expectativas de sus profesores. Ya no basta con enseñar lo que el marco curricular ha definido. Además, hay que entregar evidencias acerca de si sus alumnos han aprendido lo que se les enseñó y también evidencias relativas a la calidad de su propio desempeño docente”.

En el desarrollo profesional docente se les pide a los profesores, poder encontrar nuevas formas de enseñar y motivar, encontrar aspectos rutinarios que den paso a la creatividad de los estudiantes, forzándolos a tener que involucrarse con sus pares para desarrollar buenas ideas, y que los docentes, en conjunto con sus colegas y sus estudiantes, aprendan a aprender y a buscar, seleccionar e interpretar la información.

2.7.2 Desarrollo profesional y aprendizaje colectivo

Ya es común indicar que el docente es un elemento fundamental en la calidad

educativa, por lo que existe una necesidad de ofrecerles una formación inicial que les permita enfrentar los desafíos que les presenta su oficio.

Lieberman y Miller (2001, p.108) han hecho investigaciones a partir del fracaso de los docentes y experimentaron pistas claras respecto al tipo de programa que posibilita a un profesor el crear ideas innovadoras y aplicarlas en el aula, de las cuales surgen los siguientes pensamientos de desarrollo profesional docente: En primer lugar, incitar a los docentes a experimentar instancias formales e informales en su profesión, las cuales ayudan a obtener nuevas prácticas pedagógicas, y en segundo lugar, desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, sus prácticas y entender la importancia del contexto en el que se desempeña.

Para actualizar el desarrollo docente se deben considerar una serie de propósitos como: implementar un reglamento y comunicarlo tanto en el establecimiento como en forma personal a cada profesor, cambiar las prácticas pedagógicas permitiendo a los docentes desarrollar nuevas experiencias positivas que permitan, de alguna manera, el trabajo colaborativo entre pares; profundizar en contenidos disciplinarios y desarrollar una mejor capacidad de unidad educativa para innovar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes como el trabajo colectivo.

Según Montecinos (2003, p.108)

“Los aprendizajes que se proponen fomentar son aquellos que permiten a los profesores usar la información para resolver problemas, analizar, aplicar y producir conocimientos. Alcanzar este propósito implica generar programas sistémicos a largo plazo que apoyan a los profesores para enfrentar con éxito el cambio organizacional y cultural que supone la reforma educacional”.

Cuando el papel de profesor cambia, desde la persona que posee y transmite el

conocimiento a los que lo necesitan, entonces los individuos que planifican e implementan las actividades para el aprendizaje también deben cambiar, dejando de ser objetos de mejoramiento, pasando a ser sujetos que contribuyen activamente con nuevas ideas y conocimientos en colaboración con sus pares.

2.7.3 Características de los programas de desarrollo profesional docente

Desde el comienzo de los años noventa en las asociaciones profesionales ha surgido una visión de aprobación respecto a las características de programas de desarrollo profesional. Montecinos (2003, p.110) dan a conocer estas características, las cuales están asociadas a la renovación de las prácticas pedagógicas, las cuales son:

- El objetivo es mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes dando respuesta a las necesidades y distribuyendo bien el tiempo de trabajo.
- Los contenidos de aprendizaje nacen de manera interna y externa del aprendiz. Aquí el desarrollo profesional debe considerar las prácticas.
- Los principios de aprendizaje exitoso deben guiar tanto a estudiantes como a profesores.
- El programa se focaliza en el qué y cómo enseñar. Dar oportunidad a los profesores a profundizar su comprensión del contenido.
- Las actividades fomentan la colaboración entre docentes. Enseñar un contenido difícil es muy complicado para un solo profesor, por lo que es necesario el trabajo en equipo.
- Se ofrece un acompañamiento constante. El programa de desarrollo debe incluir capacitaciones iniciales, junto con seguimientos y apoyos en el quehacer docente.
- Examina con evaluaciones regulares. Los programas de desarrollo profesional

docente deben evaluar constantemente al profesor, con el fin de ir mejorando el diseño e implementación de los contenidos.

2.7.4 Desarrollo profesional como contexto social y cultural

En muchas de las creencias conceptuales y prácticas de las teorías socioculturales se hace un análisis que permite comprender las dinámicas para la mejora de la educación y la formación del profesorado. Escudero (2009, p.12) expresa que hay tres contribuciones de las teorías sociales y culturales que se destacan:

a) Conocimiento y aprendizaje como fenómeno y proceso activo: El trabajo docente debe estar ligado, al contexto y a las tareas que contribuyen el núcleo de la profesión, y para que el aprendizaje sea profundo y significativo, es importante que los docentes transformen el contenido en herramientas operativas.

b) Naturaleza social y cultural: El conocimiento con el que los docentes interaccionan y del cual se apropian y utilizan en sus aulas, es una realidad social y cultural, es un fenómeno socialmente construido, interpretado y aprendido por los individuos al participar colaborativamente.

c) El carácter distribuido del conocimiento: El conocimiento está distribuido como un medio social y simbólico, esto quiere decir que gracias a los objetos y artefactos que existen en la sociedad, los docentes y preparadores del saber crean el conocimiento a través de estos símbolos y códigos sociales que se presentan a lo largo de su profesión.

2.8. Síntesis

En el aprendizaje y en la formación profesional docente se puede observar que constantemente están emergiendo obstáculos, los cuales a lo largo del camino educacional se deben ir trabajando, proponiendo soluciones y mejoras.

Se ha estudiado este enfoque de Comunidades Profesionales de Aprendizaje centrado en nuevas formas de trabajo sobre los contenidos que propone la reforma educacional. Se pueden destacar varios puntos importantes de este documento, como, por ejemplo, la importancia que le atribuyen las instituciones al enfoque CPA, caracterizando cualidades necesarias que deben tener los docentes para cumplir con el trabajo colaborativo y reglas a seguir.

Además, por el hecho de que los docentes tienen distintas maneras de trabajar, y no todos están dispuestos a enfrentar o exponer su sistema de trabajo, es necesario destacar otro punto, haciendo referencia al desarrollo de capacitaciones que se le ofrecen a los docentes y saber de qué forma las instituciones generan entusiasmo en ellos, para que adopten las características necesarias y comiencen a trabajar con sus pares, enfocándose en mejorar el desarrollo de los estudiantes.

Se debe tener presente que el trabajo colaborativo de los docentes debe estar enfocado en crear actividades que respondan a la realidad social, cultural y del entorno en donde se desenvuelven los estudiantes, haciendo más cómodo y eficaz el aprendizaje.

Actualmente, para poder desarrollar las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile de manera eficaz, hace falta un cambio de mentalidad de toda la comunidad escolar, tanto en profesores, como en estudiantes, apoderados, directivos, entre otros.

Si se asocia lo antes mencionado con la nueva ley de la Carrera Docente, según el Ministerio de educación “(Ley 20903 MINEDUC, 2016)”, se pretende promover “el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos que ejercen un liderazgo pedagógico y facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

Además, “desde el trabajo colaborativo, el profesor participa de instancias de reflexión pedagógica colectiva” (Ley 20903 MINEDUC, 2016), por lo que el docente requiere de apoyo adicional realizado por mentores.

Si bien se supone que existe un sistema de inducción para docentes principiantes en donde los profesores “novatos” contarán con acompañamiento profesional, no será seguro que los docentes sigan, en un futuro, este ritmo de trabajo colaborativo, por tanto, el docente puede o no, de igual forma entrar al sistema “común” de Chile que es el trabajo individual.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación es de carácter exploratorio cuantitativo, dado que se realizó un análisis descriptivo de las variables “Propósito fundamental de la Educación”, “Evaluaciones”, “Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan”, “Trabajo de los profesores”, “Cultura escolar” y “Desarrollo profesional docente”, que permitió interpretar la frecuencia con que estas dimensiones se presentan en los docentes al realizar sus prácticas pedagógicas, lo que determinó qué tan cercano está la cultura escolar a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

3.2 Diseño de investigación

Esta investigación descriptiva cuantitativa, se llevó a cabo mediante el diseño y validación de una encuesta que consta de 47 afirmaciones, en donde los participantes de esta investigación debían registrar la frecuencia de ocurrencia que mejor se ajustaba a la percepción personal de cada docente, de acuerdo a la siguiente escala: “siempre”, “frecuentemente”, “a veces”, “rara vez” y “nunca”.

Se decidió utilizar este instrumento debido a la rapidez y eficacia para recolectar la información, permitiendo así obtener resultados numéricos, los que fueron contrastados con la afirmación de las características que supone debe tener una escuela que funciona bajo el concepto de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

3.3 Instrumento de investigación y ensayo piloto

Se diseñó una encuesta anónima que consta de 47 afirmaciones que describen las prácticas pedagógicas que ocurren en el marco de funcionamiento del establecimiento. El instrumento fue diseñado de acuerdo a lo establecido por el autor DuFour (2004) con relación a las prácticas asociadas a las comunidades profesionales de aprendizaje, conforme con las siguientes dimensiones: Propósito fundamental de la enseñanza, Evaluaciones, Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan, Trabajo de los profesores, Cultura escolar, y Desarrollo profesional docente.

Se realizó un ensayo piloto de los 47 ítems propuestos en el instrumento, solicitando la validación de constructo a ocho profesionales que participaron en un Diplomado de Gestión de la Educación. Luego, las respuestas fueron analizadas para verificar la consistencia interna del instrumento calculando el alpha de Cronbach de los ítems incluidos en la encuesta convirtiendo previamente los ítems que se encontraban en escala inversa. Se obtuvo un resultado de $\text{Alpha} = 0,915$, lo que entrega una consistencia adecuada según lo informado por Nunnally (1978, p.226); en las primeras fases de la investigación un valor de fiabilidad de 0.6 o 0.5 puede ser suficiente.

3.4 Tipo de muestreo

De los diferentes establecimientos del Gran Concepción se seleccionó una muestra de 162 docentes pertenecientes a los ocho colegios que participaron de esta investigación, mencionados anteriormente, obteniendo esta mediante el método de muestreo de sujetos voluntarios, entendido como una técnica de muestreo no probabilístico que se utiliza para elaborar conclusiones a partir de la muestra.

Pimienta (2000) señala que, en un estudio de muestreo no probabilístico, solo se puede analizar el comportamiento de la muestra en estudio.

El autor mencionado anteriormente señala que algunos autores indican que este tipo de estudio no es representativo, ya que la muestra no se escoge de forma aleatoria, más bien se observa si esta cumple con las características que se necesitan para el estudio, por conveniencia o disponibilidad.

3.5 Sitio y participantes de la investigación

La investigación se realizó en ocho establecimientos educacionales de diferentes comunas del Gran Concepción, de los cuales cuatro corresponden a colegios municipales y cuatro a colegios subvencionados.

Los participantes de esta investigación, fueron profesores de nivel básico y medio, siendo 112 de sexo femenino y 50 de sexo masculino, como se describe a continuación.

Tabla 1

Número de profesores(as), de diferentes comunas del Gran Concepción, que respondieron la encuesta.

Comunas	Nº de profesores(as)
Tomé	39
Talcahuano	43
Lota	37
Hualpén	7
Concepción	36
Total	162

3.6 Recolección de datos

Para la recolección de datos se comenzó por redactar una carta de consentimiento que permitiera aplicar la encuesta a nueve establecimientos. Esta fue presentada a los jefes de UTP de cada colegio, de los cuales ocho accedieron a participar. Una vez confirmada la participación, se procedió a consultar cuántos profesores podían colaborar respondiendo el instrumento para conocer una estimación de la cantidad de encuestas que se requirieron.

Al llevar el instrumento a los establecimientos, los jefes de UTP informaron que serían ellos quienes lo aplicarían, por lo que se debió explicar a ellos las instrucciones para completarlo. Además, se indicó que las encuestas podían ser retiradas dentro de un plazo de dos semanas.

Ya retiradas las encuestas, la información obtenida fue tabulada en una planilla Excel, y con los datos ya ordenados se procedió a realizar tablas de frecuencia, las que permitieron ver la recurrencia en que los indicadores se encuentran presentes en la práctica pedagógica de los docentes.

3.7 Análisis de datos

Una vez aplicada la encuesta a los docentes de los ocho establecimientos, se procedió a la sistematización de los datos obtenidos, con el fin de ordenar en una planilla excel los elementos recogidos.

Una vez ordenados los datos, se procedió a calcular las modas, y a través del programa SPSS, se generaron las tablas de frecuencias relativas porcentuales, con el objetivo de ver la frecuencia de ocurrencia de los indicadores “nunca”, “rara vez”, “a veces”, “frecuentemente”, “siempre” de la encuesta, tomando cada uno de los ítems.

Esto se hizo por cada una de las dimensiones:” Propósito fundamental de la enseñanza”, “Evaluación”, “Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan”, “Trabajo de los profesores”, “Cultura escolar” y “Desarrollo profesional docente”.

Obtenido los cálculos de cada ítem, se procedió a generar figuras (gráficos) por cada dimensión, en las cuales se pueden observar las frecuencias relativas porcentuales de cada dimensión.

Para verificar la consistencia interna los los 47 ítems incluidos en el instrumento original, se ejecutó un análisis de Alpha de Cronbach considerando a la muestra total lograda en el estudio. Los resultados del análisis fueron contrastados conforme a los criterios establecidos por Nunnally (1978), para asegurar una consistencia interna adecuada en casos de instrumentos que se encuentran en una fase inicial de desarrollo.

Finalmente se procedió a realizar un Análisis Factorial Exploratorio con el propósito de reducir el número de ítems propuestos en el instrumento original y verificar las dimensiones (factores) que se conforman a través de este procedimiento estadístico. Antes de realizar el análisis, se revisó la matriz-R de todos los ítems incluidos en el instrumento original. A través de este análisis visual fueron descartados 23 ítems debido a que presentaban correlaciones menores a 0.3 con respecto a la mayoría del resto de ítems incluidos en el instrumento original. De esta manera el análisis fue efectuado con los 24 ítems restantes.

El tamaño mínimo muestral para el análisis fue verificado a través de un análisis de Kaise-Meyer-Olkin (KMO), registrando un valor de 0.862, valor que se considera adecuado para realizar el análisis.

Para verificar la existencia de niveles de correlación mínimos entre los ítems incluidos en el instrumento se procedió a realizar el test de Bartlett para esfericidad de la muestra resultando una $p < 0.0001$, valor de significancia apropiado para realizar el análisis factorial exploratorio de la muestra. Finalmente, la multicolinealidad de la matriz-R conformada por los 24 ítems incluidos en el análisis fue de 0.00013, lo que se ajusta a los parámetros mínimos sugeridos para asegurar que no existe una correlación muy elevada, ni tampoco muy baja entre los ítems que forman parte del análisis.

CAPÍTULO IV RESULTADOS

En esta sección se presentarán los resultados obtenidos a través del instrumento aplicado a los 162 docentes pertenecientes a ocho establecimientos del Gran Concepción, los cuales consisten en analizar estadísticamente las frecuencias de ocurrencia en los ítems y sus respectivas dimensiones. Esto, siguiendo un orden de presentación de los datos mediante tablas, figuras y su respectiva descripción.

4.1 Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Los resultados “Comunidad profesional de aprendizaje” se obtuvieron a través de las siguientes dimensiones: Propósito fundamental de la enseñanza, Evaluaciones, Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan, Trabajo de los profesores, Cultura escolar y Desarrollo profesional docente.

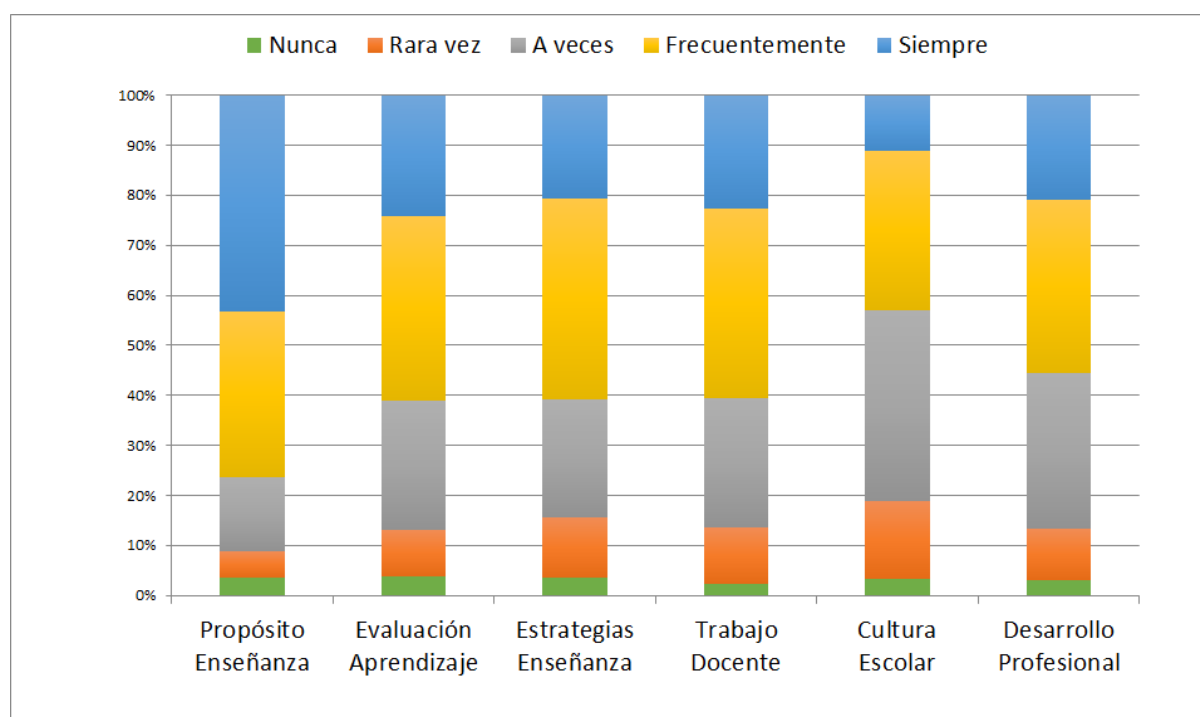


Figura 1. Resumen general de resultados de cada una de las 6 dimensiones analizadas.

Por medio de la figura 1, presentada anteriormente, es posible realizar las siguientes descripciones:

-En la dimensión “Propósito fundamental de la educación”, más del 70% de los profesores responde entre siempre y frecuentemente.

-Las dimensiones “Evaluación”, “Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan” y “Trabajo de los profesores” tienen un comportamiento más bien homogéneo, en donde el indicador que más respondieron los docentes es “Frecuentemente” con cerca de un 40%, y el indicador con menor porcentaje es “Nunca” con mucho menos de un 10%.

-En el caso de la dimensión “Cultura escolar”, cerca de un 11% respondió “Nunca”.

4.2 Propósito fundamental de la educación

La dimensión “Propósito fundamental de la educación” presenta una figura que representa la frecuencia de ocurrencia de los indicadores de la dimensión. Además, una tabla que muestra detalladamente el porcentaje de aquellos docentes que respondieron nunca, rara vez, a veces, frecuentemente o siempre en cada ítem, y la cantidad total de personas que contestaron.

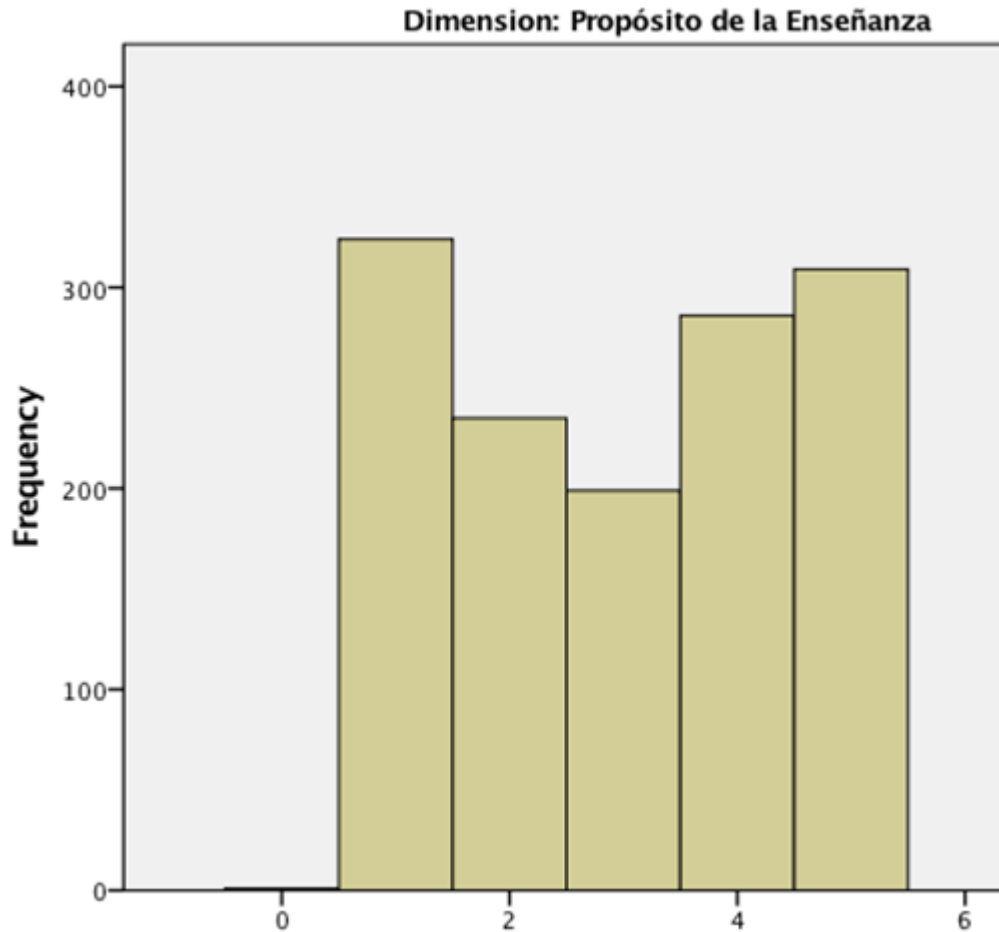


Figura 2. Frecuencia de ocurrencia de los indicadores correspondientes a la dimensión “Propósito Fundamental de la enseñanza”.

Por medio de figura 2 presentada anteriormente es posible observar que el indicador que más se repite en la dimensión “Propósito fundamental de la educación” es “siempre”.

Tabla 2

Frecuencia de ocurrencia de los indicadores correspondientes a los ítems de la dimensión “Propósito Fundamental de la enseñanza”.

Frecuencia	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	ítem 6	ítem 7	ítem 8
Nunca (1)	0,6%	19,1%	6,8%	0,6%	0,6%	0%	1,9%	0%
Rara vez (2)	0,6%	19,8%	4,3%	0,6%	0,6%	1,2%	10,5%	2,5%
A veces (3)	6,8%	32,1%	18,5%	3,7%	10,5%	11,7%	20,4%	10,5%
Frecuente. (4)	35,8%	24,7%	44,4%	17,6%	35,8%	40,7%	34%	31,5%
Siempre (5)	56,2%	3,75%	23,5%	77,2%	51,2%	46,3%	33,3%	55,6%
Total	100%	99,4%	97,5%	100%	98,8%	100%	100%	100%
n	162	161	158	162	160	162	162	162
No responde	0	1	4	0	2	0	0	0

Por medio de la tabla 2 presentada anteriormente es posible realizar las siguientes descripciones:

-El ítem que alcanza mayor frecuencia porcentual en el indicador “siempre” es el 4 con un 77,2%, lo que hace referencia a que para los docentes encuestados es importante tener a su disposición las bases curriculares y los contenidos de aprendizaje de cada curso.

-Los ítems que alcanzan una alta frecuencia porcentual en el indicador “siempre” son el 1 y el 8, con un 56,2% y 55,6% respectivamente, los que hacen referencia a la preocupación por el aprendizaje y la enseñanza de los estudiantes

-El ítem que alcanza menor frecuencia porcentual en el indicador “siempre” es el 2 con un 3,75%. Por otro lado, se puede observar que cerca del 40% de las respuestas de este ítem se encuentran entre los indicadores “nunca” y “rara vez”, lo que se

referencia a que para los docentes encuestados es importante hacer hincapié únicamente en el aprendizaje y no en la enseñanza del estudiante.

- Los ítems que alcanzan menor frecuencia porcentual en el indicador “nunca” son el 6 y el 8 con un 0%, los que se referían a la preocupación por el aprendizaje de los estudiantes y la cobertura curricular. Cabe señalar que, además, otro de los ítems que alcanza baja frecuencia porcentual en el indicador “nunca” es el 1 con un 0,6%, lo que señala que el propósito fundamental de la educación se encuentra centrada en la enseñanza.

4.3 Evaluaciones

La dimensión “Evaluaciones” presenta una figura que representa la frecuencia de ocurrencia de los indicadores de la dimensión. Además, una tabla que muestra detalladamente el porcentaje de aquellos docentes que respondieron nunca, rara vez, a veces, frecuentemente o nunca en cada ítem, y la cantidad total de personas que contestaron.

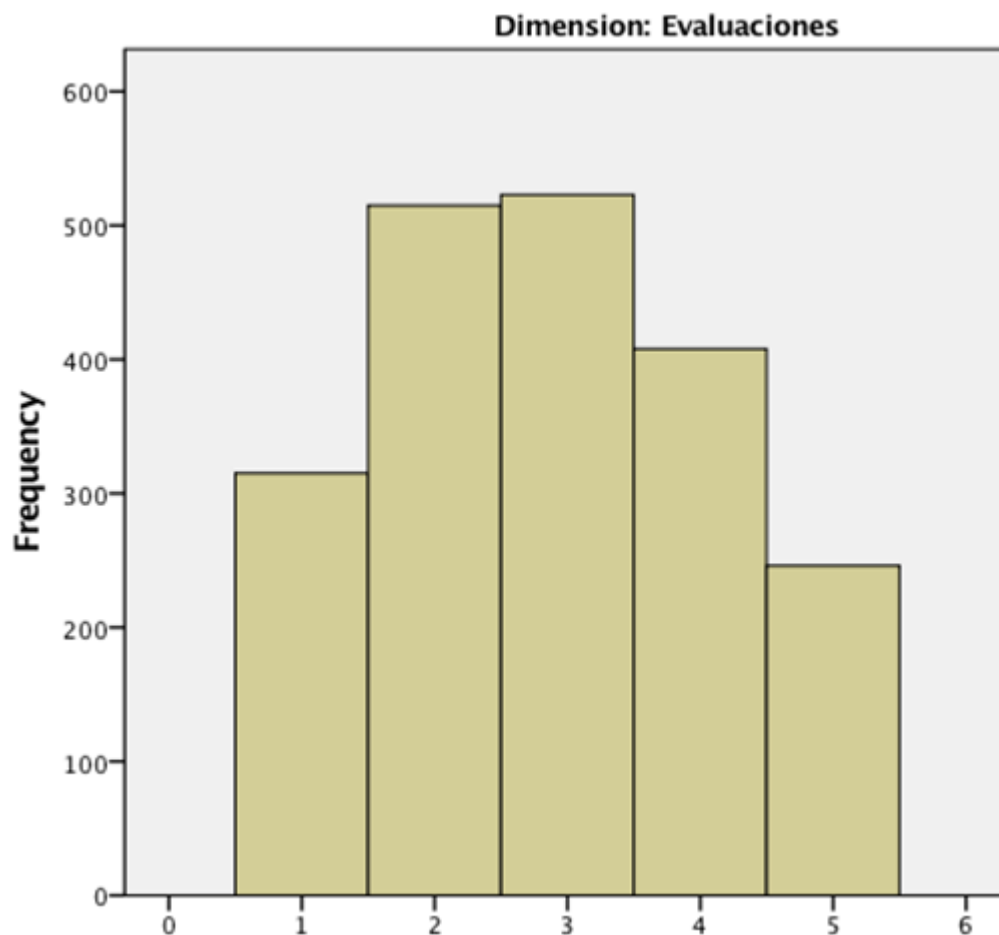


Figura 3. Frecuencia de ocurrencia de los indicadores correspondientes a la dimensión “Evaluaciones”.

Por medio de figura 3 presentada anteriormente es posible observar que el indicador que más se repite en la dimensión “Evaluaciones” es “a veces”.

Tabla 3

Frecuencia de ocurrencia de los indicadores correspondientes a los ítems de la dimensión “Evaluaciones”.

Frecuencia	ítem 9	ítem 10	ítem 11	ítem 12	ítem 13	ítem 14	ítem 15	ítem 16	ítem 17	ítem 18	ítem 19	ítem 20
Nunca (1)	5,6 %	4,3 %	4,3 %	0 %	1,2 %	2,5 %	8 %	4,3 %	6,2 %	1,2 %	6,2 %	1,2 %
Rara vez (2)	4,9 %	8,6 %	4,3 %	3,1 %	5,6 %	6,2 %	19,8 %	7,4 %	17,9 %	4,3 %	17,3 %	4,9 %
A veces (3)	22,8 %	36,4 %	35,8 %	10,5 %	14,8 %	22,2 %	35,2 %	30,2 %	36,4 %	20,4 %	24,7 %	22,2 %
Frecuente. (4)	42,6 %	29,6 %	36,4 %	31,5 %	46,3 %	42 %	21 %	38,3 %	32,1 %	40,1 %	33,3 %	38,3 %
Siempre (5)	22,8 %	20,4 %	17,3 %	53,1 %	30,9 %	26,5 %	15,4 %	16,7 %	4,9 %	31,5 %	16,7 %	31,5 %
Total	98,8 %	99,4 %	98,1 %	98,1 %	98,8 %	99,4 %	99,4 %	96,9 %	97,5 %	97,5 %	98,1 %	98,1 %
n	160	161	159	159	160	161	161	157	158	158	159	159
No responde	2	1	3	3	2	1	1	5	4	4	3	3

Por medio de la tabla de frecuencias 3 presentada anteriormente es posible realizar las siguientes descripciones:

- El ítem que alcanza mayor frecuencia porcentual en el indicador “siempre” es el 12 con un 53,1%. Además este mismo indicador es el que alcanza la menor frecuencia porcentual en el indicador “nunca”, que hace referencia a la individualidad al momento de elaborar las evaluaciones.

- Otros de los ítems que alcanzan una baja frecuencia porcentual en el indicador “nunca”, aparte del 12, son el 13, el 18 y el 20 con un 1,2%, los que se refieren al criterio de evaluación que tienen los docentes y a la utilización de los resultados.
- El ítem que alcanza mayor frecuencia porcentual en el indicador “nunca” y menor frecuencia porcentual en el indicador “siempre” es el 17 con un 6,2% y un 4,9% respectivamente, el que se refiere al diseño de las evaluaciones que abarcan poco contenido.

4.4 Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan

La dimensión “Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan” presenta una figura que representa la frecuencia de ocurrencia de los indicadores de la dimensión. Además, una tabla que muestra detalladamente el porcentaje de aquellos docentes que respondieron nunca, rara vez, a veces, frecuentemente o nunca en cada ítem, y la cantidad total de personas que contestaron.

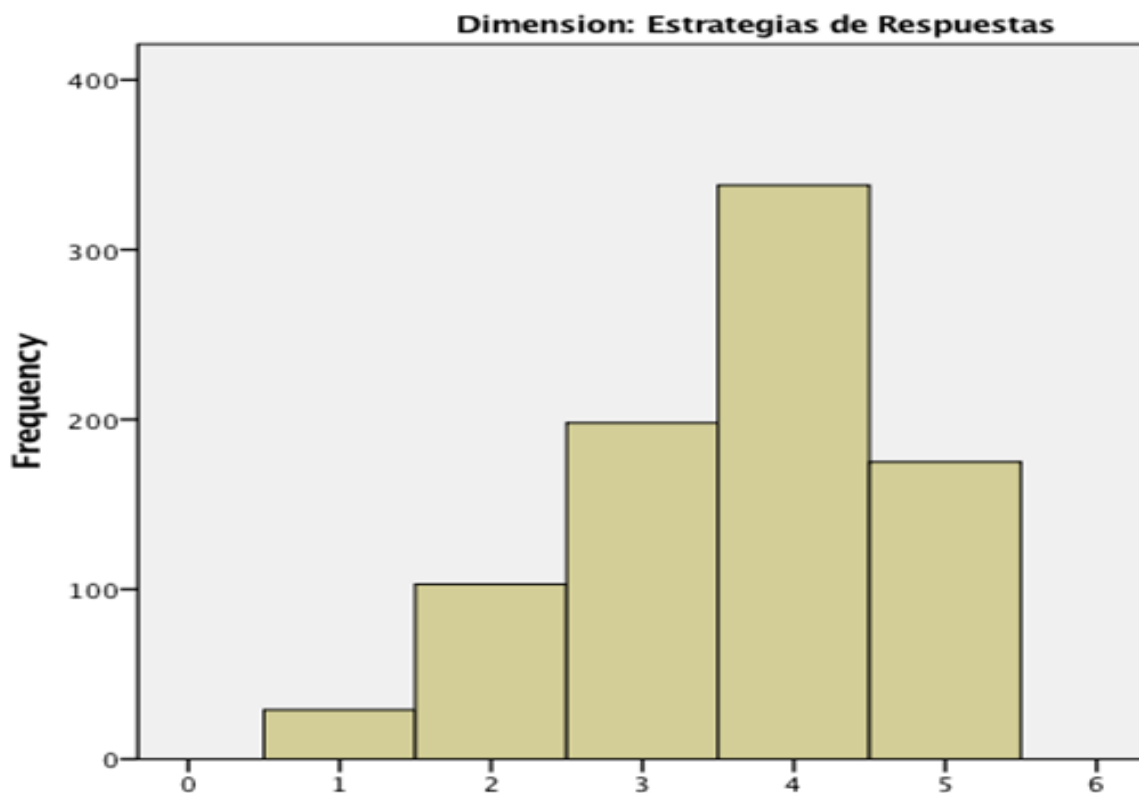


Figura 4. Frecuencia de ocurrencia de los indicadores correspondientes a la dimensión “Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan”.

Por medio de figura 4 presentada anteriormente es posible observar que el indicador que más se repite en la dimensión “Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan” es “frecuente”.

Tabla 4

Frecuencia de ocurrencia de los indicadores correspondientes a los ítems de la dimensión “Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan”.

Frecuencia	ítem 21	ítem 22	ítem 23	ítem 24	ítem 25
Nunca (1)	1,9%	10,5%	1,2%	3,1%	1,2%
Rara vez (2)	2,5%	22,8%	6,8%	16,0%	11,1%
A veces (3)	11,1%	28,4%	22,2%	27,8%	23,5%
Frecuente. (4)	61,1%	26,5%	43,2%	30,2%	39,5%
Siempre (5)	21,0%	11,7%	25,9%	22,2%	24,1%
Total	97,5%	100%	99,4%	99,4%	99,4%
n	158	162	161	161	161
No responde	4	0	1	1	1

Por medio de la tabla 4 presentada anteriormente es posible realizar las siguientes descripciones:

- El ítem que alcanza mayor frecuencia porcentual en el indicador “Frecuentemente” es el 21 con un 61,1%, lo que señala que para los docentes encuestados sus estrategias las definen ellos mismos basado en sus experiencias y conocimientos
- Los ítems que alcanzan menor frecuencia porcentual en el indicador “nunca” son el 23 y el 25 con un 1,2%, lo que señala que los docentes encuestados demuestran preocupación por establecer diversas oportunidades donde los estudiantes puedan demostrar su aprendizaje y en entregar ayuda adicional durante la hora de clase.

4.5 Trabajo de profesores

La dimensión “Trabajo de los profesores” presenta una figura que representa la frecuencia de ocurrencia de los indicadores de la dimensión. Además, una tabla que muestra detalladamente el porcentaje de aquellos docentes que respondieron nunca, rara vez, a veces, frecuentemente o nunca en cada ítem, y la cantidad total de personas que contestaron.

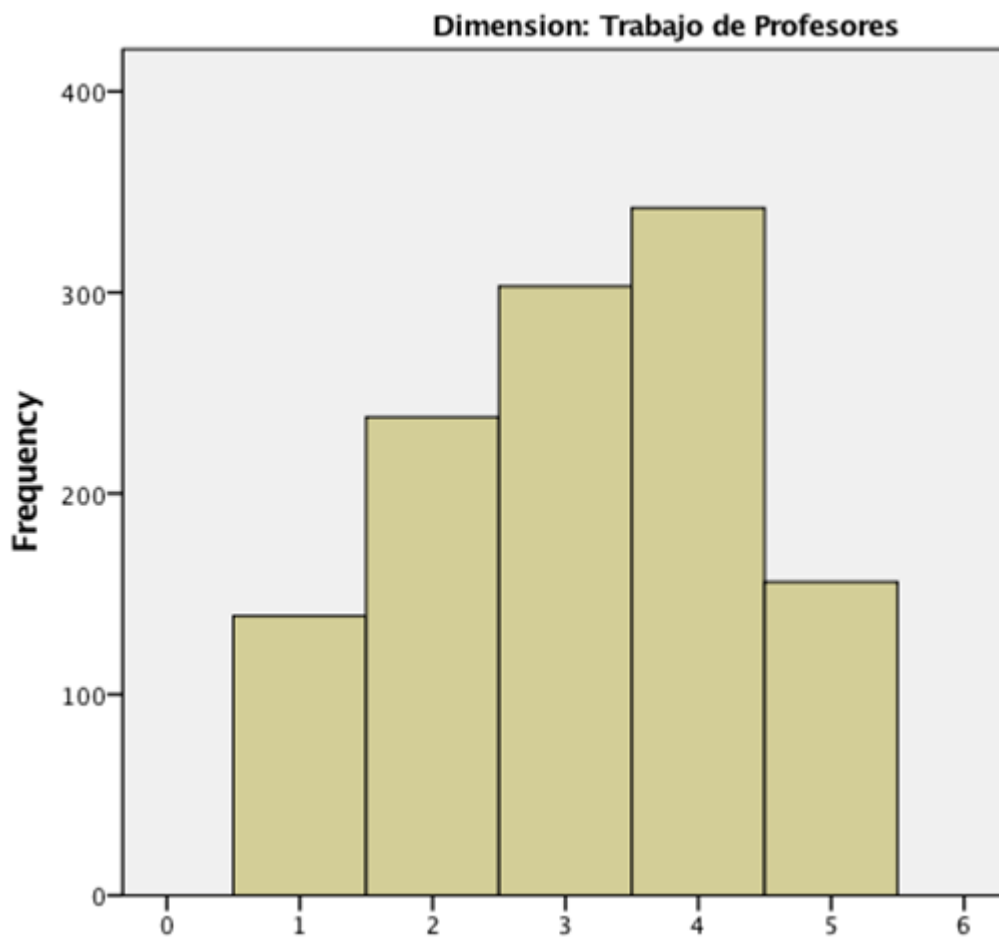


Figura 5. Frecuencia de ocurrencia de los indicadores correspondientes a la dimensión “Trabajo de los profesores”.

Por medio de figura 5 presentada anteriormente es posible observar que el indicador que más se repite en la dimensión “Trabajo de los profesores” es “frecuentemente”.

Tabla 5

Frecuencia de ocurrencia de los indicadores correspondientes a la dimensión “Trabajo de los profesores”.

Frecuencia	Ítem 26	ítem 27	ítem 28	ítem 29	ítem 30	ítem 31	ítem 32
Nunca (1)	0%	1,9%	3,7%	6,8%	2,5%	1,2%	0,6%
Rara vez (2)	1,9%	9,9%	10,5%	27,8%	17,9%	4,3%	3,7%
A veces (3)	7,4%	27,8%	23,5%	34,6%	32,1%	23,5%	26,5%
Frecuente. (4)	47,5%	41,4%	35,8%	19,8%	27,8%	43,2%	48,8%
Siempre (5)	42,6%	17,9%	24,7%	10,5%	17,9%	27,2%	19,8%
Total	99,4%	98,8%	98,1%	99,4%	98,1%	99,4%	99,4%
n	161	160	159	161	159	161	161
No responde	1	2	3	1	3	1	1

Por medio de la tabla 5 es posible realizar las siguientes descripciones:

- El ítem que alcanza mayor frecuencia porcentual en el indicador “siempre” es el 26 con un 42,6%, que se refería a que cada profesor define las estrategias que utiliza para mejorar el aprendizaje en sus estudiantes.

- El ítem que alcanza menor frecuencia porcentual en el indicador “siempre” es el 29 con un 10,5%, el que se refería a que durante las oportunidades de trabajo colaborativo entre profesores se incluyen temas aislados al desempeño académico de los estudiantes.

- Los ítems que alcanzan menor frecuencia porcentual en el indicador “nunca” son el 26 y el 32 con un 0% y 0,6% respectivamente, los que se referían a que los docentes definen las estrategias de aprendizaje con otros profesores y además el trabajo colaborativo se centra en el análisis del desempeño académico de los estudiantes,

cabe señalar que el ítem 32 la tasa de frecuencia con la que los docentes centran su análisis en el desempeño académico es de un 48,8%, correspondiente al indicador “frecuentemente”.

4.6 Cultura escolar

La dimensión “Cultura escolar” presenta una figura que representa la frecuencia de ocurrencia de los indicadores de la dimensión. Además, una tabla que muestra detalladamente el porcentaje de aquellos docentes que respondieron nunca, rara vez, a veces, frecuentemente o nunca en cada ítem, y la cantidad total de personas que contestaron.

Figura 6. Frecuencia de ocurrencia de los indicadores correspondientes a la dimensión “Cultura escolar”.

Por medio de figura 6 presentada anteriormente es posible observar que el indicador que más se repite en la dimensión “Cultura escolar” es “A veces”.

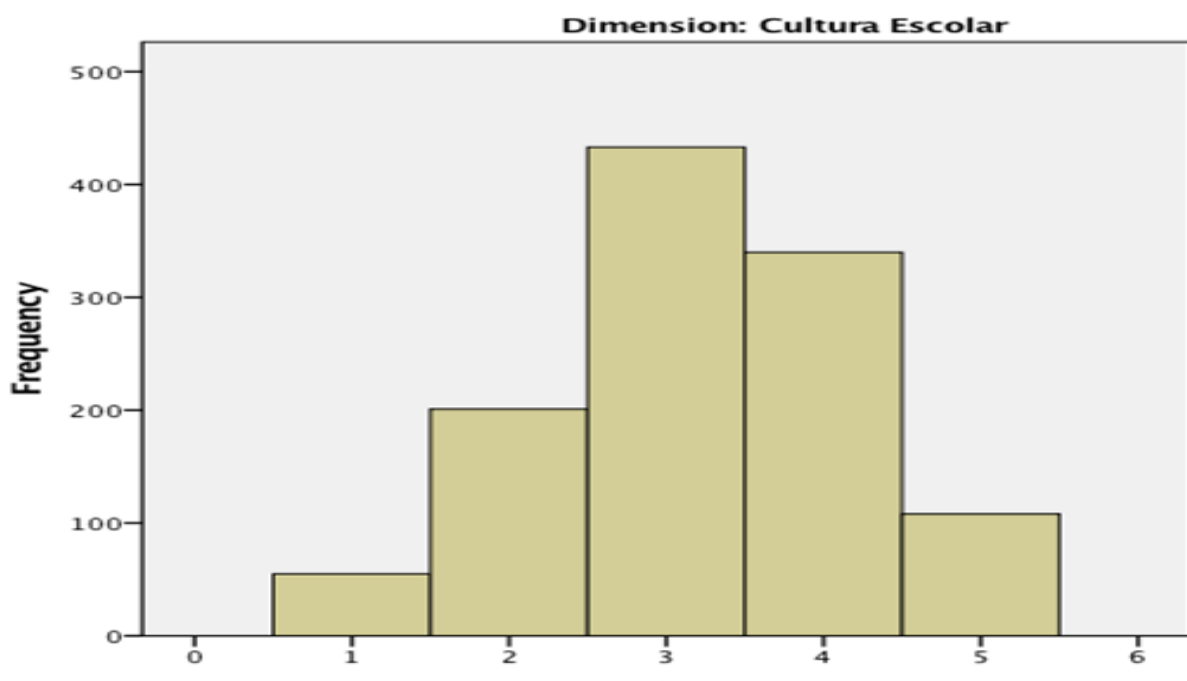


Tabla 6

Frecuencia de ocurrencia de los indicadores correspondientes a los ítems de la dimensión “Cultura escolar”.

Frecuencia	ítem 33	ítem 34	ítem 35	ítem 36	ítem 37	ítem 38	ítem 39
Nunca (1)	0%	4,3%	3,7%	8,6%	0%	1,9%	2,5%
Rara vez (2)	14,2%	27,2%	6,8%	25,9%	4,9%	9,9%	15,4%
A veces (3)	37,7%	46,9%	40,7%	38,9%	21,0%	35,2%	37,0%
Frecuente. (4)	32,2%	12,3%	37,0%	18,5%	43,2%	35,2%	32,7%
Siempre (5)	10,5%	4,9%	6,8%	3,7%	27,8%	14,8%	8,6%
Total	95,1%	95,7%	95,1%	95,7%	96,9%	96,9%	96,3%
n	154	155	154	155	157	157	156
No responde	8	7	8	7	5	5	6

Por medio de la tabla 6 es posible realizar las siguientes descripciones:

- El ítem que alcanza mayor frecuencia porcentual en el indicador “siempre” es el 37 con un 27,8%, lo que señala que sí existe una actitud de compromiso con los objetivos del proyecto educativo.
- El ítem que alcanza menor frecuencia porcentual en el indicador “siempre” es el 36 con un 3,7%, lo que nos indica que, en su mayoría, las buenas acciones de los docentes y estudiantes no pasan desapercibidas.
- El ítem que alcanza menor frecuencia porcentual en el indicador “nunca” es el 33 con un 0%, lo que señala que los docentes encuestados demuestran que la mayor parte del tiempo trabajan de forma individual.
- Otro de los ítems que alcanza baja frecuencia porcentual en el indicador “nunca” es el 38 con un 1,9%, lo que señala que los docentes y estudiantes destacan las buenas acciones creando así una cultura de reconocimiento.

4.7 Desarrollo profesional docente.

La dimensión “Desarrollo profesional docente” presenta una figura que representa la frecuencia de ocurrencia de los indicadores de la dimensión. Además, una tabla que muestra detalladamente el porcentaje de aquellos docentes que respondieron nunca, rara vez, a veces, frecuentemente o nunca en cada ítem, y la cantidad total de personas que contestaron.

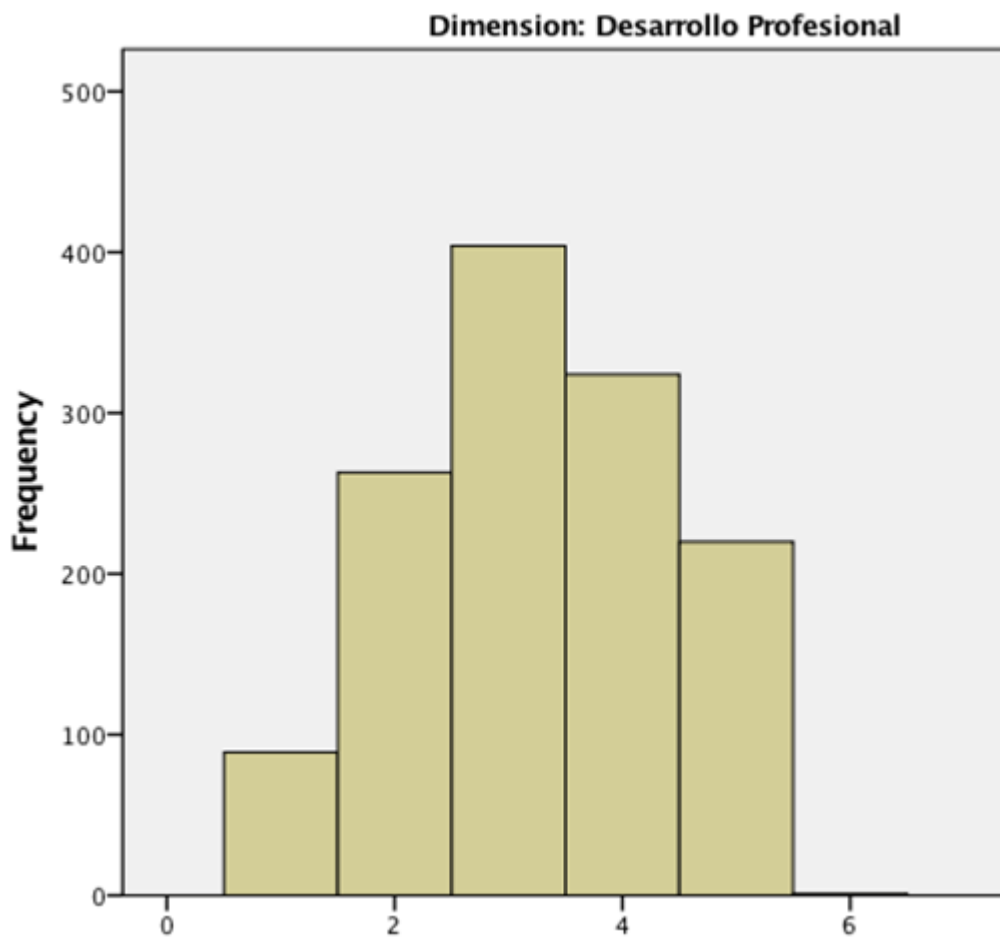


Figura 7. Frecuencia de ocurrencia de los indicadores correspondientes a la dimensión “Desarrollo profesional docente”.

Por medio de figura 7 presentada anteriormente es posible observar que el indicador que más se repite en la dimensión “Desarrollo profesional docente” es “a veces”.

Tabla 7

Frecuencia de ocurrencia de los indicadores correspondientes a cada ítem de la dimensión “Desarrollo profesional docente”.

Frecuencia	ítem 40	ítem 41	ítem 42	ítem 43	ítem 44	ítem 45	ítem 46	ítem 47
Nunca (1)	1,9%	1,2%	0%	5,6%	6,8%	3,7%	2,5%	1,2%
Rara vez (2)	9,3%	10,5%	5,6%	14,8%	14,8%	8,6%	4,9%	10,5%
A veces (3)	24,1%	17,3%	29,6%	32,1%	27,8%	45,7%	38,3%	25,9%
Frecuente. (4)	39,5%	24,7%	46,9%	26,5%	29%	29%	36,4%	33,3%
Siempre (5)	21,6%	43,2%	13,6%	15,4%	16,7%	9,3%	14,2%	25,9%
Total	96,3%	96,9%	95,7%	94,4%	95,1%	96,3%	96,3%	96,6%
n	156	157	155	153	154	156	156	157
No responde	6	5	7	9	8	6	6	5

Por medio de la tabla 7 es posible hacer las siguientes descripciones:

- El ítem que alcanza mayor frecuencia porcentual en el indicador “siempre” es el cuarenta y uno con un 43,2%, el que hace referencia a que en las capacitaciones se invitan a todos los docentes a participar.
- El ítem que alcanza menor frecuencia porcentual en el indicador “siempre” es el 45 con un 9,3%. El que hace referencia a que las prácticas pedagógicas y los contenidos de las capacitaciones están desarrollados en un tiempo adecuado.
- El ítem que alcanza menor frecuencia porcentual en el indicador “nunca” es el 42 con un 0%. El que hace referencia a que las capacitaciones docentes, en su mayoría, sí se basan en actividades expositivas.

- El ítem que alcanza mayor frecuencia porcentual en el indicador “nunca” es el 44 con un 6,8%, el que hace referencia a que, en su mayoría, el impacto de las capacitaciones sí es evaluado mediante una encuesta de satisfacción.

4.8 Validación de Consistencia Interna del Instrumento original propuesto

Se verificó la consistencia interna del instrumento original a través de un análisis de alpha de Cronbach. El resultado del análisis para los 47 Ítems fue de un alpha de 0.727 lo que representa un valor de consistencia interna aceptable para la muestra aplicada a los 162 docentes del gran Concepción.

4.9 Análisis Factorial Exploratorio

La propuesta del instrumento original, compuesto de 47 ítems que buscaban levantar información con respecto a las prácticas docentes relacionadas con las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, fue refinada inicialmente para cumplir con los requisitos mínimos para ejecutar un análisis factorial exploratorio (ver detalles en metodología). Luego del análisis preliminar de la matriz-R de los 47 Ítems propuestos originalmente, se realizó el análisis con 24 para extraer los factores. El número de factores a extraer, a partir de los 24 Ítems, fue definido a través de la inspección del punto de inflexión presente en el “scree plot” entre el número de factores posibles y los Eigenvalues calculados (Ver figura 8). Así se decidió extraer tres factores, lo que cumple con lo recomendado por Kaiser en el sentido de retener factores con Eigenvalues mayores a 1 (Field, 2012).

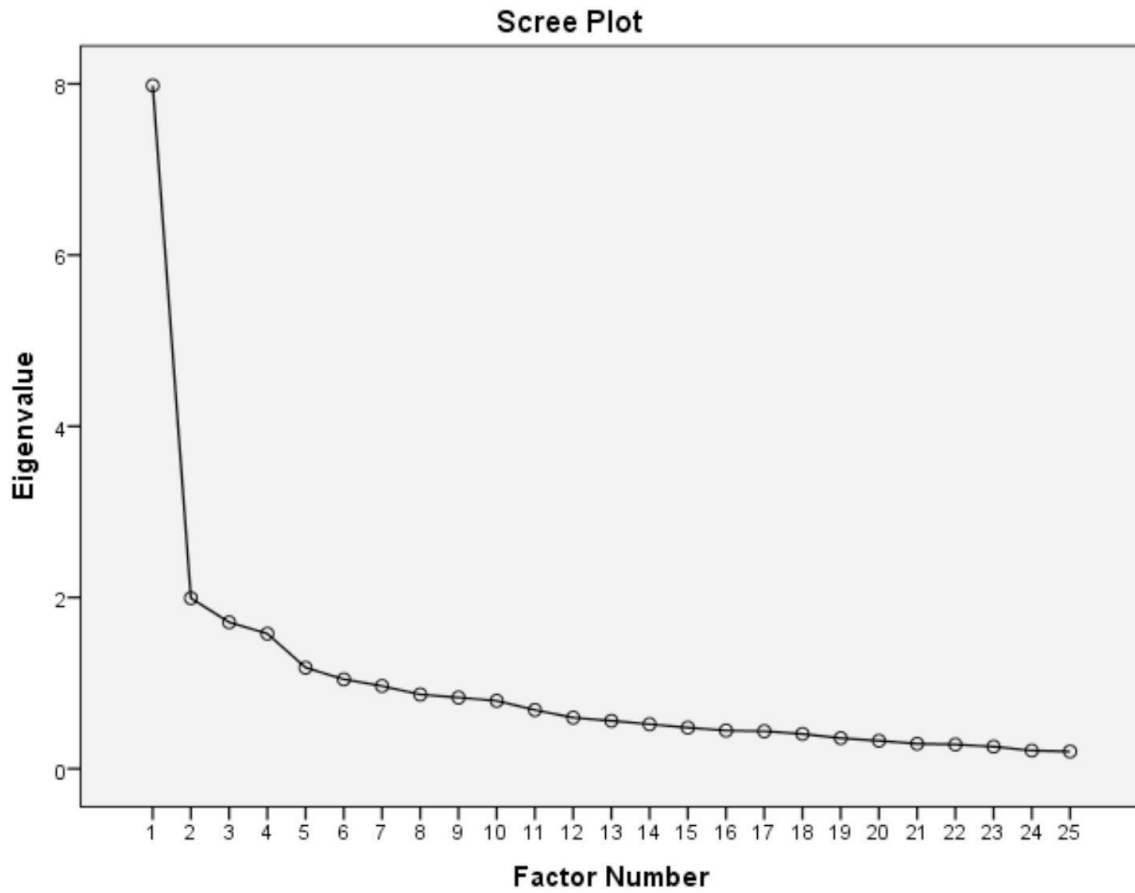


Figura 8. Punto de inflexión entre el número de factores posibles y los Eigenvalues.

Luego, se ejecutó una rotación de ejes de tipo ortogonal (Varimax) para identificar los ítems que explicaban mejor la varianza para cada uno de los tres factores extraídos.

El detalle se aprecia en la tabla 8.

Tabla 8

Matriz de factores con una rotación ortogonal (Varimax).

Rotated Factor Matrix							
Ítem	Factor			Ítem	Factor		
	1	2	3		1	2	3
30	,776			8	,396	,472	
7	,676			10		,461	
27	,591	,396		24		,456	
38	,561			37	,306	,417	
36	-,536			5		,389	
33	-,530			1		,356	
15	,518			41			,748
31	,460			43			,667
20		,769		44			,556
18		,567		47	,464		,554
25		,539	,305	46			,546
19	,455	,528		2			-,317

De acuerdo a las valoraciones obtenidas en la tabla anterior se dejaron en el factor correspondiente, los ítems que tenían mayor correlación con dicho factor y los que se relacionaban con más de un factor, como, por ejemplo, con el ítem 47 se decidió contrastar con respecto al concepto de cada dimensión (Factor), es decir, agrupar a la dimensión que más se apegaba al ítem, desde la perspectiva teórica. Estas nuevas dimensiones e ítems se encuentran en el anexo tres.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

El objetivo principal de esta investigación, fue describir si el estilo de trabajo de los docentes de la región del Bío-bío se aproxima o se aleja de la cultura escolar colaborativa asociada a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA).

De acuerdo a los resultados o descripciones realizadas en el capítulo anterior, es posible realizar las siguientes interpretaciones.

Basándonos en las CPA, según Stoll (s.f), el foco debe estar en el aprendizaje. Sin embargo, los ítems que alcanzan mayor frecuencia porcentual en la dimensión “Propósito fundamental de la enseñanza”, en el indicador siempre, son el uno y el ocho, que se refieren a que el foco está puesto en la enseñanza y en el aprendizaje. Cabe destacar que, de los resultados obtenidos, se puede observar que los docentes no hacen hincapié únicamente en lo que se está enseñando. Lo anterior, se debe a que los docentes encuestados quizás no tienen clara la distinción entre ambos conceptos, o bien, les dan la misma importancia a los dos.

Según Murillo (2003), tener a disposición las bases curriculares y los contenidos de aprendizaje de cada curso es importante y se apega al concepto CPA. Por intermedio de los resultados obtenidos en la encuesta en el ítem cuatro, es posible verificar que los docentes concuerdan con la importancia de ello.

Como se vio anteriormente, en la dimensión “Evaluación”, el ítem que alcanzó mayor frecuencia porcentual en el indicador “siempre” y menor frecuencia porcentual en el indicador “nunca” fue el 12, lo que señala que más de la mitad de los docentes encuestados preparan sus evaluaciones individualmente.

Además, según Krichesky (2013) se deben generar instancias en la que los docentes puedan planificar de manera conjunta y, por lo tanto crear sus evaluaciones colaborativamente.

En lo que respecta a la dimensión “Estrategias de respuestas cuando los estudiantes no progresan” se observa en el ítem 21, que los profesores encuestados tienden a generar estrategias para mejorar el rendimiento de sus estudiantes basados en sus propias experiencias y conocimientos. Del mismo modo, se puede analizar el ítem 22, en el cual la mayor frecuencia está establecida en el indicador “A veces”, donde los profesores en su mayoría reflejan que no tienen una postura clara con respecto al realizar actividades fuera del horario de clases. Según Pacheco, Benítez y Platt (2011), generar actividades fuera del horario de clases potencia el “saber hacer”, en donde los profesores que se han posicionado en el indicador “A veces”, reflejan que no tienen conciencia que sus estudiantes necesitan desarrollar la aplicación del contenido desarrollado en clases.

De acuerdo a la frecuencia de ocurrencia obtenida en el ítem 23 en los indicadores “frecuentemente” y “siempre”, los profesores consideran que generan una diversidad de oportunidades para que los estudiantes demuestren su aprendizaje, lo cual se considera positivo, dado que refleja la consideración de los docentes en segmentar sus contenidos.

El modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje asegura la oportunidad de que los docentes compartan estrategias y aprendan de ella para generar nuevos conocimientos. (Harris y Jones, 2010, p.173)

Entendemos así, que el trabajo de los profesores debe ser colaborativo, pues para que se logre generar un aprendizaje significativo en los estudiantes, los docentes deben, en conjunto, generar estrategias. Ahora bien, contrastando con lo encontrado

en el análisis estadístico, uno de los ítems con mayor frecuencia fue el 26, que hace referencia a que los docentes definan de manera individual las estrategias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Bien se sabe, que hoy en día el trabajo colaborativo entre un grupo de personas es indispensable, más aún en miembros de una comunidad educativa, pues facilita el mejor desempeño como profesional que está en pro al mejoramiento del proceso de enseñanza- aprendizaje. Un punto importante a destacar es que hoy en Chile se está fomentando el trabajo colaborativo entre docentes, pues una clara evidencia es la nueva carrera docente en la cual según el artículo 12, todo el cuerpo educativo debe ayudar a la formación docente, por medio del trabajo colaborativo entre ellos, permitiendo así adquirir nuevas enseñanzas a través de las prácticas pedagógicas. (Ley 20903 MINEDUC, 2016)

En consecuencia y bajo el concepto de comunidades profesionales de aprendizaje los docentes deben trabajar en forma colaborativa, mejorando el Inter- Aprendizaje, entendido como una acción recíproca que mantienen, al menos, dos personas, empleando cualquier medio de comunicación, con el propósito de influirse positivamente y mejorar sus procesos y productos de aprendizaje.

En cuanto a lo que obtuvimos en la dimensión “Cultura Escolar”, el ítem que presenta mayor frecuencia en el indicador “siempre” es el 37, del cual es posible inferir que, en su mayoría, los docentes entrevistados tienen una actitud de compromiso con los objetivos del proyecto educativo. En forma general, los docentes respondieron, en su mayoría, al indicador “a veces”, lo que nos da a entender que tienen una postura más bien neutra respecto a trabajar de forma colaborativa.

Según explican los autores Navarro y Verdisco, las innovaciones en capacitaciones para docentes, en su mayoría están siendo coordinadas en grupos, para compartir experiencias relacionadas con sus prácticas y estrategias en el aula, estas

capacitaciones son de mucha ayuda para los docentes y se convierten en herramientas eficaces de aprendizaje.

Al observar la dimensión “Desarrollo profesional docente” se puede analizar que los ítems que alcanzan mayor frecuencia porcentual son el 40, 41 y 47, de los cuales se puede interpretar que en las capacitaciones docentes hay una preocupación de hacer partícipes a la mayoría de los profesores y éstas, generalmente, son hechas por agentes externos al establecimiento. También estas capacitaciones se realizan con actividades visuales y creativas en las cuales la preocupación es estimular el trabajo colaborativo de los docentes, teniendo como propósito que los docentes enseñen haciendo, procurando que el aprendizaje del estudiante siga la misma metodología.

De lo antes mencionado, se puede concluir que, en general de las dimensiones establecidas, los docentes encuestados de los distintos establecimientos del gran Concepción no se acercan al enfoque Comunidades profesionales de Aprendizaje. Sin embargo, en la dimensión “Desarrollo Profesional Docente” el concepto de las CPA se evidencia en la mayoría de los docentes encuestados, pues las capacitaciones docentes tienen como objetivo trabajar con todos los profesores, sin importar su especialidad, y realizar actividades donde trabajen colaborativamente.

Respecto al diseño del instrumento, se obtuvo una encuesta con 47 ítems relacionados directamente con el concepto de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Sin embargo, al aplicar la encuesta a los docentes, se notaron ciertas falencias, por ejemplo, al poseer tal extensión, los profesores ignoraron algunos ítems, siendo así necesario un nuevo instrumento derivado del original. Para diseñar este nuevo instrumento se generó un análisis factorial exploratorio, el cual permitió realizar una discriminación y reagrupación de los ítems. En consecuencia de lo realizado, se generó un instrumento que consta de 24 ítems segmentados en tres

dimensiones, las cuales son: “Trabajo Colaborativo de los Docentes”, Estrategias para el Progreso de los Estudiantes” y “Desarrollo Profesional Docente”, que están estrechamente relacionadas con las CPA.

5.2 Conclusión

Este seminario ha permitido indagar acerca del desempeño de los/as 162 docentes, pertenecientes a los ocho establecimientos del Gran Concepción, con respecto al concepto Comunidades profesionales de Aprendizaje, a partir de un instrumento tipo encuesta, que permitió evaluar si los docentes trabajaban en forma colaborativa.

En función de los resultados obtenidos en la encuesta, ésta permitió mostrar que, en su mayoría, los establecimientos del Gran Concepción no se acercan al concepto de las CPA, dado que el indicador “Siempre” no obtuvo la mayor frecuencia de ocurrencia en las diferentes dimensiones.

Sin embargo, algunos ítems alcanzaron una alta frecuencia de ocurrencia en los indicadores “Frecuentemente” y “Siempre”, de los cuales se puede entender que la cultura escolar, en la actualidad, está en favor del cambio y el desarrollo del trabajo colaborativo expuesto en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Cabe señalar que este nuevo enfoque también se relaciona con la nueva ley de carrera profesional docente, dado que impulsa al trabajo colaborativo entre pares, por lo cual, es necesario incentivar la colaboración entre docentes de distintas disciplinas, para así, mejorar la calidad del aprendizaje que se está entregando a los estudiantes de cada establecimiento de Chile.

5.3 Limitaciones

Teniendo una muestra de ocho establecimientos, no es posible sacar conclusiones respecto a la mayor parte de la población, dado que se recomienda encuestar como mínimo a 10 individuos por cada ítem (Field, 2012). Asimismo, debido a estas limitaciones, no se pudo generar propuestas que se centraran en el objeto de estudio, en este sentido, que permitieran implementar las CPA en los establecimientos, pues esta nueva forma de reconfigurar las escuelas amerita ser desarrollada como lo dicta parte de la nueva Ley de la Carrera Docente.

Por otro lado, al aplicar un instrumento de tipo encuesta no se puede verificar la fiabilidad del encuestado al momento de responder, pues no se sabe con exactitud si está respondiendo desde su propia práctica profesional o lo hace en cómo “cree” que debiera responder a los ítems del instrumento.

5.4 Proyecciones

Se espera que, en un futuro próximo, se pueda aplicar la encuesta ya calibrada mediante el análisis factorial exploratorio, para así calcular su respectivo Alpha de Cronbach y confirmar la elaboración de un instrumento (encuesta) con un alto índice de fiabilidad y consistencia interna. Además, por la incidencia de la nueva Carrera Docente, apreciar un cambio en la cultura de las prácticas pedagógicas en el sistema educativo de Chile. Asimismo, realizar comparaciones entre los resultados obtenidos en esta investigación y los futuros resultados que se obtendrían del nuevo instrumento.

ANEXOS

Anexo 1

DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA

Concepción, 31 de Agosto de 2017

Señor/a:

Jefe Unidad Técnica Pedagógica:

Presente

De nuestra consideración:

La Universidad Católica de la Santísima Concepción, a través del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, lleva adelante el proceso de construcción del Seminario de Grado de los estudiantes de Pedagogía, que constituye un proceso riguroso de investigación educacional aplicado a la realidad local, con alto valor formativo para instalar en los estudiantes de pedagogía las competencias investigativas que, a futuro, requerirán en el ejercicio de su práctica profesional.

En este proceso se pretende indagar en los diferentes planos de la realidad educacional de los establecimientos educacionales de la región, con el fin de obtener información objetiva y científicamente trabajada que puede ser de mucha utilidad para su establecimiento educacional, en tanto que podría colaborar a la toma de decisiones tanto de tipo administrativas como pedagógicas. Cabe señalar que la información obtenida es de absoluta confidencialidad para los colegios.

Por lo tanto, es de vital importancia para nuestros alumnos investigadores, contar con su aprobación como Jefe UTP, para desarrollar parte de su estudio en su prestigiosa institución.

El tema a investigar en esta oportunidad es: “Descripción de culturas escolares colaborativas bajo el marco de una Comunidad Profesional de Aprendizaje de establecimientos educacionales de la Provincia de Concepción” y el estudiante de Pedagogía en Educación Media en Matemática responsables de ello son: Matías Castillo P., Rut: 18.978.XXX-X, siendo asesoradas por el académico de nuestra Facultad de Educación: Dr. Felipe Sepúlveda (email: fsepulveda@ucsc.cl; Teléfono: 41 234 5136).

Por la presente, expresamos a usted nuestros más cordiales saludos y agradecimientos de parte de la Facultad de Educación y en especial del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, por apoyar el trabajo investigativo de nuestros estudiantes, que por cierto redundará en la calidad educativa de nuestra región.

Para cualquier consulta rogamos ponerse en contacto con el profesor guía de los estudiantes o en su efecto con la Jefe del Departamento Fundamentos de la Pedagogía.

Sin otro particular, saludan cordialmente a usted,

Prof. Dr. Felipe Sepúlveda

Profesor Guía

Prof. Dr. Marcela Bizama Muñoz

**Jefe Departamento de Fundamentos
de la Pedagogía**

Anexo 2

Diagnóstico sobre la implementación de una cultura escolar que favorece el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Por favor complete la siguiente información. En casos que sean necesarios marque con una X.

Nombre de la Institución: _____

Fecha: _____

Sexo: M ___ F ___ Cargo en el establecimiento: _____

Cantidad de años, incluyendo este, que lleva ejerciendo docencia.

___ 0 - 1 ___ 2 - 4 ___ 5 - 9 ___ 10 - 15
___ más de 15

Cantidad de años, incluyendo este, que trabaja en este establecimiento.

___ 0 - 1 ___ 2 - 4 ___ 5 - 9 ___ 10 - 15
___ más de 15

Este Instrumento está diseñado para conocer la operación de un establecimiento educacional bajo una cultura escolar asociada a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Du Four et al., 2011). Consiste en 47 afirmaciones que describen prácticas que ocurren en el marco del funcionamiento del establecimiento. Se pide que lea cada afirmación y registre con una X la frecuencia de ocurrencia que mejor se ajuste al grado de cercanía que usted perciba en cada una de las afirmaciones de acuerdo a la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre

En algunos casos las respuestas pueden parecer extrañas; use su criterio para seleccionar la respuesta más apropiada para esa pregunta. **Por favor, responda todas las afirmaciones seleccionando solo una respuesta.**

Los resultados del instrumento se analizan de manera agrupada como un instrumento para investigaciones en el área educacional. Cabe señalar que se mantendrá la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

Muchas gracias.

Con respecto al propósito fundamental de la educación en su establecimiento...

		N u n c a	R a r a v e z	A v e c e s	F r e c u e n t e	S i e m p r e
N°	Afirmación	1	2	3	4	5
1	se encuentra centrada en la enseñanza.					
2	se hace hincapié únicamente en lo que se está enseñando y no en el aprendizaje del estudiante.					
3	se encuentra enfocada en demostrar el dominio del currículo.					
4	es importante que los docentes tengan a su disposición las bases curriculares y los contenidos de aprendizaje de cada curso.					
5	se encuentra enfocada en el aprendizaje.					
6	se demuestra preocupación por la cobertura del currículo.					
7	se promueve a que los docentes se reúnan en equipos colaborativos dedicados a compartir conocimientos asociados al currículo.					
8	se demuestra preocupación por el aprendizaje de los estudiantes.					

Con respecto a las evaluaciones en su establecimiento...

		N u n c a	R a r a v e z	A v e c e s	F r e c u e n t e	S i e m p r e
N°	Afirmación	1	2	3	4	5
9	estas se utilizan como instrumento para identificar a los estudiantes que no alcanzan el nivel esperado de la unidad.					
10	los resultados son utilizados para recompensar o corregir a los estudiantes.					
11	estas se realizan al final de cada unidad.					
12	son preparadas individualmente por cada profesor.					
13	cada profesor determina su propio criterio para evaluar el nivel de dominio del estudiante.					

14	los resultados son utilizados para identificar a los estudiantes que no dominan el contenido.					
15	el profesorado trabaja colaborativamente para su elaboración.					
16	el desempeño de los estudiantes se establece observando los promedios generales.					
17	están diseñadas para cubrir pequeñas porciones de contenido.					
18	se utilizan para monitorear los logros individuales de cada estudiante.					
19	los criterios de logros son consensuados en conjunto para asegurar consistencia entre los miembros del equipo docente.					
20	los resultados son utilizados para informar y motivar a los estudiantes.					

Con respecto a las estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan...

		N u n c a	R a r a v e z	A v e c e s	F r e c u e n t e	S i e m p r e
N°	Afirmación	1	2	3	4	5
21	son definidas por los docentes, basado en sus experiencias y conocimientos.					
22	establece su participación en tutorías fuera del horario de clases.					
23	establece diversas oportunidades para demostrar su aprendizaje.					
24	considera que los docentes puedan acceder a una red de apoyo para dar respuesta a las necesidades académicas de sus estudiantes.					
25	consiste en entregar ayuda adicional durante la hora normal de clases.					

Con respecto al trabajo de los profesores en su establecimiento...

		N u n c a	R a r a v e z	A v e c e s	F r e c u e n t e	S i e m p r e
N°	Afirmación	1	2	3	4	5
26	cada docente define qué estrategias utiliza para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.					
27	las estrategias de enseñanza son compartidas entre pares.					

28	los docentes se refieren al alumnado como “mis estudiantes” y “sus estudiantes”.					
29	durante las oportunidades de trabajo colaborativo, se incluyen temas alejados al desempeño académico de los estudiantes.					
30	se promueven oportunidades para compartir las estrategias exitosas que los docentes utilizan en la sala de clases.					
31	los docentes se refieren al alumnado como “nuestros estudiantes”.					
32	el trabajo colaborativo se centra en el análisis del desempeño académico de los estudiantes.					

Con respecto a la cultura escolar en su establecimiento...

		N u n c a	R a r a v e z	A v e c e s	F r e c u e n t e	S i e m p r e
N°	Afirmación	1	2	3	4	5
33	el docente trabaja de manera individual.					
34	los miembros de la comunidad escolar presentan quejas o reclamos con respecto a la situación del establecimiento.					
35	las propuestas para el mejoramiento escolar se planifican con una mirada a largo plazo.					
36	las buenas acciones de docentes y estudiantes pasan desapercibidas.					
37	existe una actitud de compromiso con los objetivos del proyecto educativo.					
38	se destacan las buenas acciones de docentes y estudiantes de manera específica creando una cultura de reconocimiento.					
39	las propuestas para el mejoramiento escolar se planifican con una mirada a corto plazo.					

Con respecto al desarrollo profesional docente en su establecimiento...

		N u n c a	R a r a v e z	A v e c e s	F r e c u e n t e	S i e m p r e
N°	Afirmación	1	2	3	4	5
40	las capacitaciones que reciben los docentes se realizan por agentes externos.					
41	cuando se organizan eventos de capacitación, se invitan a todos los docentes del establecimiento.					
42	los eventos de capacitación se basan en actividades expositivas.					
43	existen oportunidades para asistir individualmente a talleres y cursos.					
44	el impacto de las capacitaciones es evaluado en base a una encuesta de satisfacción.					
45	los eventos de capacitación incluyen gran cantidad de contenidos y prácticas pedagógicas desarrolladas en poco tiempo.					
46	los contenidos de las capacitaciones tienen una aplicación directa en el aula.					
47	el aprendizaje entre pares es colaborativo.					

Agradecemos su colaboración y participación.

Anexo 3

Propuesta de dimensiones y afirmaciones para la elaboración de un nuevo instrumento sobre la implementación de una cultura escolar que favorece el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Con respecto al trabajo colaborativo de los profesores en su establecimiento...

N°	Afirmación
1	se promueven oportunidades para compartir las estrategias exitosas que los docentes utilizan en la sala de clases.
2	se promueve a que los docentes se reúnan en equipos colaborativos dedicados a compartir conocimientos asociados al currículo.
3	las estrategias de enseñanza son compartidas entre pares.
4	se destacan las buenas acciones de docentes y estudiantes de manera específica creando una cultura de reconocimiento.
5	el profesorado trabaja colaborativamente para su elaboración.
6	los docentes se refieren al alumnado como “nuestros estudiantes”.

7	los criterios de logros son consensuados en conjunto para asegurar consistencia entre los miembros del equipo docente.
8	existe una actitud de compromiso con los objetivos del proyecto educativo.
9	las buenas acciones de docentes y estudiantes pasan desapercibidas.
10	el docente trabaja de manera individual.

Con respecto a las estrategias para el progreso de los estudiantes en su establecimiento...

N°	Afirmación
11	los resultados son utilizados para informar y motivar a los estudiantes.
12	los resultados se utilizan para monitorear los logros individuales de cada estudiante.
13	consiste en entregar ayuda adicional durante la hora normal de clases.
14	se demuestra preocupación por el aprendizaje de los estudiantes.
15	los resultados son utilizados para recompensar o corregir a los estudiantes.
16	considera que los docentes puedan acceder a una red de apoyo para dar respuesta a las necesidades académicas de sus estudiantes.
17	se encuentra enfocado en el aprendizaje.
18	se encuentra centrado en la enseñanza.

Con respecto al desarrollo profesional docente en su establecimiento...

N°	Afirmación
19	cuando se organizan eventos de capacitación, se invitan a todos los docentes del establecimiento.
20	existen oportunidades para asistir individualmente a talleres y cursos.
21	el impacto de las capacitaciones es evaluado en base a una encuesta de satisfacción.
22	el aprendizaje entre pares es colaborativo.
23	los contenidos de las capacitaciones tienen una aplicación directa en el aula.
24	se hace hincapié únicamente en lo que se está enseñando y no en el aprendizaje del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

Alcalde, A. et al. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. (6a ed.). Barcelona, España: Graó.

Bolívar, R. (s.f.). *Comunidades profesionales de aprendizaje, instrumentos de diagnóstico y evaluación*. Recuperado de http://hum386.ugr.es/media/grupos/HUM386/cms/comunidades%20profesionales%20de%20aprendizaje%20Instrumentos_Rosel%20Bolivar.pdf

- Bolívar R., M. R. (2012). La Cultura de Aprendizaje de las Organizaciones Educativas. Instrumentos de Diagnóstico y Evaluación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 143-162.
- Castroviejo, A. (2004). Reseña de “El predecible fracaso de la reforma educativa” de B. Sarason. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 0.
- Coll, Palacios, C., y Marches, A. (2001). “*Desarrollo psicológico y educación*”, 2. Psicología de la Educación Escolar. Madrid, Alianza Psicología. (Cap. 8, Cap. 9).
- Chile. Ministerio de Educación. (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- De La Lengua, R. A., Academia, R., Calpe, E., & Secundaria, E. (1992). *Diccionario de la Lengua Española* vol. I. Madrid, España: Real Academia Española.
- Dufour, R. (2004). *What is a professional learning community?*. *Educational Leadership*. 61 (8), 6-11.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. y Many, T. (2006). *Learning by doing*. Bloomington, IN:Solution-Tree
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. (s.a ed.). Madrid, España: Narcea.
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31. Recuperado de https://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_escudero.pdf
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London, UK: SAGE.

- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Ontario: OISE Press.
- Galván, N. y González, S. (2015). La conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje con miras al fortalecimiento de la formación integral del estudiante. *Ciencias de la Docencia Universitaria*, 30-38. Recuperado de http://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_VI/CDUVI_5.pdf
- González, J., González, R., Núñez, J. y Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la educación*. Madrid: Pirámide. (Cap 4, 95-115; Cap. 7, 165-186).
- Hargreaves, A. (2008). *Leading professional learning communities*. En A. Blankstein, P.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. (1a ed.). Madrid, España: Morata.
- Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Harris, A. y Jones, M. (2010). *Professional learning communities and system improvement*. *Improving Schools*, 13 (2), 172–181.
- Harris, A. y Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Hord, S. M. (1996). *School professional staff as learning community questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. (2004). *Learning together. Leading together. Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: What Are They and Why Are They Important?*. *Issues about Change*, 6(2), 2-5.

- Hord, S. y Hirsh, S. (2008) Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities*, pp. 23-40. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Huysman, M. (2000). *An organizational learning approach to the learning organization*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9 (2), 133-146.
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España). Recuperada de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13311/62970_Krichesky%20Gabriela%20J.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221- 227.
- Little, J. y Horn, I. (2007). 'Normalizing' problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. En L. Stoll y K.S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, 79-92. Columbus, OH: Open University Press.
- Mellado, M. (s.f). *Comunidad Profesional de Aprendizaje: Una oportunidad para desarrollar un liderazgo pedagógico entre directivos y docentes*. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo. Recuperado de <http://cedle.cl/columna/comunidad-profesional-de-aprendizaje-una->

oportunidad-para-desarrollar-un-liderazgo-pedagogico-entre-directivos-y-docentes/

Mitchell, C. y Sackney, L. (2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250. Recuperado de http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1279042516328_433996408_20112/comunidades%20de%20aprendizaje.pdf

Montecinos, C., (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Revista de la escuela de psicología, facultad de filosofía y educación*, 2, 105-128. Recuperado de http://www.educarbol.org/noticias/desarrollo_profesionaldocente.pdf

Murillo, F. (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Recuperado de https://books.google.cl/books/about/La_investigaci%C3%B3n_sobre_eficacia_escolar.html?id=z4kjWSrdeIC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Navarro, J. y Verdisco A. (2000). La capacitación docente: Qué funciona y qué no Innovaciones y tendencias en América Latina. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ccapaciaci%C3%B3n%20docente.pdf>

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

- Olivier, D., Hipp, K., y Huffman, J. (2003). Professional learning community assessment. *En J. B. Huffman & K. K. Hipp (Eds.). Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Press
- Pacheco, J., Benítez, V., Platt, M. (2011). *La tutoría fuera del aula: Involucrando a los alumnos en un proyecto de investigación*. Recuperado del sitio de Internet de la Universidad de Sonora, División de ingeniería: <http://www.dise.uson.mx/TUTORIAS/IIIFOROTUTORIAS/26.PDF>
- Pimienta Lastra, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y cultura*, 13, 263-276. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701313>
- Pankake, A. y Moller, G. (2002). *Professional learning communities: a synthesis of a five-year study*. Paper presented to the American Education.
- Prange, C. (1999). Organizational learning - Desperately Seeking Theory?, In "Organizational Learning and the Learning Organisation. *En M. Easterby-Smith, J. Burgoyne y L. Araujo (eds)*. Londres: 23-43.
- Rodríguez, G. y García, M. (2006). *El aprendizaje para el cambio. Papel de la educación*. México, D.F., MX: Red Convergencia. Recuperado de <http://site.ebrary.com.dti.sibucsc.cl/lib/sibucscslsp/detail.action?docID=10118070&p00=aprendizaje+cambio.+papel+educaci%C3%B3n>
- Romero, C. (2004). *La Escuela Media en la Sociedad del Conocimiento*. Recuperado de <https://books.google.cl/books?id=RqNpSvMp1mQC&printsec=frontcover&dq=la+escuela+media+en+la+sociedad+del+conocimiento&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjXmO2xivTXAhWGipAKHRXiDesQ6AEIJDA#v=onepage&q=la%20escuela%20media%20en%20la%20sociedad%20del%20conocimiento&f=false>

- Sarason, S. B. (2003). El predecible fracaso de la reforma educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55120119.pdf>
- Stoll, L. (s.f). *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas*. Recuperado de: <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>
- Toole, J.C. y Louis, K.S. (2002). The role of professional learning communities in international education. *En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), Second international Handbook of Educational Leadership and Administration* 245-280. Dordrecht: Kluwer.
- Torres, J.(2009). *La experiencia de una Comunidad de Aprendizaje en un contexto marginal e intercultural*. Recuperado de <http://revistas.um.es/analeshc/article/view/71761/69251>



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Carolina Aparicio Molina
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Diseño y validación de un instrumento dirigido a describir prácticas asociadas al desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Matías Castillo; Caroline Castro; Bryan Fuentealba; Daniela López; Gabriela Otárola; Sarai Peña
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Matemáticas
PROFESOR GUÍA	Felipe Sepúlveda López

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación Del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	5,5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	---
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6,0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6,8
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6,8
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	4,0
Promedio	5,8

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	5,5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	5,5
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	5,5
Promedio	5,5

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6,8
2. Presentación del método de Investigación y su diseño.	7,0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7,0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la Investigación.	6,5
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7,0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6,0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7,0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7,0
Promedio	6,8

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de Investigación .	6,5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6,0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6,0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6,0

5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6,5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6,5
Promedio	6,3

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6,0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7,0
3. Correcto uso de ortografía.	7,0
4. Coherencia en la redacción.	6,5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6,5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7,0
Promedio	6,7

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	5,8	14,5
B. Del Marco Teórico referencial	20%	5,5	11
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,8	13,6
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,3	15,75
E. De los aspectos formales	10%	6,7	6,7
Nota promedio final			6,2

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El estudio realizado es un significativo aporte para el desarrollo de innovaciones valiosas en el aprendizaje y desarrollo docente, sin embargo para la mejora de la comunicación del estudio recomiendo seguir las siguientes sugerencias:
 En el problema se recomienda indicar al menos uno o dos estudios nacionales que muestren deficiencias en las áreas mencionadas además de revisar con detalle el concepto de "apegar" o "apego" que se está buscando analizar; el MT también requiere considerar autores nacionales que permitan comprender los resultados a la luz de otras experiencias así como también revisar la pertinencia de los conceptos que se están vinculando a las CPA, igualmente deberían incluir subtítulos en algunos apartados, de todo ello hay indicaciones en el texto revisado.
 Por último en la discusión y conclusiones, como está escrito al reverso de la página 80 de su tesis, deberían presentar una discusión que realce el valor de las dimensiones del instrumento utilizado y que finalmente conecte con la propuesta de encuesta.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 29/12/2012



**UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION**
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dr. Gonzalo Fonseca Grandón
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Diseño y Validación de un Instrumento dirigido a describir prácticas docentes asociadas al desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Matías Castillo Pradena Caroline Castro Carrasco Bryan Fuentealba Díaz Daniela López Andaur Gabriela Otárola Ponce Sarai Peña Torres
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Matemática
PROFESOR GUÍA	Dr. Felipe Spúlveda

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación Del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	---
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.5
Promedio	6.5

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.0
Promedio	6.7

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
5. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.5
6. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7.0
7. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
Promedio	6.7

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	5.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.5
5. Explicación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
Promedio	6.3

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	6.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
Promedio	6.9

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.5	1.625
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.7	1.34
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.7	1.34
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.3	1.575
E. De los aspectos formales	10%	6.9	0.69
Nota promedio final			6.57


3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resume su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El estudio propuesto aborda una problemática pertinente y actualizada, constituyendo un tema relevante para la formación inicial docente y para los docentes en ejercicio. Del contenido específico del Seminario puedo informar lo siguiente:

- Respecto del planteamiento del problema, toca aspectos esenciales implícitos en la problemática de estudio, si así lo consideran, sería oportuno presentar los antecedentes contextuales (2 ó 3 párrafos) de manera que permitan formular la pregunta de investigación de manera más espontánea y natural.
- El título del seminario no se corresponde con el propósito general del estudio.
- En relación con el Marco teórico, este define los principales conceptos explícitos e implícitos en la problemática de estudio, presenta una adecuada revisión de literatura y se destaca el considerable número de autores revisados, así como aquellos trabajos revisados en idioma inglés. En ciertos pasajes del MT se observa cierta falta de conexión entre las partes que lo componen, pero es un buen capítulo. Una mayor apropiación crítica le hubiese asignado mayor claridad y coherencia a las partes que lo componen.
- La elección del paradigma y diseño metodológico es coherente con la problemática de estudio y existe la adecuada fundamentación para las decisiones tomadas. Se destacan las decisiones tomadas en base a los análisis estadísticos efectuados, lo que es comparable con una tesis de nivel de postgrado.
- Definitivamente es imprescindible revisar y modificar el uso de media y desviación estándar para el análisis de resultados de acuerdo al tipo de escala ordinal utilizada en el cuestionario. Hay que buscar otros análisis.
- Las conclusiones me parecen pertinentes aunque si así lo consideran, sería oportuno asociarlas con mayor precisión a los objetivos propuestos para dar respuesta a las preguntas de investigación implícitas en los objetivos.
- Los aspectos de forma, ortografía y redacción me parecen en general destacables.
- Sugiero revisar algunos comentarios en el trabajo escrito.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011


FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 03 de enero de 2018