Universidad de Alcalá
COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **CANTARERO RODRÍGUEZ, MARIANA ISABEL**

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**
DEPARTAMENTO DE: **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 11/07/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de MARÍA DOLORES GARCÍA CAMPOS .

Sobre el siguiente tema: *LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: UN ESTUDIO DE CASO EN EL CONTEXTO CHILENO*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL[2] de (**no apto, aprobado, notable y sobresaliente**): SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, 11 de JULIO de 2017

EL PRESIDENTE

Fdo.: LEONOR C. MARCALET GARCÍA

EL SECRETARIO

Fdo.: BENJAMÍN CASTRO MARTÍN

EL VOCAL

Fdo.: FRANCISCO J. RAMOS PARDO

Con fecha 24 de julio de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- ☐ Conceder la Mención de "Cum Laude"
- ☒ No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

FIRMA DEL ALUMNO,

Fdo.: MARIANA I. CANTARERO RODRÍGUEZ

[2] La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:

Universidad de Alcalá
COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 24 de julio, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *CANTARERO RODRÍGUEZ, MARIANA ISABEL*, el día 11 de julio de 2017, titulada *LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: UN ESTUDIO DE CASO EN EL CONTEXTO CHILENO*, para determinar si a la misma se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado, 2 votos a favor y 1 en contra.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve no otorgar la Mención de "cum laude"** a dicha Tesis.

Alcalá de Henares, 27 de julio de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO

Firmado digitalmente por VELASCO PEREZ JUAN RAMON - DNI 03087239H
Fecha: 2017.07.30 19:07:43 +02'00'

Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:
Doctorando: CANTARERO RODRÍGUEZ, MARIANA ISABEL
Secretario del Tribunal: BENJAMÍN CASTRO MARTÍN.
Directora de Tesis: MARÍA DOLORES GARCÍA CAMPOS

Universidad de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO
Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./Dª MARIANA ISABEL CANTARERO RODRÍGUEZ reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo presentado la misma en formato: ☒ soporte electrónico ☐ impreso en papel, para el depósito de la misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: 370 se procede, con fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a 3 de MAYO de 2017

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ SERVICIO DE ESTUDIOS OFICIALES DE POSGRADO

EMILIA RIVERO ANTÚNEZ

Fdo. El Funcionario

Universidad de Alcalá

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
C/ Madrid, nº 1
19001 Guadalajara
Telf. (34) 949 20 97 51/68 (FAX)
E-mail: dpto.educacion@uah.es

DRA. MARÍA DOLORES GARCÍA CAMPOS, PROFESORA CONTRATADA DOCTORA DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ Y DIRECTORA DE LA TESIS PRESENTADA POR D.ª MARIANA CANTARERO RODRÍGUEZ

HACE CONSTAR:

Que la Tesis Doctoral titulada *Las Comunidades de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Docente:Un estudio de caso en el contexto chileno*, del Programa de Doctorado Planificación e Innovación Educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Para que así conste, firma la presente en Alcalá de Henares,
a 18 de abril de 2017

Directora de la Tesis Doctoral

Dra. Mª Dolores García Campos

Universidad de Alcalá

DPTO. CC. DE LA EDUCACION
AULARIO MARÍA DE GUZMÁN
San Cirilo s/n
28804 Alcalá de Henares
Telefono (34) 91 8855017
E-,mail: dpto.educacion@uah.es

ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA. MARIANA ISABEL CANTARERO RODRIGUEZ,

Título de la Tesis: "**Las Comunidades de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Docente: Un Estudio de Caso en el Contexto Chileno**"

Programa de Doctorado: D342 "Planificación e Innovación Educativa"

Director de la Tesis: Dra. Maria Dolores García Campos

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Mariana Isabel Cantarero Rodriguez, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento

Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ
Departamento de Ciencias de la Educación

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE:

UN ESTUDIO DE CASO EN EL CONTEXTO CHILENO

MARIANA ISABEL CANTARERO RODRÍGUEZ

TESIS DOCTORAL

Directora: Dra. Mª Dolores García Campos

2017

ÍNDICE

Índice de Figuras

Índice de Fotografías

RESUMEN

Este trabajo de investigación que a continuación se presenta se desarrolla en el marco de una nueva reforma educacional que impacta al país la que se viene gestando desde el año 2006 cuando los estudiantes, profesores y la ciudadanía en general se manifiestan a través de diferentes medios, especialmente en las calles demandando una educación de calidad, para que deje de ser considerada como un bien de consumo y se transforme en un derecho social.

Siendo los estudiantes y profesores, uno de los principales actores del Sistema Educativo, hoy son objeto de preocupación tanto de las autoridades como de los ciudadanos respecto de su desempeño. En este contexto, el trabajo indaga respecto a la importancia que tiene la reflexión docente sobre la práctica pedagógica que realizan los profesores como requisito para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, da cuenta de la implementación de una estrategia metodológica que permite que los docentes desarrollen sus capacidades basados en sus conocimientos y experiencias acumuladas en sus años de trabajo, en un ambiente de trabajo colaborativo con sus pares, dejando de ser agentes pasivos, para transformarse en gestores de su desarrollo profesional.

Este estudio se desarrolla bajo el paradigma de la investigación cualitativa, específicamente, en un estudio de caso en la escuela Reina de Suecia de la comuna de Maipú en la ciudad de Santiago de Chile recogiendo, analizando y significando lo que los docentes expresan respecto al valor que le otorgan a la reflexión docente entre pares, en Comunidades de Aprendizaje Profesional.

Palabras claves: reflexión docente, trabajo colaborativo, desarrollo profesional, comunidades de aprendizaje profesional.

ABSTRAC

The investigation research presented hereafter, has been developed under the frame of the newest Educational Reform which has had a powerful impact in our country which started and has been under development as from 2006 when students, teachers and citizens in general had been manifesting themselves through different ways and means, especially on the streets, demanding Education of Quality which shall stop to be considered a "consumers good" but a Social Right.

Today students and teachers are among the main actors of the Educative System which is being thoroughly scrutinized by the authorities and citizenship regarding its performance. In this context, the research inquiries into the real importance of the teacher's reflection about the pedagogical practice that teachers perform as a requisite to improve the learning process of the students. At the same time, it gives account on the implementation of a methodological strategy that allow that teachers to develop their own skills and capacities, based on sharing accumulated knowledge and experiences gathered on their professional careers, in a peer's collaborative environment as a way stopping of being passive agents, to be transformed into their own professional development's managers.

Present study is developed under the quality investigation paradigm, specifically, in a case study of "Queen of Sweden" public school located in Maipu municipality at Santiago de Chile city, by means of collection, analysis and proper understanding of the "intrinsic value" that teachers assign to the Peers Reflection, in Professional Learning Communities.

Key words: Teachers Reflection, Collaborative Work, Professional Development, Professional Learning Communities.

DEDICATORIA

A mi familia, en especial a Julio, mi marido siempre presente
Acompañándome en todo mí desarrollo profesional,
A mis hijos: Javiera, y Gonzalo
A todos los profesores y profesoras que han caminado junto a mí
Enriqueciendo mi vida personal y profesional.
A mi madre, que estaría orgullosa de ver cumplido este desafío.

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar este proceso investigativo tengo que agradecer a una interminable lista de personas que me han acompañado.

En primer lugar a mi familia que ha tenido una infinita paciencia para entender mis desvelos, largas jornadas de estudio y preocupaciones, por alentarme en los momentos que pensé que no era posible.

A la Universidad de Alcalá y a la Fundación Creando Futuro que ofrecieron la posibilidad de cursar este post grado.

A mi Profesora guía Doctora María Dolores García por motivarme sin dejar de ser estricta, por sus sabios aportes y generosidad para compartir su conocimiento, finalmente por valorar este proyecto de investigación.

Mis sinceros agradecimientos a todos los profesores que han contribuido en esta formación de post grado. En especial al doctor Mario Martin Bris, que atendió mis preocupaciones y ayudó a concretar el proyecto.

Para Ángela Tamayo Pastén, compañera de estudio del post grado y actual doctora, que me acompañó animó compartiendo su experiencia.

A la profesora y amiga Juana Barrera, que compartió su saber metodológico y experiencia, por sus consejos profesionales, su tiempo y generosidad.

Especial agradecimiento a los profesores de la escuela Reina de Suecia, que se animaron a creer en la experiencia de las Comunidades de Aprendizaje Profesional,

participar y trabajar para cambiar paradigmas. Por su generosa disposición para participar en los grupos de enfoque, entrevistas y conversaciones intensas y profundas para hacer el cambio.

Finalmente a Dios, por darme la oportunidad de crecer profesionalmente y colocar a mi lado las personas justas en el momento indicado.

ACRÓNICOS

ABREVIATURA	SIGNIFICADO DE LA ABREVIATURA
CAP	Comunidades de Aprendizaje Profesional
CFT	Centro de Formación Técnica
CPEIP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
CNA	Comisión Nacional de Acreditación
CNAP	Consejo Nacional de Acreditación de Pre-Grado
CODEDUC	Corporación Municipal de Educación de Maipú
CNAP	Consejo Nacional de Acreditación de Pre-Grado
CRUCH	Consejo de Rectores Universidades Chilenas
OCDE	Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico
ENU	Escuela Nacional Unificada,
FFID.	Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente
FID	Formación Inicial Docente
GPT	Grupos Profesionales de Trabajo
INE	Instituto Nacional de Estadísticas
JEC	Jornada Escolar Completa
MBE	Marco para la Buena Enseñanza
MECE	Mejoramiento a la Calidad y Equidad
MECESUP	Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
PSU	Prueba de Selección Universitaria

SACGE	Sistema de Aseguramiento de la calidad de la gestión educativa
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.
SIES	Servicio de Información de Educación Superior
SDPD	Sistema de Desarrollo Profesional Docente
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura,
UTP	Unidad Técnica pedagógica
N°	Número

PRESENTACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Los hombres no se hacen en el silencio,
sino en la palabra, en el trabajo,
en la acción en la reflexión. (Paulo Freire)

Esta investigación nace de la experiencia real que se implementa en la escuela Reina de Suecia de la comuna de Maipú en Santiago de Chile al observar en primera instancia, el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los profesores en el aula, y al proceso de planificación, reflexión y participación que realizan los docentes. Por otra parte, estuvo influenciada por el efervescente cuestionamiento al que están sometidos los docentes en una crisis del Sistema Educativo, especialmente el sistema público, a causa de los resultados de las evaluaciones nacionales, internacionales que el Ministerio de Educación ha impuesto y ha exacerbado su importancia.

Realizada la lectura de la cultura escolar y organizacional de la escuela Reina de Suecia, campo de estudio de esta investigación, como también la revisión del la literatura, se plantea la opción de innovar en la hora de reflexión pedagógica de los docentes, transitando de una modalidad pasiva, donde los docentes solo escuchan lo que otros tiene que decir, habitualmente información desde las autoridades locales y ministeriales para realizar un cambio donde los docentes se transforman en agentes activos de la reflexión pedagógica .

En este contexto, la estrategia de Comunidades de Aprendizaje se visualiza como una alternativa interesante de desarrollar en la escuela en la medida que contribuye al desarrollo profesional docente y a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y el currículo. Esta reflexión involucra a los docentes considerados uno de los principales actores del sistema educativo y que significa una innovación para una escuela del sector municipal (Fullan, 2011).

Esta investigación enmarcada en el paradigma cualitativo describe un estudio de caso de la implementación de la experiencia de estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional, (CAP), desarrollada en la Escuela Reina de Suecia de Maipú, entre los meses de julio de 2013 hasta el año 2017 e interpreta los datos aportados por los docentes que constituye la unidad de análisis. Siguiendo la definición de Comunidades de Aprendizaje que plantea Venegas (2010) como una experiencia sistemática de diálogo entre pares, orientada al aprendizaje, la adquisición y fortalecimiento de saberes y competencias, a partir del análisis de sus propias prácticas".

En el Primer Capítulo se plantea el problema de investigación, las preguntas que la guían del cual se desprende el Objetivo General, con sus respectivos Objetivos Específicos de los que se dará cuenta al finalizar el estudio.

En el Capítulo dos, se describe el marco contextual nacional, y escolar donde se desarrolla la investigación con el propósito de situar y entender la problemática a la que se busca dar respuesta en el marco de la realidad del sistema educacional chileno.

El Capítulo Tres, describe el marco contextual donde se desarrolla la investigación desde lo macro, la comuna de Maipú, para luego describir el campo de estudio, la escuela Reina de Suecia y la unidad de estudio los profesores que trabajan en ella.

En el Capítulo Cuarto se muestra el estado del arte de los principales temas que intervienen en el trabajo investigativo. En este caso, se realiza una aproximación a la teoría del proceso enseñanza aprendizaje, se muestran las diferentes teorías del curriculum, la práctica reflexiva de los docentes y finalmente la estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional.

En el Capítulo Quinto se describe el camino metodológico recorrido para realizar la investigación. Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, específicamente, se trata de un Estudio sobre la práctica reflexiva de los docentes realizados entre pares, que otorga significado en la construcción de saberes colectivo. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos fueron observaciones de campo, *focus*

group, entrevistas semi estructuradas. Respecto a las técnicas de análisis de datos, éstas se realizaron mediante el análisis de contenido y la triangulación.

El marco metodológico se desarrolla en fases dando cumplimiento a la estructura general de la investigación cualitativa que sin embargo, no tiene un desarrollo lineal. Para efectos del desarrollo del Marco Metodológico se ha recurrido a autores como Flink, Sampierre y otros autores.

Hacia el Capítulo Sexto se presentan los datos con su respectivo análisis y discusión desde el relato hablado y o escrito de los participantes del estudio triangulado con lo que plantea la literatura sobre el tema del problema.

Finalmente, en el Capitulo Séptimo se presentan las conclusiones generales del estudio se describen los principales aprendizajes logrados en esta investigación en torno al planteamiento del problema a las preguntas de investigación, a los objetivos planteados y las propuestas del mismo.

A continuación en el Capítulo Octavo se presentan las referencias bibliográficas que se tuvo en cuenta para el desarrollo y soporte de esta investigación.

Finalmente, en el Capítulo Noveno el de los Anexos se encuentra la transcripción escrita del *focus group* dirigido a los profesores participantes

y el de las entrevistas semi estructurada a los informantes claves. También, se presentan los datos aportados por los participantes agrupados por subcategorías tal y como fueron transcritos desde las grabaciones del *focus group* y de las entrevistas a los informantes claves.

Como complemento se da a conocer el Informe Final de Comunidades de Aprendizaje que da cuenta del proceso de capacitación realizado por los profesores y la entidad externa en la metodología de Comunidades de Aprendizaje Profesional; Un extracto de la ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Enseñar no es transferir el conocimiento,
sino crear las posibilidades para su producción
o construcción.

Paulo Freire

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO

En este capítulo se sitúa el marco temático de esta investigación, las Comunidades de Aprendizaje como marco para la práctica reflexiva de los docentes de la escuela Reina de Suecia. La importancia de la reflexión crítica sobre la práctica es requisito del proceso de enseñanza que desarrolla el docente.

Para Dewey (1989) la reflexión viene a ser el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.

Para Shön (1983), la práctica reflexiva, consiste en:

> "una forma de conocimiento tácito que se da desde nuestra acción (…) Normalmente la reflexión sobre el conocimiento en la acción se acompañará de la reflexión sobre las cosas que están a la mano (…) un tipo de saber" (p 55-56).

A su vez, este trabajo pretende dar cuenta de la importancia de construir Comunidades de Aprendizaje Profesional que permitan que los docentes mejoren las prácticas pedagógicas a través del desarrollo de capacidades, basándose en el trabajo colaborativo de indagación y análisis sobre los conocimientos y experiencias acumuladas a lo largo de los años, donde a través del diálogo y la reflexión se resignifican las experiencias de cada uno.

La literatura entrega luces que a través del desarrollo de esta estrategia es posible que las escuelas mejoren el desempeño de los estudiantes.

En este capítulo se presenta la justificación de porqué es necesario realizar esta investigación, el sentido de cada uno de los temas a tratar y que reflejan la orientación de este estudio, además de presentar el objetivo general y sus respectivos específicos junto con las preguntas de investigación que se pretenden responder.

1.-Justificación de la investigación

El tema que aborda esta investigación es la puesta en marcha de una estrategia para la formación y el desarrollo profesional docente, que permite realizar mejoras a la práctica reflexiva de los docentes de la escuela Reina de Suecia, institución educativa que atiende a setecientos estudiantes de enseñanza de los niveles parvulario y básico de la comuna de Maipú en Santiago de Chile.

A su vez, pretende dar cuenta de la importancia de implementar un recurso formativo y de desarrollo profesional centrado en la reflexión crítica de los docentes y en la colaboración entre pares, con el objetivo de movilizar todos los recursos personales y profesionales para que los propios docentes

sean gestores del cambio dentro de la comunidad educativa. Como bien plantea Giroux (1990) los docentes están llamados a convertirse en intelectuales transformativos, legitimizando su quehacer profesional.

En términos filosóficos la reflexión se valora como la investigación del acto cognoscitivo, significa dirigir la conciencia hacia sí mismo, meditar uno sobre el propio estado psíquico.

Por otra parte, desde el ámbito pedagógico, la reflexión se valora como una instancia de enorme utilidad, considerando que los objetivos educativos son una tarea colectiva y que, siendo el sistema educativo tan dinámico, debe tener espacios de coordinación, reflexión, diálogo y desarrollo profesional que permitan un constante perfeccionamiento y revisión del quehacer pedagógico (Pontificia Universidad Católica, 2010 Propuesta General Valoras).

El sistema educativo chileno presenta algunos factores que impiden que la práctica reflexiva y el trabajo colaborativo se desarrolle en óptimas condiciones. Uno de ellos es el uso del tiempo dentro y fuera del aula, pues en el Estatuto Docente la relación horas lectivas y no lectivas presenta una alta proporción horas de trabajo frente aula, en desmedro de las horas para realizar tareas para la preparación, evaluación y otras actividades propias de la docencia. De las 29 horas de contrato promedio de trabajo de un docente, 27 horas son dedicadas a trabajo directo en el aula, mientras que el promedio OCDE solo alcanza las 19 horas de trabajo frente al aula. La relación actual

es del 75% de horas frente a aula y un 25% dedicadas a las otras tareas propias de la docencia (Ley 19.070 Art 129, Estatuto de los profesionales de la Educación del año 1991).

En la actualidad, esta situación de los docentes en Chile presenta un cambio gracias a la Ley 20.903 que crea El Sistema de Desarrollo Profesional Docente, (SDPD) promulgada el 6 de abril del año 2016 y que entra en vigencia a contar de marzo del año 2017. Esta Ley tiene por objetivo regular tanto el desarrollo de la carrera, como las condiciones laborales mínimas asociadas a la labor docente.

Entre las mejoras de las condiciones para el desempeño docente, esta ley se propone una distribución más equilibrada, aunque todavía insuficiente, de la proporción entre horas lectivas y no lectivas, pasando de un 75/25 con las que contaban hasta ahora, a alcanzar la proporción de un 65/35 en el año 2019. De este modo, los profesores verán aumentado el número de horas para desarrollar labores complementarias al aula, como son la preparación de clases, evaluación de los aprendizajes, tareas de coordinación docente, de formación, todas ellas tareas pedagógicas fuera del aula (Ley 20.903).

La escasez de tiempo dentro de la jornada laboral anterior tiene una consecuencia directa: la dificultad para lograr realizar las tareas que demanda

la enseñanza, dentro del tiempo y espacio de trabajo. A lo anterior, se suman una serie de elementos que presentan consecuencias más profundas y dramáticas, tanto para los docentes como para la calidad misma de la enseñanza. Entre los elementos más perniciosos destacan: (a) la salud del profesor y el desencadenamiento de procesos psicopatológicos (Maslach, (2008); (b) la insatisfacción laboral y el aumento de las tasas de rotación, desgaste y abandono docente (Brill & McCartney, 2008; Johnson & Birkeland, 2003;); y (c) bajas en el desempeño profesional de los docentes, como consecuencia del poco tiempo para preparar las clases con la debida dedicación, seguido de una menor priorización en la planificación de clases (Philipp & Kunter, 2013)

Los profesores valoran positivamente el tiempo para la reflexión pedagógica: Sin embargo, reconocen algunas controversias en la utilización de este tiempo, como la pasividad frente a los temas propuestos, posiblemente porque lo perciben desde una estructura jerárquica que genera desconfianza (Maturana, 2001).

La pasividad y la escasa implicación de los profesores producen un estancamiento que no permite mejoras en el sistema educativo. Parafraseando a Freire (1975) a mayor pasividad, la tendencia es adaptarse, en lugar de transformar la realidad.

El concepto de horas no lectivas, recogido ya en el artículo N°6 de la Ley Nº 19.070 que aprobó El Estatuto de los Profesionales de la Educación y las leyes que la complementan y modifican, publicada el 31.05.1997, son definidas como:

> Aquellas labores educativas complementarias de la función docente de aula, tales como administración de la educación; actividades anexas o adicionales a la función docente propiamente tal; jefatura de curso; actividades extraescolares; actividades vinculadas con organismos o acciones propias del quehacer escolar; actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación y las análogas que sean establecidas por un decreto del Ministerio de Educación. (p.3)

Las instituciones educativas, ven con preocupación que las horas para la reflexión sean utilizadas para responder a demandas institucionales internas y externas, de manera que obligan a los profesores a desatender la reflexión pedagógica propiamente dicha.

Ahora bien, nuestro país como miembro de la OCDE, ha emprendido distintas iniciativas con el objetivo mejorar la calidad de la educación e impulsar el cambio educativo. Es así que el Ministerio de Educación, desde la década de los 90, implementa diversas iniciativas que se han transformado en reformas educativas y una serie de programas para mejorar la calidad y equidad de la educación.

Entre las más importantes se encuentra la implementación, en el año 2011, de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión

Educativa (SACGE, de ahora en adelante). El SACGE sigue un modelo de gestión estructurado en torno a cinco áreas: Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia Escolar, Recursos y Resultados. Estos, a su vez, se desarrollan en dieciséis dimensiones que posteriormente, se concretan en cincuenta y seis elementos de gestión o enunciados, sobre contenidos específicos que operacionalizan e interrogan sobre la práctica de los establecimientos educacionales.

Adicionalmente, se impulsan distintas iniciativas que entregan recursos añadidos a las escuelas que atienden a la población más vulnerable, como es el caso de la Ley 20.248 del año 2008, denominada Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que es importante para la Escuela Reina de Suecia, porque el Estado entrega recursos monetarios por cada estudiante prioritario que estudie en ellos. El objetivo es mejorar la calidad de la educación de los establecimientos escolares.

Sin embargo, esto no ha sido suficiente. Pese a que desde el año 2006, Chile ha vivido un período de efervescencia en materia de políticas educativas como demanda de la sociedad a las autoridades, de cambios profundos frente al modelo imperante subsumido en un contexto económico eminentemente neoliberal. La esperanza contemporánea sigue siendo la educación, dado que se concibe como el mejor instrumento de movilidad social, fuente de bienestar y calidad de vida (UNESCO, 2015).

Pero, como bien expresa Quiroz (2010) “se esperan muchas cosas y obviamente el sistema educativo no está dando nada de eso, o está dando muy poco”

Relacionado con el papel que juega el docente en la tan demandada calidad educativa, como se expresó en párrafos anteriores, recientemente se ha promulgado la Ley 20.903 del año 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, de ahora en adelante SDPD. Entre las múltiples dimensiones que aborda, contempla el aseguramiento de una formación de calidad para quienes opten por estudiar pedagogía, estableciendo nuevos requisitos de ingreso, la acreditación obligatoria de la carrera y una evaluación de la formación que reciben los alumnos, tanto al ingreso como al finalizar su formación.

Esta nueva Ley sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, impulsa el desarrollo profesional de los profesores colocando el énfasis en el trabajo colaborativo y en la reflexión pedagógica aceptando que, a través de la reflexión sistemática sobre la propia práctica de los docentes, ya sea individual o en equipo, se mejoran las prácticas pedagógicas (Título II, Artículo 18 b).

A su vez, esta Ley sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, aumenta el número de horas no lectivas paulatinamente. Así pues, a

contar del inicio del año escolar 2017 se disminuirán las horas frente al aula en 70% de las horas de contrato. En el año 2019 será de un 65%.

Para los profesionales de la educación que realicen docencia en el primer ciclo básico (1° a 4°año) con una concentración de 80% de alumnos prioritarios o superior, a contar del año 2019, los sostenedores podrán disminuir el tiempo lectivo a 60%.

Por otra parte, esta Ley garantiza que los tiempos para la reflexión y el trabajo colaborativo de los profesores no se pueda fragmentar. Hace responsable a los docentes directivos para que esas horas sean asignadas en bloques y así, los profesores efectivamente cuenten con horas que les permitan realizar actividades que involucren en la reflexión y el trabajo colaborativo con sus pares.

La Ley 20.903 introduce en el Título III, el Desarrollo Profesional Docente. En el párrafo I, Aspectos Generales del Desarrollo Profesional Docente, se inspira en los siguientes principios:

> **a) Profesionalidad docente**: el sistema promoverá la formación y desarrollo de profesionales que cumplen una misión decisiva en la educación integral de sus estudiantes. **b) Autonomía profesional**: el sistema propiciará la autonomía del profesional de la educación para organizar las actividades pedagógicas de acuerdo a las características de sus estudiantes y la articulación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, conforme a las normativas curriculares, al respectivo proyecto educativo institucional, a las orientaciones legales del sistema educacional y a los programas específicos de mejoramiento e innovación. **c) Responsabilidad y ética profesional:** el sistema promoverá el compromiso personal y social, así como la responsabilidad frente a la formación y

> aprendizaje de todos los estudiantes, y cautelará el cultivo de valores y conductas éticas propios de un profesional de la educación. **d) Desarrollo continuo**: el sistema promoverá la formación profesional continua de los docentes, de manera individual y colectiva, la actualización de los conocimientos de las disciplinas que enseñan y de los métodos de enseñanza, de acuerdo al contexto escolar en que se desempeñan. **e) Innovación, investigación y reflexión pedagógica:** el sistema fomentará la creatividad y la capacidad de innovación e investigación vinculada a la práctica pedagógica, contribuyendo a la construcción de un saber pedagógico compartido. **f) Colaboración**: se promoverá 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. **g) Equidad**: el sistema propenderá a que los profesionales de la educación de desempeño destacado ejerzan en establecimientos con alta proporción de alumnos vulnerables, de modo de ofrecer mejores oportunidades educativas a dichos estudiantes. **h) Participación:** el sistema velará por la participación de los profesionales de la educación en las distintas instancias de la comunidad educativa y su comunicación con los distintos actores que la integran, en un clima de confianza y respeto de los derechos de todas las personas**. i) Compromiso con la comunidad:** el sistema promoverá el compromiso del profesional de la educación con su comunidad escolar, generando así un ambiente que propenda a la formación, el aprendizaje y desarrollo integral de todos los estudiantes**. j) Apoyo a la labor docente:** el Estado velará por el cumplimiento de los fines y misión de la función docente, implementando acciones de apoyo pedagógico y formativo pertinente al desarrollo profesional de los profesionales de la educación. (Biblioteca Congreso Nacional)

Esta declaración de principios se presenta como una oportunidad para los docentes, pues viene a relegar la categoría de técnico superior que hasta ahora se le ha asignado a los profesores, siendo meros receptores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos ajenos a la realidad diaria que se vive en el aula. La intención es que se involucren en la mejora educativa como profesionales reflexivos y activos en el contexto cultural y social que representa la escuela.

Es imperativo que el profesor considere su práctica no solo dentro del aula, sino que se involucre en la mejora de toda la institución. Esta mejora nacerá desde su propia práctica reflexiva con sus pares, proporcionándoles un especial protagonismo en el desarrollo de su tarea (Krichesky; 2011).

Cambiar el paradigma de técnicos especializados de la educación por el de un profesional reflexivo requiere de un nuevo enfoque, una forma distinta de construir saberes. El modelo de Comunidades de Aprendizaje Profesional ofrece la oportunidad de trabajar y aprender de manera conjunta, considerando la experiencia que los docentes acumulan en el trayecto de su carrera docente (Bolívar, 2010).

Como componente del equipo directivo y técnico del Centro Educativo Reina de Suecia, las cuestiones formativas del profesorado ya formaban parte de mi interés compartido con el resto del equipo docente por lo que, desde el año 2012 se empieza a gestar la idea de incorporar una nueva estrategia que permitiera que los profesores realizaran la reflexión docente en otras condiciones. Es en el año 2013 cuando se dan los primeros pasos para incorporar la estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional en nuestra escuela.

El presente estudio supone la posibilidad de llevar a cabo un estudio en profundidad sobre la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje Profesional, que permita comprender las oportunidades que

ofrece como estrategia formativa docente y las condiciones para su optimización como tal y a su vez, aporten luz sobre cómo adaptar a las nuevas propuestas de la normativa para que puedan contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza en el contexto determinado de la Escuela Reina de Suecia.

2.- El problema de investigación

Como se ha expuesto con anterioridad, considero necesario abordar el tema de la reflexión docente siendo el problema de esta investigación definir *cómo es percibido, desde el interior de las Comunidades de Aprendizaje Profesional, las posibilidades que ofrecen para la formación docente en aras de la mejora y el desarrollo profesional, así como identificar las contribuciones y dificultades que tienen que afrontar los que las componen.*

Como docente activo y componente del equipo directivo de la escuela Reina de Suecia, he observado una serie de circunstancias que, pese a cumplirse la normativa actual de dotar de tiempos a los equipos docentes para la reflexión, hacen necesaria una revisión sobre cómo desarrollar estas propuestas reflexivas.

Las limitaciones actuales observadas, hacen referencia a: cómo la reunión de los docentes para la reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas se

convierte en un proceso donde los docentes escuchan lo que otros, desde el exterior de las aulas, desean que se realice en materias técnico- pedagógicas, sin considerar su experiencia en los temas pedagógicos que les atañen directamente. Este estilo de formación los relega a la pasividad ante el sistema, incapacitándoles para transformar la comunidad educativa en un espacio de aprendizaje.

Desde mi experiencia, también he observado que al comienzo, cuando los docentes tienen la oportunidad de reunirse para tratar temas relacionados con su práctica pedagógica, la dinámica es más bien descriptiva, muy apegada a la experiencia y a la expresión de emociones encontradas asociadas a ella, como el cansancio o la angustia junto con el deseo de que las cosas cambien.

Otra circunstancia adversa es que la atribución de los problemas detectados se plantea como externa (desmotivación de los alumnos por aprender, falta de vinculación de los escolares con la escuela) sin asumir que el problema puede estar en su propia ejecución docente.

Otro elemento ya tratado es el escaso tiempo en el que se puede realizar esta práctica de la reflexión conjunta sobre su quehacer docente, a lo que se le suma la consecuente dificultad de elaborar horarios que permitan tiempos compartidos entre profesores para trabajar colaborativamente.

El trabajo colaborativo entre pares es la metodología óptima para el enriquecimiento profesional de los docentes, pues como afirman Guitert y Giménez (2000:120) “el trabajo colaborativo es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo”.

Por otra parte, en las Comunidades de Aprendizaje el proceso reflexivo es *co-construido*, por lo que la construcción del conocimiento es un proceso social, fruto de consensos alcanzados a través de la interacción entre sujetos que comparten instituciones y una cultura situada históricamente (Fourez, 1988).

La dificultad que se plantea entonces tiene que ver con la diversidad de concepciones en torno al conocimiento pedagógico que confluyen en las Comunidades de Aprendizaje, ya que esta concepción constructivista del aprendizaje no es compartida, al menos inicialmente, por todos los docentes que las conforman.

El problema enunciado justifica su investigación, pues en la escuela Reina de Suecia desde el año 2013, se inicia un proceso que permite la instauración de una estrategia metodológica para que los docentes se conformen como Comunidades de Aprendizaje Profesional, permitiéndoles un espacio de reflexión protegido y guiado en sus inicios.

A través de este espacio de reflexión profesional los docentes tienen la oportunidad de desarrollar paralelamente, una introspección sobre su práctica docente y continuar con su proceso de desarrollo profesional. Como bien señala Cuenca (2006) “no se puede suponer que solo la experiencia y la formación universitaria sean suficientes para enfrentar el proceso de enseñar”.

Esta investigación resulta atingente a la realidad nacional chilena, dado el contexto actual de reforma educacional en curso, que atañe fundamentalmente al sistema educativo en su integralidad, a la recientemente promulgación de la Ley 20.903 que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) donde se plantea el objetivo de contribuir a la construcción de un saber pedagógico compartido.

3.-Objetivos de la investigación

Tomando en consideración lo anteriormente planteado, comprometida con el rol protagónico de los docentes como agentes movilizadores del cambio educativo que demanda la sociedad del conocimiento, de las tecnologías de la información, así como la necesidad de contribuir a la implementación del nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903) y a las medidas de mejora en la formación continua para el desarrollo de la carrera profesional docente hacia las que se dirige el actual marco de la reforma educacional emprendida por el actual gobierno de

Chile, el objetivo que se plantea esta tesis es *conocer de mano de los protagonistas, los aportes y dificultades de las Comunidades de Aprendizaje para promover mejoras en la implementación como estrategia de formación y desarrollo docente.*

El cambio que se está solicitando a los docentes requiere de una práctica reflexiva en colaboración con sus pares, enmarcada en un constructo constructivista que les permita significar su actuación docente. En palabras de Giroux (1990), los educadores deben ser intelectuales transformativos, con miras a mejorar su desempeño profesional.

Los objetivos específicos derivados del general, hacen referencia a:

Un primer acercamiento al objeto de estudio que busca *analizar las percepciones de los profesores y responsables administrativos sobre el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje Profesional.*

De la descripción anterior es necesario *conocer las aportaciones de la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje como estrategia de la mejora docente.*

Paralelamente es importante: *identificar las dificultades de la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje como estrategia de la mejora docente.*

Finalmente, con los datos obtenidos en la investigación permitirá *realizar observaciones a la normativa chilena que regula este tipo de contextos de formación docente.*

Por lo tanto, con este estudio se pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1.- ¿Cuál es la valoración que asignan los docentes a la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje Profesional llevadas a cabo en la Escuela Reina de Suecia?

2.- ¿Cómo es la práctica reflexiva de los docentes de la Escuela Reina de Suecia? ¿Cómo la perciben los propios docentes?

3.- ¿Qué aporta la reflexión y la colaboración al interior de los grupos de las Comunidades de Aprendizaje?

4.- ¿Qué condicionantes promueven a la reflexión y a la colaboración en el seno de estas Comunidades?

5.- ¿Qué limitaciones encuentran los profesores para el desarrollo de la reflexión y la colaboración en las Comunidades de Aprendizaje?

6.- ¿Cómo ajustar la normativa a las necesidades de esta estructura de formación docente?

Esta investigación se sustenta en la importancia actual que se le otorga a la reflexión y al trabajo colaborativo que realizan los docentes como parte del desarrollo profesional y que, por primera vez en el contexto de Chile, está sustentada en un marco regulador como es la Ley 20.903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual no solo incide en el valor de la formación docente, sino que reconoce el valor de la experiencia acumulada en las comunidades educativas, replanteada desde la reflexión colaborativa.

Así, en los próximos capítulos de esta tesis se presentará el desarrollo completo.

En el Capítulo dos se ntregan antecedentes del Marco Legal, una síntesis de la evolución historica de la educación en Chile. También se muestran los alcances de la formación inicial y se analiza la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional.

A continuación, en el Capítulo tres se describe el marco contextual donde se desarrolla la investigación, la comuna de Maipú, para luego

describir el campo de estudio la escuela Reina de Suecia y la unidad de estudio los profesores de dicha institución educativa.

En el Capitulo cuarto, se presenta el estado del arte de los principles temas que intervienen en el trabajo investigativo y que aportan el sustento teorico de los principales temas tratados como: El proceso enseñanza aprendizaje, el concepto de curriculum, la reflexión docente y la estrategia de Comunidades de Aprendizaje.

En el Capítulo quinto se muestra el camino que se delineó para describir e interpretar el tema de este estudio. Su desarrollo está orientado desde las preguntas de investigación mencionadas en el primer capítulo y a dar respuesta a los objetivos planteados.

Hacia el Capitulo sexto se presentan los resultados y correspondiente análisis desde las aportaciones de los participantes y lo que muestra la teoría en un proceso de triangulación que permite realizar las conclusiones del estudio.

En el Capítulo séptimo se indican las conclusiones finales del estudio dando respuesta a las preguntas de investigación, al objetivo general y específico, como también las lecciones aprendidas a través de la

investigación realzada sobre la estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional y su relación con el desarrollo profesional docente.

Finalmente, el los dos últimos Capítulos se da a conocer las referencias bibliográficas consultadas para el desarrollo de la investigación y se incluyen los anexos donde se encuentra la transcripción escrita de las respuestas de los participantes del estudio. También, se muestra una tabla con los aportes de la transcripción de acuerdo a las subcategorías. Así también el informe de ejecución de la capacitación en Comunidades de Aprendizaje Profesional realizada en la escuela Reina de Suecis y un extracto de la Ley 20.903 del año 2016.

CAPÍTULO II

COMPONENTE NORMATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE

El futuro de los niños es
Siempre hoy. Mañana será tarde.

Gabriela Mistral

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO

En este capítulo se presentan los antecedentes del marco legal de las políticas educativas del país en materia de educación. Se realiza una sintética descripción de la evolución histórica del sistema educativo en Chile, las distintas reformas educativas de acuerdo a la visión política imperante y las consecuencias de estas políticas. También, se muestran los alcances de la formación inicial y continua de los docentes y los desafíos que hoy se presentan en esta materia.

En el capítulo se describen diversos aspectos la reforma educacional que desde el año 2006 se viene gestando debido al movimiento estudiantil que contó con gran apoyo ciudadano pues, como en ningún país de Sudamérica, el sistema educativo en Chile marca una desigualdad en materia de calidad educativa (García Huidobro, 2007).

Se analiza la Ley 20.903 que regula el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, cuyo objetivo es valorar y reconocer la profesión docente que cumple una misión decisiva en la preparación de las nuevas generaciones y con ello, en el desarrollo integral del país.

Esta Ley 20 903 crea un nuevo escenario para la preparación y el ejercicio de la profesión docente, pues promueve una formación de calidad

para los futuros profesores, promueve el acenso al cuerpo docente, mejora las remuneraciones docentes, regula más tiempo para la preparación de clases y garantiza formación gratuita para el desarrollo continuo de los profesores en ejercicio.

Exponer el marco referencial, permite tener una idea del contexto de la investigación, interpretar sus alcances y entender que el sistema educativo chileno vive una realidad distinta a la de los países de Europa y a Norteamérica, con los que se compara esperando encontrar resultados similares pese a sus diferencias.

1.- Principales hitos del sistema educacional chileno

La historia nos revela que la preocupación por la educación de la población siempre ha sido un tema de interés en nuestro país. A continuación se presenta una síntesis de la evolución del Sistema Educativo en el país.

Siglos: XVI-XVIII: En la entonces colonia, la educación estaba a cargo de las congregaciones religiosas que veían en ella un medio para evangelizar a los nativos y españoles, destacando el trabajo de los jesuitas y dominicos.

Siglo XIX: Con el impulso de las ideas liberales del pensamiento ilustrado y posterior al período de la independencia, el nuevo Estado

comenzó a crear establecimientos públicos que acentuaran los valores republicanos y sentaran las bases para la Nación incipiente.

Se crea la Escuela Normal de Preceptores que formará los profesores para estas escuelas, así como la Universidad de Chile y la Universidad Católica. La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920) asegura la enseñanza hasta ese nivel, con lo que se eleva la matrícula y los niveles de alfabetización de la población chilena. Junto a ello, la Sociedad de Instrucción Primaria crea colegios en todo Chile.

En la primera mitad del siglo XX, se aumenta la matrícula, se crean más escuelas, se incrementa el nivel mínimo de instrucción hasta el 3º año de preparatoria. A mediados de siglo se crean la Superintendencia de Educación y la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas; a la vez que se ponen en marcha reformas que modificaron la estructura, pasando al régimen de Enseñanza Básica de 8 años y Enseñanza Media de 4 años.

En la segunda mitad del siglo XX se producen reformas estructurales bajo la dictadura cívico militar. Se traspasaron las escuelas y liceos estatales a la administración municipal, con el fin de descentralizar su administración. Se crea la Ley N°18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza conocida como Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

(LOCE) promulgada el día 7 de Marzo de 1990. Esta Ley tuvo por objetivos fijar los requisitos mínimos que se deberán cumplir en los niveles de enseñanza básica y media, regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento y normar el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel que reconoce la educación como un derecho y consagra la libertad de enseñanza.

En el período democrático posterior a la dictadura se realizan reformas al sistema escolar con la misma base legal, se modifica el curriculum y cambian aspectos de la gestión. Se implementa la Jornada Escolar Completa (JEC) y se aumentan los recursos para esta área.

La Jornada Escolar Completa (JEC) se implementa por mandato de la Ley N° 19.532 del año 1997 su principal motivación fue aportar al mejoramiento de la calidad de la educación e igualar las oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de todo el país, al aumentar de manera significativa los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular" (Mineduc. 1997).

Finalmente, los últimos años se han visto marcados por la focalización de recursos en los colegios más vulnerables como la Ley N° 20.248 de la Subvención Escolar Preferencial en el año 2008 que asigna más

recursos por subvención a los estudiantes más vulnerables que estudian en escuelas del sector municipal y particular subvencionado. La ley reconoce que el costo de la enseñanza es mayor, a medida que aumenta la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes.

En el año 2009 se firma la Ley N° 20.370 conocida como Ley General de Educación (LGE). Esta Ley tuvo sus orígenes en el movimiento estudiantil iniciado en marzo del 2006, cuando miles de escolares alzaron su voz en contra de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de marzo de 1990.

La Ley General de Educación que reemplaza la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990- contempla un mayor control para los sostenedores, prohíbe la selección de estudiantes hasta sexto año básico, en los colegios financiados por el Estado, apoya la diversificación de proyectos educativos y define un sistema mixto de provisión de la enseñanza obligatoria, entre otros.

Para concluir, el año 2015 se promulgó la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos que reciben aportes del estado.

También, se firma la Ley 20. 903 del año 2016 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Los alcances de esta Ley serán tratados con mayor profundidad en el apartado siguiente, pues son de interés para el tema de investigación de este trabajo.

2.- El contexto normativo: la Ley 20.903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente

A continuación se muestra la actual normativa legal que, después de un intenso debate parlamentario y ciudadano, promulga la Ley 20.903 el día 4 de marzo del año 2016 y que se publica en el Diario Oficial el 01 de marzo del mismo año. Esta Ley crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (a partir de ahora también Ley SDPD). Dicha Ley, responde al diseño de una Política Nacional Docente.

Para efectos de esta investigación resulta trascendente conocer la normativa actual que regula el nuevo trato con la profesión docente, desde la formación inicial hasta la preocupación por la formación continua de los docentes durante todo el trayecto de su carrera profesional.

El Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente es uno de los pilares de la Reforma Educacional, que emprendió el país con el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas. Su objetivo es dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su

valoración para las nuevas generaciones, tan cuestionada por la opinión pública.

Todos los docentes, incluidos las educadoras de párvulos que se desempeñan en establecimientos públicos y particulares subvencionados, pueden ingresar a la carrera docente.

Frente a la promulgación de esta nueva normativa, la esperanza está puesta en que las medidas adoptadas resguarden la formación docente en el camino de la profesionalización, teniendo un *hilo conductor* tal como plantea Perrenoud (1999). De lo contrario, puede fácilmente perderse en el laberinto de las condicionantes institucionales y disciplinares, como ya ha ocurrido en Chile en la historia reciente, que desde la década de los 90 ha implementado reformas solo a un nivel burocrático, introduciendo cambios de manera lineal y no en profundidad.

Con esta nueva legislación, toma relevancia la profesionalización docente. En este sentido, la nueva carrera docente abarca tres aspectos orientados hacia la profesionalización del profesor: la formación inicial, la reestructuración de la carrera docente y la renovación de los programas de formación continua. En los apartados siguientes desarrollaré, con mayor profundidad, estos tres aspectos relevantes para la profesionalización docente.

Los aspectos centrales de esta Ley, Sistema de Desarrollo Profesional Docente, establece un marco regulatorio que abarca desde la formación inicial de los docentes, concretamente desde su ingreso a los estudios de Pedagogía (en España conocidos como estudios de Magisterio).

2.1.-Nuevos requisitos de ingreso a la carrera de pedagogía

La Ley SDPD regula que para el presente año, 2017, se establecen nuevas exigencias para ingresar a estudiar pedagogía, las cuales se elevarán gradualmente hasta el año 2023:

> Sin perjuicio de lo dispuesto en el inciso anterior, los referidos requisitos se aplicarán gradualmente en la forma que se señala en los incisos siguientes. Para el proceso de admisión universitaria del año 2017, deberá cumplirse con alguna de las siguientes exigencias: i. Haber rendido la prueba de selección universitaria o el instrumento que la reemplace, y obtener un rendimiento que lo ubique en el percentil 50 o superior, teniendo en cuenta el promedio de las pruebas obligatorias. ii. Tener un promedio de notas de la educación media dentro del 30% superior de su establecimiento educacional, según el reglamento respectivo. iii. Haber realizado y aprobado un programa de preparación y acceso de estudiantes de enseñanza media para continuar estudios de pedagogía en la educación superior reconocido por el Ministerio de Educación y rendir la prueba de selección universitaria o el instrumento que la reemplace. Para el proceso de admisión universitaria del año 2020, se deberá cumplir alguno de los siguientes requisitos: i. Haber rendido la prueba de selección universitaria o el instrumento que la reemplace, y obtener un rendimiento que lo ubique en el percentil 60 o superior, teniendo en cuenta el promedio de las pruebas obligatorias. ii. Tener un promedio de notas de la educación media dentro del 20% superior de su establecimiento educacional, según

> el reglamento respectivo. iii. Tener un promedio de notas de la educación media dentro del 40% superior de su establecimiento educacional, según el reglamento respectivo, y haber rendido la prueba de selección universitaria o el instrumento que la reemplace y obtener un rendimiento que lo ubique en el percentil 50 o superior, teniendo en cuenta el promedio de las pruebas obligatorias. iv. Haber realizado y aprobado un programa de preparación y acceso de estudiantes de enseñanza media para continuar estudios de pedagogía en la educación superior reconocido por el Ministerio de Educación y rendir la prueba de selección universitaria o el instrumento que la reemplace (Art.27 bis)

Es decir, para el año 2017 será requisito haber obtenido como mínimo 500 puntos en la Prueba de Selección Universitaria, en adelante (PSU) o estar en el 30% superior del ranking de notas. En el año 2020, 525 puntos en la PSU o estar en el 20% superior del ranking y el año 2023, alcanzar 550 puntos en la PSU o estar en el 10% superior del ranking.

Se espera que con esta nueva legislación que establece requisitos más exigentes, se cuente con jóvenes mejores preparados académicamente para estudiar la carrera de pedagogía. Este es un deseo anhelado, pues supone un avance ante algunas universidades e Institutos Profesionales que actualmente no exigen requisitos de ingreso para cursar la carrera.

2.2.-Acreditación obligatoria de las Universidades que imparten la carrera de pedagogía

La acreditación de las titulaciones impartidas por las respectivas universidades será obligatoria y estará a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en base a estándares de Calidad.

> Para las carreras y programas de pedagogía que se encuentren acreditados a la fecha de la publicación de esta ley, se considerará que dicha acreditación se mantiene vigente hasta que se cumpla el período respectivo. Las universidades que no hayan acreditado las carreras de pedagogía que impartan a la fecha de publicación de esta ley tendrán un plazo de tres años para obtener tanto la acreditación institucional, como la de la carrera o programa, contado desde aquella. Si la carrera o programa no obtuviere la acreditación a que se refiere el inciso precedente, la universidad no podrá admitir nuevos estudiantes, pero deberá seguir impartiéndolas hasta la titulación o egreso de sus estudiantes matriculados. (Artículo 35).

2.3.--Nuevas condiciones para la calidad de la formación inicial

Serán acreditadas las carreras de pedagogía que cumplan con indicadores de infraestructura, programas de mejora, convenios de vinculación y prácticas en establecimientos educacionales, entre otras.

Estos criterios serán desarrollados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Asimismo, se establecen nuevos estándares pedagógicos y disciplinarios que serán utilizados como referentes para la

acreditación de las carreras, los cuales serán elaborados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y aprobados por el Consejo Nacional de Educación (CNED).

2.4.- Evaluación diagnóstica para mejorar la formación docente

Se realizarán dos evaluaciones. Una, al inicio de la carrera, aplicada por las mismas universidades con el fin de conocer las posibles necesidades de nivelación y acompañamiento de los estudiantes que ingresan a estudiar carreras de pedagogía.

La segunda, aplicada por el Ministerio de Educación (MINEDUC) al menos un año antes del egreso, para conocer sobre la formación recibida por el estudiante en sus años de estudio. Los resultados serán entregados a la Comisión Nacional de Acreditación y considerados para el diseño de acciones formativas por parte del MINEDUC. Tener superada esta prueba será requisito de titulación, pero sus resultados no serán habilitantes.

2.5.-Mejoras laborales de los docentes

La Ley 20.903 también considera mejores condiciones laborales para los docentes las que se traducirán en:

a) Mejores remuneraciones. Las que se verán reflejadas desde el comienzo de su vida laboral como docente el ingreso de la carrera. Todos los

docentes y educadoras de párvulos que se inicien trabajando en establecimientos adscritos al Sistema de Desarrollo Profesional tendrán una renta mínima de ochocientos mil pesos por un contrato de 37 horas y de novecientos mil por uno de 44 horas.

En el caso de los docentes en ejercicio, su renta se verá reajustada en un treinta por ciento.

b) Incentivos especiales para los profesores que trabajen en establecimientos de alta vulnerabilidad.

c) Horas no lectivas. Desde inicios del año escolar 2017, los docentes cuentan con más tiempo no lectivo para la preparación y evaluación de los aprendizajes y otras actividades pedagógicas relevantes, según lo acordado en la Ley SDPD. El incremento será gradual. Así, se inicia con un 30% de horas no lectivas, para alcanzar un 35% en el año 2019 de las horas de su contrato.

d) Formación Continua. Los profesionales de la educación tendrán derecho a seguir desarrollándose profesionalmente a lo largo de toda su carrera. El Ministerio de Educación acompañará a los docentes en su desarrollo profesional por medio de los programas de formación continua, los que tienen por objetivo entregar a los profesores las herramientas necesarias para su desarrollo integral y buen desempeño una vez iniciada su carrera

profesional, con el propósito de adaptarse permanentemente, a las cambiantes circunstancias de los destinatarios de la educación.

Así lo señala la Ley en el Art 19 Párrafo I: “Aspectos Generales del Desarrollo Profesional Docente”. Indica que la formación continua de los docentes busca promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel de desarrollo profesional:

> El presente título regulará el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en adelante también "el Sistema", que tiene por objeto reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula (Art 19 Párrafo I).

Dada la importancia de este Artículo de Ley, para los efectos de esta investigación, en los párrafos siguientes se desarrollará con mayor profundidad.

3.- La formación inicial de los profesores en Chile

En este apartado, el estudio muestra algunos alcances de la formación inicial de los docentes en Chile, específicamente en lo que respecta a las características que debe tener la formación del docente, la necesaria conexión entre la formación teórica y la práctica, y algunas cuestiones sobre la Enseñanza Primaria o Básica como se denomina en Chile,

referentes al alumnado y al perfil del profesorado: Se reflexiona, además, sobre cómo debe formarse al profesorado que trabaje en esta etapa, de acuerdo a lo planeado en el problema de la investigación.

En la última década, el deseo de mejorar la calidad de la formación inicial docente ha pasado a tener un lugar de importancia, tanto en las autoridades como en el ciudadano común y corriente que está preocupado por la educación de sus hijos.

Esta preocupación nace desde el intenso debate respecto a la responsabilidad que se le atribuye a los profesores en la calidad de la enseñanza que están recibiendo los estudiantes, y a los escasos resultados tanto en las mediciones externas que tanto gustan a las autoridades, como en las internas a través de la prueba de Sistema de Medición de Calidad Educativa (SIMCE), que sitúan a las escuelas del sector municipal, por debajo de la media nacional.

Algunos estudios han identificado la falta de efectividad de la docencia como una de las causantes del bajo rendimiento escolar (Brunner y Elacqua, 2004). Este hecho coincide con los planteamientos de Vaillant (2010), quien indica que en los últimos años, los análisis y estudios de América Latina coinciden en evidenciar los pobres resultados de la formación inicial docente.

Cabe preguntarse cuáles son las variables que influyen en la formación de los futuros profesores del país. Para entender el debilitamiento de la formación inicial docente es necesario recordar la supeditación de la Enseñanza Superior en el país, a las leyes del mercado.

Mala preparación que es consecuencia, principalmente, de políticas de masificación más que de calidad, que se originan en los años 60. Políticas que se ven potenciadas desde los años 90 hasta a principios del siglo XXI ,dado que había una escasa oferta de profesionales producto del desmedro de la profesión ocurrido en el gobierno militar.

Desde el año 2003 hasta la actualidad, más de cuarenta y nueve instituciones imparten carreras de pedagogía Todas ellas, se han estado impartiendo hasta este año pese a no contar con una mínima regulación del estado, que garantice la calidad de la formación que están recibiendo los estudiantes de pedagogía (MINEDUC, 2015), como ahora exige la normativa. En este sentido, recordemos que la Ley sobre Educación Superior incorpora la acreditación obligatoria de todos los programas y carreras que conducen a la obtención del título de profesor.

El siguiente cuadro (Figura.N°1) muestra la curva ascendente de los estudiantes matriculados en carreras de pedagogía desde el año 1997 hasta el 2011.

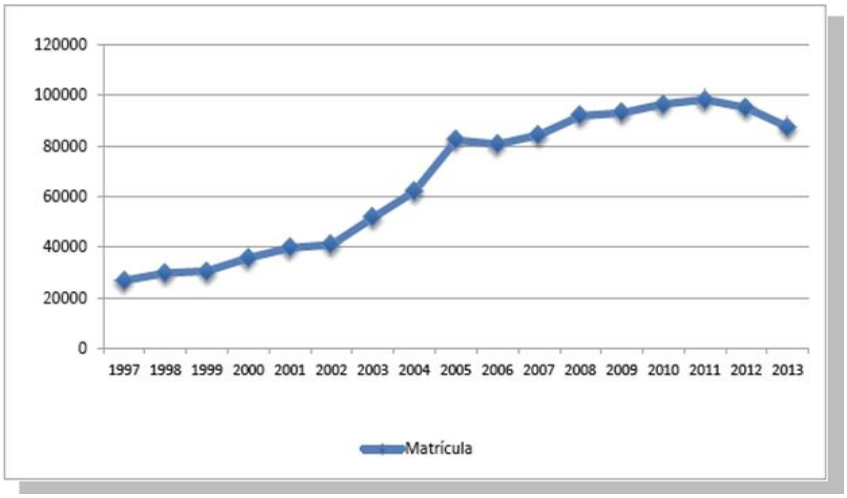


Figura N°1 Matrícula total carreras de pedagogía. Fuente: Consejo Nacional de Educación.

Lamentablemente, las autoridades de la época (2002) no prestaron atención al importante aumento en la oferta de nuevas carreras de pedagogía por parte de universidades privadas y también de algunas estatales, reflejadas en programas a distancia o semi-presenciales, y en la apertura de sedes a lo largo del país, con poca capacidad para ofrecer buenos procesos de formación. Así pues, esta circunstancia se ve reflejada en un incremento considerable de matriculados en carreras de pedagogía, que además, se asocian a los malos resultados de la enseñanza en Chile.

Otro elemento a considerar en la formación inicial docente es la proporción de jóvenes que ingresó a las carreras de pedagogía con puntajes de 500 en las Pruebas de Selección Universitaria en el periodo 2005 a 2011.

La matrícula total de universidades privadas entre los años 2000 y 2008 registró aumentos de 812,6% en las carreras de Educación Básica y de

940,7% en las carreras de Educación Media, En las universidades públicas, el aumento sin embargo fue de 174,4% y 74, 7% respectivamente (Cox, Meckes y Bascopé, 2010).

La puntuación de ingreso mejora más en las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) que en las privadas. Por otra parte, los Institutos Profesionales también ofertaban la carrera de pedagogía sin requisitos de rendimiento en las Pruebas de Selección Universitaria.

Tipo de Universidad	Nivel Parvulario	Nivel Básico	Nivel Medio
CRUCH	89%	100%	100%
Privadas	28%	36%	41%

Figura N°2 Promedio de estudiantes con puntajes PSU de 500 o más puntos admitidos en las Carreras de Pedagogía por tipo de institución (años 2005- 2011) Fuente. CEPPE, 2012

3.1.-Mejoras en la formación inicial docente

Como puede apreciarse, la preocupación de las autoridades y de distintos sectores por la calidad de la formación docente en Chile, se ha visto reflejada en una serie de reformas e iniciativas en el ámbito educativo, con intención de mejorar la calidad y equidad del sistema educacional chileno para introducir mejoras en los procesos educativos y que se traduzcan en el logro de mejores aprendizajes de los estudiantes.

Entre las medidas por las que se ha transitado destacan: La reforma curricular, la puesta en marcha de la Jornada Escolar Completa; los programas de Mejoramiento a la Calidad y Equidad a la Educación Básica y Educación Media (MECE); el apoyo al Perfeccionamiento y Evaluación Docente; el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y Gestión Escolar (SACGE); la Ley de Subvención Escolar Preferencial para estudiantes vulnerables y la puesta en marcha de los Sistemas de Acreditación con la respectiva Comisión Nacional de Acreditación, entre otros.

Aún con todos los esfuerzos de parte de las autoridades en la implementación de mejoras al sistema educativo, no se logra la tan apreciada calidad para todas las escuelas del sector municipal. Las variables son disimiles y no es parte de este estudio adentrarse en todas ellas. Para efectos de esta investigación se ha prestado atención al desarrollo de la función docente desde su formación inicial y al desarrollo profesional a lo largo de toda su carrera, como un aspecto relevante que incide en los aprendizajes de los estudiantes.

La evolución y características de la formación inicial docente durante los últimos quince años ha sido objeto de diversos estudios centrados en el análisis de las políticas de formación docente (Cox, Meckes y Bascopé, 2010), en su efectividad para producir conocimiento pedagógico general y de contenido, especialmente relativos a la didáctica Ávalos y Matus (2010) y la relación entre calidad de las instituciones en que se albergan los programas

de formación docente y el nivel de conocimiento de los futuros profesores (Pedraja et al.,2012).

3.2.-Desafíos en la formación inicial docente

Resulta importante considerar que las ciencias de la educación han cambiado. De la psicología conductista hemos pasado a otros planteamientos sobre cómo conocen las personas o cómo aprenden los profesores (Avalos, 2004).Es necesario aceptar que ha habido cambios importantes en las ciencias cognitivas y de la educación y que muchos profesores no están al día respecto a esos conocimientos.

La formación inicial requiere que, tanto formadores como formados, vayan profundizando en aquello que hace posible el aprendizaje y sobre todo, en lo que hace posible la formación integral de los jóvenes y niños.

Otro aspecto importante es comprender cómo se aprende a ser profesor. No es simplemente tener un determinado número de cursos o días de práctica, sino cómo estos factores interrelacionan (Avalos, 2004).

El aprendizaje docente se entiende como un proceso paulatino, no necesariamente lineal, es decir, el mejoramiento de la docencia no tiene por qué producirse por el mero paso del tiempo, año a año, sino que puede ser un

proceso cíclico, con momentos de latencia y otros de crecimiento (Avalos, 2004).

Hoy cabe preguntarse cuáles son las necesidades a las que debe responder la formación inicial docente. Consideramos los aportes de Mercado (2010) citado por Mollër I & Gómez, H (2014) quien plantea que la formación de maestros/as debe ser entendida como un proceso continuo que no considere la formación como parcelas aisladas en etapas iníciales, prácticas y posteriores, sino que hay que considerarla como un proceso permanente, continuo e integrado.

La formación inicial docente, principalmente en formación de pregrado para profesores de Educación Básica en Chile, requiere recapacitar acerca de las implicancias de su práctica, tomando no solo los avances en cuanto al desarrollo de las ciencias de la cognición y la didáctica, sino incorporando la reflexión sociológica correspondiente en el contexto único e irrepetible en el cual vive y está inmersa la sociedad chilena.

Un importante aporte para la reflexión sobre la formación inicial docente es el que plantean Perrenoud (2001) y Vaillant (2004) en cuanto a la neutralidad del concepto. Ambos coinciden en que la formación inicial docente, más que un concepto neutro debe ser entendida como concepto socialmente construido, de ahí la importancia del contexto que varía en el marco de las relaciones y condiciones sociales e históricas. En palabras de Vaillant (2004) manifiesta que el concepto de formación inicial es uno de los

más difíciles de establecer que enfrentan los gobiernos y las sociedades por sus implicancias políticas, ideológicas y financieras.

Los programas de formación docente se configuran como el mecanismo catalizador de la educación en la sociedad, trayendo consigo gran responsabilidad ya que son los encargados de la preparación de profesores, de quienes se espera que posean un conocimiento amplio, una sólida capacidad pedagógica y la disposición para guiar y sostener a los estudiantes, además de una comprensión del clima cultural y social de la educación (Szilagyi y Szecsi, 2011). Dicha formación inicial es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo (Vaillant, 2010).

Los modelos tradicionales de formación inicial docente se encuentran en una profunda crisis a causa del cuestionamiento de sus bases paradigmáticas y la aparición de nuevas formas de interpretar los procesos de conocimiento y sus repercusiones en el desarrollo multidimensional de los países (Oliva et al., 2010). Situación que hace necesaria una revisión y análisis de la calidad de la formación de los futuros docentes.

Uno de los desafíos de las instituciones de formación inicial docente es reducir la disonancia entre la teoría y la práctica. Hasta la fecha, los estudiantes de pedagogía solo toman contacto con las escuelas en el tercer año de la carrera, en prácticas de observación, salvo contadas excepciones que ya han incorporado prácticas de observación desde el inicio de la carrera

En este sentido, es importante considerar que las prácticas durante la formación inicial de los docentes tiene grandes ventajas, tales como la presentación de los estudiantes a situaciones donde deben aplicar los conocimientos de pedagogía y que al mismo tiempo, le den la oportunidad para recibir consistentes input para el aseguramiento de la calidad del programa (Cope y Stephen, 2001).

Resulta clave considerar la práctica docente como una parte integral de los contextos de educación superior, ya que puede actuar como una base para el desarrollo de una formación inicial docente más efectiva (Cope y Stephen, 2001) al acercar a sus estudiantes a la realidad donde tendrán que desempeñar su rol de educadores.

Otro elemento clave en la formación inicial docente que tiene que sufrir modificaciones es el marcado acento en el método basado en la exposición oral, con muy poco énfasis en las técnicas pedagógicas activas, más apropiadas para el aprendizaje de los estudiantes. Este reduccionismo metodológico repercute según Vaillant (2010) principalmente en los alumnos socialmente desfavorecidos, pues su medio socio cultural restringe sus experiencias de aprendizaje Además, los futuros profesores tienden a reproducir las metodologías con las que fueron formados.

La sociedad chilena ha sufrido grandes transformaciones para las cuales los docentes tendrán que estar preparados y lograr desenvolverse en

ambientes multiculturales. Según datos del Departamento de Extranjería y Migración son 477.553 los inmigrantes que viven en Chile y sus hijos estudian en las escuelas del país. El origen de estos inmigrantes es mayoritariamente de Colombia, Haití, Perú y Venezuela. Hoy las escuelas reciben un importante número de estudiantes enriqueciendo las aulas lo que a su vez, desafía a los docentes hacia nuevos escenarios.

Finalmente, las escuelas requieren docentes que no solo sean ejecutores de lo que otros deciden sobre su quehacer docente. No se requiere un docente con características de técnico. Muy al contrario, el docente actual tendrá la capacidad de convertirse en un profesional capaz de reflexionar constantemente sobre su práctica profesional, sobre su manera de ser profesor.

Por consiguiente, un camino interesante es sustentar la formación inicial y la profesionalización de los docentes en los aportes acerca de la reflexión y el rol docente intelectual, reflexivo y crítico que emanan de los postulados de Carr (1980), Shön (1992), Gimeno (1992), Zeichner (1993), Perrenoud (1999) y Giroux (2001), pero además, es necesario centrar el debate en el contexto chileno a partir de un análisis crítico de cómo esta idea de profesionalización se ha aplicado en el país y qué efectos ha generado, a fin de que en este nuevo contexto que plantea la reforma, constituya una verdadera oportunidad a partir de lecciones aprendidas.

Sería iluso pensar que con solo mejorar la formación inicial docente los problemas de la calidad de la enseñanza mejorarían. El problema de la educación en Chile es más profundo y complejo. Actualmente, la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente supone una nueva legislación que aborda el mejoramiento de las condiciones laborales y salariales de los profesores, pasando por la promoción de la formación docente.

Como hemos señalado, también regula la mejora de la formación inicial docente a través de: mayores exigencias de ingreso a las carreras de pedagogía, acreditación obligatoria de las universidades que imparten la carrera; estándares pedagógicos y disciplinares para la formación inicial docente; evaluaciones diagnósticas de la formación inicial docente; creando una Comisión Asesora en materia de mejora de la formación inicial docente.

4.- Críticas a la reestructuración de la Carrera Docente

Como se ha venido presentando, la Ley sobre el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente es uno de los pilares de la reforma educacional que ha emprendido nuestro país, con el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas.

Su implementación se llevará adelante entre los años 2016 y 2026 y significará una de las inversiones más altas de la reforma educacional, lo

que permitirá mejorar sustantivamente las condiciones para el ejercicio docente a través de una nueva escala de remuneraciones, acorde a distintas etapas de desarrollo profesional y del aumento de horas no lectivas.

Se trata de una política integral que aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, promoviendo el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo.

Sin embargo, han surgido voces desde el mundo académico que vislumbran aspectos negativos de esta nueva Carrera Docente. Para el director del Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile el profesor Águila (2015) el proyecto sigue atrapado en una concepción de la profesión docente que se funda en una idea individualista de esta, sometida a fuertes controles externos y permanentes evaluaciones.

En esa misma línea, la profesora Flórez (2015) coordinadora de investigación del Departamento de Estudios Pedagógicos ,de la Universidad de Chile explica que “la nueva ley incrementa el agobio laboral, al aumentar la sobre-evaluación externa a la que ya se encuentran sometidos los docentes, haciendo ahora depender su trabajo y sus remuneraciones de los resultados”

4.1.- Puntos de inflexión de la Carrera Docente

A continuación se presentan los diferentes ámbitos de acción de la Carrera Docente recientemente promulgada, desde los requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía, el encasillamiento y progresión dentro del sistema, la formación continua y las nuevas condiciones laborales.

4.1.1.- Ingreso a la Carrera Docente: La reestructuración de la Carrera docente considera el ingreso a la carrera para todos los docentes y educadores (docentes de educación básica y media; docentes de educación técnico profesional; docentes directivos; educadores diferenciales y educadoras de párvulos) que trabajen en establecimientos que reciben aportes del Estado.

Podrán ingresar a la carrera los profesionales no docentes o técnicos superiores que se encuentren habilitados o autorizados para el ejercicio de la profesión en establecimientos que reciben financiamiento del Estado. Esta habilitación permite ejercer la docencia cuando exista carencia de una persona con título profesional para ejercer en una asignatura, por reemplazo o por ausencias producida dentro del año escolar.

La Carrera Docente considera un ingreso gradual para los profesores dependiendo de su dependencia. Los profesores que pertenecen a los Establecimientos Municipales ingresaran a la Carrea Docente en el año

2017. En el caso de los profesores de establecimientos Particulares Subvencionados lo harán obligatoriamente a contar del año 2026.

Excepcionalmente, los sostenedores podrán postular a partir del año 2017 para obtener alguno de los cupos que dispondrá la Ley de Presupuestos de cada año para acceder en forma anticipada al nuevo sistema, lo que se definirá según disponibilidad de recursos. El CPEIP será el encargado de asignar dichos cupos.

Para los Establecimientos de Administración delegada su ingreso a la Carrera Docente será en los mismos términos del sector particular Subvencionado. Los Jardines y Salas Cunas comienzan su ingreso desde el 2020 al 2025.

4.1.2.-Encasillamiento de los profesores: El encasillamiento es el proceso por el cual se define el tramo de desarrollo profesional que corresponde a cada docente que ingrese a la carrera docente. Los docentes del sector público fueron encasillados en uno de los cinco tramos establecidos: Inicial; Temprano; y Avanzado (de carácter obligatorio) y Experto I; Experto II (voluntario) (Art. 9 al 10 Transitorio)

Para el tramo de encasillamiento se consideró:

a) Los años de servicio

b) Los resultados del portafolio de la evaluación docente vigente

Los resultados en la prueba de conocimientos disciplinares para acceder a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) o Asignación de Excelencia Pedagógica (voluntarias)

El propósito principal de AVDI es reconocer el merito profesional de las y los docentes de aula, del sector municipal, que rindan una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos. Pueden postular aquellos profesores que hubiesen .obtenido el nivel de desempeño Destacado y Competente en la evaluación docente de los años anteriores.

Por su parte el programa de acreditación para la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) evalúa, a través de una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, y de un portafolio, distintos ámbitos del quehacer docente: conocimiento de las disciplinas, didáctica y contenido curricular, así como habilidades y competencias ejercidas por los docentes en el aula.

La aprobación de ambas evaluaciones significa una retribución económica para los docentes. En el caso de la prueba AEP permite a los profesores postular a la Red de Maestros

4.1.3. Sistema de reconocimiento del desarrollo profesional docente. A lo largo de su vida profesional los docentes podrán avanzar en los tramos de la Carrera Docente demostrando las competencias alcanzadas y la experiencia en el ejercicio a través del Sistema de Reconocimiento.

El Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional se compone de un proceso evaluativo integral que reconoce: La consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos; Las funciones ejercidas fuera del aula; La innovación pedagógica la creación de materiales de enseñanza y El perfeccionamiento.

Para el reconocimiento de las dimensiones señaladas se utilizarán dos instrumentos:

a) Un instrumento de evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos atingentes a la disciplina y nivel de enseñanza que imparte.
b) Un portafolio profesional de competencias pedagógicas que evaluará el desempeño en el aula, considerando el contexto de desempeño, las responsabilidades propias de la labor docente dentro y fuera del aula, el trabajo colaborativo entre pares y la creación e innovación pedagógica y la formación académica superior pertinente al ejercicio profesional. (Art. 19 G al 19 H del Párrafo II).

Para acceder a la promoción de los tramos de promoción de desarrollo profesional docente, los profesionales de la educación deberán cumplir con las exigencias de experiencia profesional de determina el Art. 19H y sus incisos:

> Para acceder al tramo profesional temprano, el profesional de la educación deberá contar con, a lo menos, cuatro años de experiencia profesional docente. Para acceder al tramo profesional avanzado, el profesional de la educación deberá contar con, a lo menos, cuatro años de experiencia profesional docente. Para acceder al tramo experto I, el profesional de la educación deberá contar con, a lo menos, ocho años de experiencia profesional docente. Para acceder al tramo experto II, el profesional de la educación deberá contar con, a lo menos, doce años de experiencia profesional docente. (Art. 19 H

Para acceder al tramo Inicial se requiere un mínimo de dos años de experiencia docente y, en cuanto a los principiantes o recién egresados, tendrán un plazo de tres años para acceder a este, de lo contrario deberán ser desvinculados. (Abandonar la carrera profesional) Tendrán un plazo de cuatro años sólo quienes no hayan cursado el proceso de inducción, es decir, el proceso por el cual por razones de ajenas a su voluntad.

El avance de un tramo a otro, es decir, **la progresión en tramos de desarrollo,** significará la posibilidad de asumir nuevas responsabilidades y mayores remuneraciones. La nueva estructura de la Carrera Docente, también

considera Tramos Voluntarios de la carrera para quienes deseen continuar progresando en la carrera. Se consideran Experto I y Experto II.

A continuación se presenta un cuadro resumen con los tramos obligatorios y voluntarios de la Carrera Docente.

	Tramo	**Definición**	**Requisito**	**Evaluación Docente**
Obligatoria	**Inicial**	Integración de conocimientos adquiridos en la formación y en la práctica.	Título profesional.	Obligatoria al 4to. año y si le va mal, luego al 6to. Si en 2 ocasiones no avanza de tramo, es expulsado del sistema.
	Temprano	Consolidación de experiencia y competencias profesionales	4 años de antigüedad	Obligatoria cada 4 años. Si en 2 evaluaciones no avanza de tramo, es desvinculado del sistema por 2 años.
	Avanzado	Buen ejercicio de la docencia. Habilita para ser director y cargos de mayor responsabilidad	4 años de antigüedad	Voluntaria, excepto quienes obtengan nivel D en algún instrumento
Voluntaria	**Experto I**	Nivel de desempeño sobresaliente.	6 / 8 años de antigüedad	Voluntaria.
	Experto II	Docentes de excelencia, con altas capacidades y experticia.	12 años de antigüedad	Voluntaria.

Tabla N°:3 Tramos de la Carrera Docente: definición, requisitos y obligaciones de Evaluación. Fuente: Elaboración Libertad y Desarrollo sobre la bases de la Ley 20.903 (abril 2015). *

4.1.4.-Nuevos derechos para los docentes La Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente establece nuevos derechos para las educadoras, profesoras y profesores de nuestro país, como son:

A.-Sistema de Inducción para Docentes Principiantes En sus primeros años de ejercicio, los profesores contarán con acompañamiento profesional, facilitando su inserción en la comunidad educativa y su progresión en la carrera. Este proceso se realizará a través de Mentorías.

B.-Formación continua gratuita y de calidad garantizada por el Estado. La nueva ley garantiza formación en ejercicio gratuita y pertinente para todos los docentes que se encuentran en el Sistema de Desarrollo, apoyando así su progresión en la carrera.

4.1.5.-Las remuneraciones de los docentes. Las remuneraciones docentes aumentarán un 30% en promedio al ingresar al Sistema de Desarrollo Profesional, pudiendo incluso llegar a duplicarse, de acuerdo al tramo de desarrollo alcanzado por el docente.

Además, se le prevé una Asignación de Reconocimiento por Docencia en establecimientos de Alta Concentración de Alumnos Prioritarios, que consistirá en un 20% de la asignación de tramo, más un monto fijo en el caso de los docentes que se encuentren en los niveles de desarrollo Avanzado, Experto I y Experto II.

La nueva estructura de la Carrera Docente expuesto y que hoy se encuentra en vigencia ha sido producto de muchas críticas y formó parte de un intenso debate público, entre el que destaca un fuerte rechazo por parte de los docentes.

Desde la postura teórica de esta investigación, esta Carrera Docente presenta una dicotomía. pues existe una contradicción al predominar variables de mérito individual.

Es obvio que para cambiar la práctica de los profesores no es suficiente con la elaboración de un portafolio o la aprobación de una prueba de conocimientos disciplinares individuales.

El Sistema de Desarrollo Profesional donde está inserta la nueva estructura de la Carrera Docente, presenta avances, pero también exacerba el trabajo individual para acceder a nuevos tramos de desarrollo.

El error que se presenta, al igual que en otros países, es colocar los esfuerzos en el desarrollo del capital humano, sin colocar suficiente acento en el desarrollo del capital social. Es decir, se presta mayor atención a mejorar el desempeño individual de los profesores, particularmente de aquellos con bajo desempeño, que en fortalecer las capacidades de todos los profesores de una institución educativa a través de la construcción de confianzas, colaboración y otras formas colectivas de innovación.

Esto no quiere decir, que los profesores con bajo desempeño no deban mejorar, pues como hemos visto, los estudios muestran evidencia del impacto negativo que esa situación tiene en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, investigaciones recientes ponen en evidencia que es importante invertir en el capital humano para el buen desempeño organizacional, ya que la construcción del capital humano produce mayor y mejor retorno. Para Leana (2011, p.3) "El capital social no es una característica de un profesor individual, sino algo que reside en las relaciones entre los profesores". El capital social está esencialmente relacionado con las normas y redes que facilitan las acciones colectivas para obtener beneficios mutuos que, en la realidad educativa, recaigan en los estudiantes y el resto de la comunidad educativa.

5- Formación continua para el desarrollo profesional y la profesionalización del docente

En este apartado se realiza una aproximación a los conceptos de *desarrollo profesional* y *profesionalización docente*, conceptos que, aunque se utilizan indistintamente para referirse a la enseñanza y a la tarea de educar, plantean matices diferentes.

La literatura muestra distintas acepciones respecto al concepto sobre profesionalización docente. Para Darling Hammond (2005,375) "la

profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma".

Por su parte Pérez Gómez (1997) muestra un concepto de *profesionalización* desde una perspectiva más reflexiva y colaborativa, muy cercana a la aspiración del docente reflexivo.

> " Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (p.198).

El *desarrollo profesional* por su parte y en un sentido amplio se relaciona con el desarrollo de una persona en su ámbito profesional. Más específicamente, el desarrollo profesional de los profesores, en palabras de Glatthorn (1995, 41), se refiere al crecimiento profesional que alcanza un profesor como resultado de su experiencia y el examen sistemático de su quehacer docente.

El concepto de *desarrollo profesional* se basa en un modelo docente constructivista frente a un modelo de enseñanza basado en la transmisión de conocimiento. Este modelo constructivista ofrece oportunidades al docente para compartir, desde la teoría y desde la

experiencia que le otorga la práctica diaria inmersa en la sala de clases, generando una co-construcción de saberes con sus pares.

Así pues, la *profesionalización docente* concibe al profesor como la persona que ingresa a la carrera profesional con una formación inicial y que, a través del desarrollo de toda su carrera profesional, se interesa en mejorar su experticia docente, acorde al cambio acelerado de la sociedad.

Este camino profesional se concibe como un proceso basado en la colaboración que, sin dejar de lado espacios de trabajo y reflexión individual, consigue más y mejores beneficios en la interacción significativa con sus pares, los docentes, como también con los otros miembros de la comunidad educativa.

Actualmente, existe un debate abierto en torno a la redefinición de la profesión, puesto que la docencia debe estar en constante renovación. La sociedad cambia, el conocimiento cada día es mayor y más complejo, por tanto, el docente que revisa reflexivamente su quehacer, no solo en sus dimensiones disciplinares y estratégicas, sino también en su naturaleza ética, así alcanzará mayores niveles de desarrollo docente y de profesionalidad.

La legislación reguladora de la promoción docente debería ser coherente con ambos avances, mostrando criterios de evaluación sensibles a estos y no a otros fines para la carrera y la profesionalización de los docentes.

El concepto tradicional de la enseñanza como transmisión de conocimiento quedó obsoleta, siendo reemplazado por otras más dinámicas y activas que requieren una profesionalidad docente particular. Las metodologías de curso, las estrategias deben ser revisadas constantemente para mediar el conocimiento y resignificarlo con los estudiantes. Tarea compleja cuando los estudiantes tienen fácil acceso a la información gracias a las tecnologías de la comunicación. Por otro lado, habrá que dar respuestas a las demandas de la sociedad sobre la calidad de la educación.

Consecuentemente con lo expuesto, los profesores revisarán constantemente la forma como despliegan los principios pedagógicos y a su vez, se preguntaran periódicamente por los propósitos morales que guían su quehacer pedagógico.

Ahora bien, cómo hacer realidad esta profesionalización docente en una sistema educativo marcado por la segregación del profesorado ante: el constante cuestionamiento a su labor docente, al tradicional aislamiento en su dinámica educativa, a los escasos resultados de aprendizaje de los estudiantes, a la desvalorización social de la profesión docente y a la constante lucha para lograr salarios que les permitan vivir dignamente, acorde al estatus de una persona que tiene en sus manos el destino de muchos estudiantes.

Como se ha expuesto reiteradamente en este estudio, el sistema educacional chileno se encuentra en un momento de transformación importante. La actual reforma educacional presenta un nuevo escenario para el desarrollo profesional docente con miras a favorecer y potenciar su profesionalización.

Así mismo, parte de esta la reforma educacional tiene que ver con la promulgación de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. En su Artículo 11 denominado "Formación para el Desarrollo de los Profesionales de la Educación". Se pronuncia explícitamente sobre el desarrollo de los profesionales de la educación a través de programas gratuitos a cargo del Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógica (CPEIP).

> Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional. Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (Art.11 Párrafo III)

A partir de esto, el Centro de Perfeccionamiento de Experimentación e Investigación Pedagógica está generando un nuevo modelo de desarrollo en servicio, basado en necesidades locales y trayectorias de docentes, centrado en la escuela, con el propósito de fortalecer la profesión docente (2016).

En esta misma línea, la Ley 20.903 sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en el Art.11 Párrafo III sobre "Formación para el Desarrollo de los Profesionales de la Educación" otorga facultades a los directivos de las escuelas para que, en conjunto con los docentes del centro, desarrollen un Plan de Formación Docente acorde a las necesidades colectivas de la escuela.

> En el ejercicio de su autonomía, los establecimientos educacionales y en particular sus directores y equipos directivos, tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes, asegurando a todos ellos una formación en servicio de calidad. Con el objeto de lograr lo dispuesto en el inciso anterior los establecimientos. (Art. 11)

Será función de los directivos gestionar la implementación de la formación docente en los establecimientos educacionales pudiendo utilizar los recursos que reciben las escuelas que han suscrito convenios de desempeño por la Ley 20.248 del año 2008 que como se ha mencionado anteriormente entrega recursos adicionales a las escuelas de los sectores más vulnerables.

Como nunca antes, las escuelas que han subscrito estos convenios de desempeño, reciben importantes aportes monetarios para desarrollar Planes de Mejoramiento con el objetivo de mejorar la Calidad de la Educación brindando las mismas oportunidades de desarrollo a las escuelas de sectores más vulnerables, (Ley 20.248 Subvención Escolar Preferencial.

En este nuevo escenario, la formación docente también puede entenderse desde el constructo de la reflexión colaborativa entre los docentes de modo que, desde el reconocimiento de la realidad educativa, a través del diálogo pedagógico, se construyan aprendizajes entre los docentes.

La nueva legislación, la Ley 20.903 en el Titulo III Art.19, incentiva la construcción de Comunidades de Aprendizaje como una instancia de formación profesional.

> Se promoverá 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. (Art.19)

Se espera que el nuevo escenario considere las experiencias y valorice los conocimientos que los profesores han adquirido en su experiencia profesional. Este tema será objeto de análisis, de manera pormenorizada, en el próximo capítulo.

Como síntesis indicar en la idea de un buen programa de desarrollo profesional docente, debe promover la conexión entre teoría y práctica, dando respuesta a las verdaderas preocupaciones, motivaciones e intereses de los profesores. Los contenidos y metodologías se basan en las preguntas, investigaciones, experimentaciones planteadas por los profesores participantes y por la literatura relevante (Mortecinos, 2003). De lo contrario, una vez más, se estará considerando a los docentes como unos aprendices que no tienen nada que aportar. Este estilo no colabora con la profesionalización docente que se espera, alcancen los docentes.

CAPÍTULO III

UN CONTEXTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJES PROFESIONAL EN CHILE: LA ESCUELA REINA DE SUECIA

La educación
Es un acto de amor, por tanto,
Un acto de valor.

Paulo Freire

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO

En este capítulo se presenta el contexto donde se sitúa la investigación: la comuna de Maipú en la ciudad de Santiago de Chile. Se muestran los aspectos geográficos de la comuna la oferta educativa que entrega a sus habitantes, en forma especial se describe la Corporación Municipal de Educación a la pertenece la escuela Reina de Suecia, campo de estudio de la presente investigación.

Avanzando hacia el capítulo se realiza una descripción del campo de estudio, desde los orígenes históricos de su fundación hasta el actual contexto donde se inserta. Por otra parte, se muestran los recursos humanos con que cuenta el establecimiento educacional; el número de estudiantes que atiende, los docentes, los docentes directivos y otros profesionales que trabajan en el establecimiento educacional.

Finalmente, se indican las motivaciones del equipo directivo para implementar una estrategia metodológica que permita mejorar la reflexión de los docentes en pos de perfeccionar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y a su vez, contribuir al desarrollo profesional docente.

1.-El contexto de la escuela Reina de Suecia y de la comuna de Maipú

El estudio de campo en que se realiza en esta investigación se sitúa en la ciudad de Santiago de Chile, concretamente en la comuna de Maipú, una de las 346 presentes en las 54 provincias existentes en las 15 regiones que constituyen Chile y que en España, equivale a un municipio próximo a la capital. Para comprender mejor el contexto, a continuación se incluyen los aspectos más relevantes de esta comuna y de las personas que la configuran.

1.1.-Aspectos geográficos de la comuna

La comuna de Maipú se ubica en el sector sur poniente de la capital, pertenece administrativamente a la provincia de Santiago y es parte de una de las 52 comunas que conforman la Región Metropolitana. Específicamente la comuna se encuentra en los llanos del río Maipo, junto a los cerros que constituyen la comuna vecina de Cerrillos. Sus coordenadas geográficas son: 33° 32° latitud sur y 70 46 longitud oeste, a 13 kilómetros del casco histórico de Santiago.

La densidad poblacional de la comuna ha aumentado de forma exponencial a partir de 1970. Sin ir más lejos, en 1970 Maipú se ubicaba en el lugar 28 de las comunas más pobladas de la región; en 2002 ocupaba el segundo lugar (Instituto Nacional de Estadística, 2015).

La comuna es la unidad básica de la estructura política administrativa de nuestro país. Existen 346 comunas en país y las diferencias entre ellas son sustanciales.

La administración local de cada comuna reside en una Municipalidad, constituida por un Alcalde y un Consejo Municipal, electos directamente por un período de cuatro años renovables. El Consejo Municipal está compuesto por 6 ,8 ó 10 concejales, de acuerdo a la cantidad total de votantes registrados; en el caso de Maipú son 10 los concejales.

1.2.- Oferta educativa de la comuna de Maipú

Según las proyecciones estimadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE), podemos decir que en el año 2015 cerca de un 37,5% de la población está en condiciones de cursar el proceso formal de enseñanza, precisamente, cerca de 381.047 jóvenes.

Para cubrir la correspondiente demanda educativa, la comuna de Maipú ofrece una gama de recintos educativos que son administrados mediante cinco sistemas: municipal, particular, subvencionado, particular pagado y delegado.

En la actualidad, la comuna de Maipú cuenta con 407 establecimientos educacionales, especializados en diversos niveles y administrados por distintas instituciones (Ver Figura N° 4).

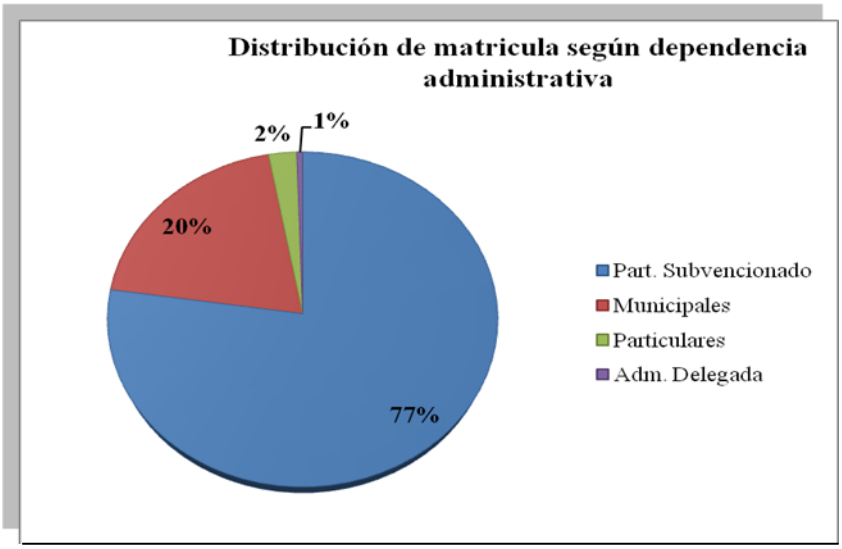


Figura N°4 Distribución de la matricula en la comuna de Maipú según dependencia. Fuente: CODEDUC datos proporcionados en el año 2015.

Como puede apreciarse los centros de titularidad particular subvencionada triplican en la comuna de Maipú a los municipales, que apenas suponen un cuarto de la oferta, seguidos de los particulares y en una medida ínfima, los de administración delegada.

1.3.-Corporación Municipal de Educación de Maipú

La Corporación Municipal de Educación (CODEDUC) es una entidad de derecho privado sin fines de lucro y tiene por función la planificación de los recursos pedagógicos y administrativos para dar

cumplimiento a las necesidades de la totalidad de los establecimientos municipalizados de la comuna de Maipú.

En su carácter de organización de servicio público tiene la misión de administrar y gestionar la Educación Municipal de la comuna de Maipú. Actualmente atiende a más de 22.000 estudiantes en 26 establecimientos educacionales y 26 Jardines Infantiles y Salas Cunas de toda la comuna.

Los 26 establecimientos educacionales que están bajo su administración están compuestos por 17 Escuelas Básicas, 9 Liceos y 26 Jardines Infantiles. En la siguiente tabla se muestran los colegios y niveles que atienden.

Nombre del Establecimiento	Niveles de Enseñanza
Liceo Bicentenario de Niñas de Maipú	Séptimo básico a 4°año Medio
Liceo Tecnológico “Enrique Kirberg	Séptimo básico a 4°año Medio
Escuela Ramón Freire	Kinder a 8° año Básico
Escuela República de Guatemala	Pre kínder a 8° año Básico
Escuela León Humberto Valenzuela	Pre kínder a 8° año Básico
Escuela Las Américas	Pre kínder a 8° año Básico
Escuela El Llano de Maipú	Pre kínder a 4° año Medio
Liceo Reino de Dinamarca	1° a 4° Medio
Escuela General San Martín	Pre kínder a 8° año Básico
Escuela Reina de Suecia	**Pre kínder a 8° año Básico**
Escuela Gral Bernardo O´Higgins	Pre kínder a 8° año Básico y Vespertino adultos
Escuela Presidente Germán Riesco	Pre kínder a 8° año Básico
Escuela Tomás Vargas	Pre kínder a 8° año Básico
Escuela Diferencial Andalué	Educación Especial
Escuela Alcázar	Pre kínder a 8° año Básico
Escuela San Luis	Pre kínder a 8° año Básico
Escuela Los Bosquinos	Pre kínder a 8° año Básico
Escuela San Sebastián de la Rinconada	Pre kínder a 8° año Básico
Escuela Los Alerces	Kínder a 8° año Básico
Centro Técnico Profesional	Kínder a 8° año Básico 1°a 4° año Medio Téc. Prof.
Liceo A 75 Santiago Bueras	Kínder a 8° año Básico 1° a 4° año Medio CH
Liceo A 75 José Ignacio Zenteno	Kínder a 8° año Básico 1°a 4° año Medio Téc. Prof
Liceo Maipú	7° a 8° año Básico 1° a 4° año Medio CH
Liceo Nacional	7° a 8° año Básico 1° a 4° año Medio CH
Escuela de las Artes	7° a 8° año Básico 1° a 4° año Medio

Figura N° 5 Establecimientos pertenecientes a CODEDUC. Fuente: Elaboración propia.

1.4.- La unidad de estudio: La escuela Reina de Suecia

La Escuela Reina de Suecia es una institución educativa pública, perteneciente a la Corporación Municipal de Educación de Maipú desde el año1986. El sostenedor es la Ilustre Municipalidad de Maipú.

Históricamente la escuela Reina de Suecia nace a la luz de la Ley de Protección a la Infancia Desvalida (1912); fue la primera que se promulgó para resolver el tema del abandono paterno, el abuso de menores y algunas formas de explotación infantil. Pese a que la aplicación de esta Ley fue muy discreta, marcó el inicio de una política estatal orientada a atender las necesidades de los niños en situación de "riesgo social".

En sus inicios, la escuela Reina de Suecia estaba ubicada en el Fundo El Gomero (finca agrícola dedicada al cultivo de la vid y el nogal), con el propósito de brindar educación a los hijos de los trabajadores, en su mayoría campesinos del predio o hacienda. Hacia el año 1986, se firma el convenio por el cual el Ministerio de Educación Pública, traspasa su administración a la Ilustre Municipalidad de Maipú.

En el año 2003, la escuela se traslada a un nuevo inmueble de tres pisos y construcción más sólida, ubicado en un barrio residencial de la comuna dotado con un mayor equipamiento, dando respuesta así a los nuevos

requerimientos de una población creciente y que demandaba mayor y mejor preparación para sus hijos.

La nueva ubicación y el nuevo edificio permiten ampliar la capacidad física del centro para recibir a una población estudiantil más numerosa y con unas condiciones de mayor vulnerabilidad. Esto, a su vez, exige de sus docentes otras competencias para atender la problemática psicosocial de los estudiantes, como muestra de la segregación social del país y de los nuevos requerimientos que la población demanda de las instituciones educativas.

Respecto a su ubicación y equipamiento vial, la escuela Reina de Suecia cuenta con un emplazamiento cercano a un centro médico, a una compañía de bomberos y a la subcomisaria, así como a importantes centros comerciales donde se ofertan distintos tipos de bienes y servicios.

En cuanto a la situación socioeconómica del colegio es variada, las clases sociales de las familias que se educan en el centro provienen de la clase media-media, media- baja y baja.

El nivel de escolaridad de los apoderados, es decir, de los padres, madres o tutores legales constituye no solo un indicador de nivel socioeconómico, sino también define el capital cultural que trae el alumno a

la escuela. Este capital cultural colabora directamente con el rendimiento del alumno en el colegio desde sus primeros años hasta el fin de su escolaridad (Mizala y Saavedra, 2013).

Por otra parte, el centro educativo se transforma en un espacio público realizándose en el, frecuentemente, actividades sociales en horario no lectivo para apoderados y estudiantes como talleres extracurriculares de carácter artístico, cultural, deportivo y de entretenimiento; la tradicional fiesta de Nuestras Raíces en septiembre, donde la escuela se abre a la comunidad para irradiar cultura folclórica y tradicional con motivo de la celebración de las Fiestas Patrias.

. [Fotografía de la Escuela Reina de Suecia.] Santiago, 2015. Fuente: Archivos personales

El centro educativo Reina de Suecia además es sede de grupos de scout que realizan sus encuentros los sábados así como también está disponible de manera ocasional para diversas expresiones culturales, musicales y vecinales durante el año.

La escuela tiene definido el marco filosófico que se explicita en el Proyecto Educativo Institucional.

La Visión de la escuela se enuncia en el Proyecto Educativo Institucional como: La escuela Reina de Suecia aspira a ser una comunidad educativa comprometida con el desarrollo de procesos educativos de calidad, entendiendo la educación como un derecho social y promoviendo la igualdad de oportunidades.

La Misión del centro se recoge en este mismo documento de la siguiente manera: Formar ciudadanos íntegros, críticos y participativos en su proceso de aprendizaje, buscando el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes acordes a una concepción de educación pública de calidad.

1.5.--Los Recursos Humanos del establecimiento educativo

Actualmente, la escuela Reina de Suecia atiende a un total de 690 estudiantes distribuidos como se refleja en la Figura N° 6 (Párvulos a 8° año Básico) De ellos 382 son hombres y 308 mujeres.

NT1	**32**		**5°A**	**40**
NT2	**32**		**5°B**	**40**
1° A	**40**		**6°A**	**37**
1°B	**38**		**6° B**	**37**
2° A	**40**		**7° A**	**41**
2° B	**38**		**7°B**	**40**
3°A	**43**		**8° A**	**33**
3° B	**37**		**8° B**	**31**
4 °A	**34**			
4°B	**31**			
4°C	**28**			

Figura N°6 Matricula de escuela Reina de Suecia.2017 Fuente: SIGE MINEDUC Elaboración propia.

El cuerpo docente del establecimiento está conformada por**:**

El Equipo Directivo: constituido por la Directora, dos Inspectoras Generales, una Jefe de Unidad Técnico Pedagógica y una Orientadora. Todo el equipo directivo cuenta con estudios de postgrado, referentes a su rol y función.

El Cuerpo Docente: Dos Educadoras de Párvulos, veintisiete profesores de Educación General Básica, 13 de ellos cuentan con

especialización en las diferentes asignaturas del programa; cinco Educadoras Diferenciales. Todos los docentes de la escuela cuentan con título profesional, provenientes tanto de universidades estales, como privadas e Institutos Profesionales.

Los Asistentes de la Educación: Integrado por otros profesionales que intervienen en el centro, en este caso son dos psicólogas, una fonoaudióloga y una terapeuta ocupacional.

Asistentes de la Educación. Compuesto por catorce personas entre los que se cuentan asistentes de aula para el primer ciclo (nivel parvulario a 3° básico) y paradocentes encargados de la disciplina de los estudiantes y apoyo a la labor docente.

Como elemento a destacar sobre el equipo docente, hay que decir que desde el año 2013 en adelante se incorporan a la escuela Reina de Suecia un grupo de docentes más jóvenes, formados en la contingencia nacional que demanda grandes transformaciones al sistema educativo imperante en Chile. Es así que nace paulatinamente el deseo de ir adquiriendo mayor protagonismo en su rol de agente mediador del aprendizaje, como también en las otras áreas de gestión de la institución.

Por otra parte, con el tiempo se evidencia la necesidad de incidir en la reflexión de los docentes como medio para que se produzcan los cambios al interior del aula, especialmente de parte de algunos de los docentes más veteranos que continúan con prácticas pedagógicas alejadas de la realidad de los estudiantes que hoy asisten a la escuela.

El equipo directivo por su parte, mantiene una doble preocupación, por un lado, la relativa a mejorar los resultados en los aprendizajes de los estudiantes y por otro, a las dificultades para la práctica reflexiva de los docentes que, de alguna manera, condicionan la calidad de los aprendizajes.

Parte del equipo ya había participado en los años 90, en los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) en el marco del Plan de Mejoramiento de las 900 Escuelas propuesto por el MINEDUC, con el que se estimulaba la conformación de grupos de trabajo para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes.

Surge entonces la necesidad de instalar una instancia de reflexión de los docentes que les permita ir mirando su práctica pedagógica desde un análisis más crítico y menos casual, teniendo como centro de interés el fortalecimiento de la práctica educativa y el desarrollo profesional docente para una enseñanza de calidad de los aprendizajes.

En este marco se analiza la propuesta de Comunidades de Aprendizaje Profesional (Harris, 2010) como estrategia metodológica de formación docente desde la reflexión y la colaboración.

Es por ello que, consciente de la importancia de la reflexión como instrumento para la mejora docente, me propuse indagar cómo, aun teniendo la posibilidad de llevar a cabo una reflexión compartida a través de la construcción de Comunidades de Aprendizaje, se podrían promover dichos procesos en beneficio de las prácticas docentes y con ello, del aprendizaje de nuestros estudiantes del centro Reina de Suecia.

A lo largo del desarrollo de la investigación iremos conociendo en profundidad el proceso de implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional en la unidad de estudio, la escuela Reina de Suecia, los aportes, debilidades de parte de los protagonistas, los docentes.

CAPÍTULO IV

LA REFLEXIÓN COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DOCENTE Y SU DIMENSIÓN COLABORATIVA

No hay palabra verdadera
Que no sea unión inquebrantable
Entre acción y reflexión.
Paulo Freire.

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO

En este capítulo se plantean las ideas fundamentales que dan sustento teórico a los propósitos de esta tesis, dirigida a la reflexión docente en las Comunidades de Aprendizaje Profesional.

Para el desarrollo del sustento teórico se presenta una aproximación al concepto de enseñanza y aprendizaje desde las diferentes teorías psicológicas, luego se desarrolla el concepto de curriculum y los diferentes modelos en el sistema educativo.

Además, se indaga en la acción reflexiva de los docentes tema relevante en esta investigación, desde los estudios de Dewey y los aportes de Shön entre otros.

Finalmente, se presenta un apartado que describe la estrategia de Comunidades de Aprendizaje como una alternativa que contribuye al desarrollo profesional docente y a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas

1.- Una aproximación al proceso enseñanza aprendizaje

Los procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza están interconectados y se influyen mutuamente, aunque ni son lo mismo ni pueden reducirse el uno al otro (Coll, 1986).

El aprendizaje, desde un planteamiento constructivista, es concebido como un proceso de construcción personal e individual en el cual, los individuos son participantes activos en la construcción del conocimiento (Geary, 1995). Las ideas del constructivismo tan relevante para la educación escolar, focalizan el ámbito de estudio de la psicología y del desarrollo psicológico en los procesos mentales superiores específicamente humanos (Piaget, 1971; Vigotsky,1990).

Por una parte, Piaget (1971) postula que el desarrollo es el resultado de la construcción por parte del niño de funciones y estructuras. Dichas funciones son invariables a lo largo del desarrollo, mientras que las estructuras se transforman.

Una característica del desarrollo según Piaget es su espontaneidad, entendido como que los niños lograrán su desarrollo operativo por medio de variadas experiencias no específicas, que le permiten construir su desarrollo a través del autodescubrimiento y la actividad.

En consecuencia, es posible afirmar que el aprendizaje, desde la perspectiva piagetana, es secundario y va rezagado o subordinado con respecto al desarrollo. A su vez, considera que estos son procesos secundarios que se insertan en procesos más globales de construcción de esquemas de acción.

Por otra parte, para Vigotsky (1990), los procesos de desarrollo están insertos en la cultura. Como menciona Pozo (2006), la posición vigotskiana también incorpora de un modo claro la influencia del medio social. Para Vigotky, el sujeto ni imita los significados como sería el caso del conductismo, ni los construye como Piaget, sino que literalmente los reconstruye.

Por consiguiente, la premisa epistemológica de esta teoría es que el desarrollo humano va de lo social a lo individual, de lo interindividual a lo intraindividual. Es decir, el niño pasa de lo interpersonal a lo intrapersonal. Siendo que, dada hoy la importancia que se le atribuye al contexto (Maturana & Dávila, 2015) el aprendizaje se produce en un contexto de interacción con los adultos y pares. Estos pasan a ser agentes del desarrollo, puesto que orientan, impulsan y regulan el comportamiento infantil y el adulto.

En consecuencia, ideas de desarrollo y aprendizaje que para Vigotsky (1990) son procesos interdependientes y no existe desarrollo sin aprendizaje ni aprendizaje sin desarrollo, se recrean en la actualidad dado que desde diversos ámbitos como la biología (Maturana y Dávila, 2015) y las neurociencias (Mora, 2010), consideran que el aprendizaje estimula el proceso de desarrollo y este, hace posible procesos específicos de aprendizaje.

Ante lo expuesto vuelve a cobrar sentido en la discusión pedagógica la importancia y el valor del aprendizaje significativo que resalta la importancia del aprendizaje como proceso de construcción de significados conceptualizado por Ausubel (1983), como la capacidad de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que se aprende y lo que se conoce.

Retomando la visión clásica de Ausubel (1983) y colaboradores, una de las condiciones necesarias para que ocurra aprendizaje en el aula sigue teniendo relación con que el contenido del nuevo material de aprendizaje sea potencialmente significativo para el estudiante.

Esta significatividad lógica (o intrínseca) tiene que ver además con el alumno que aprende en particular, pues el estudiante construye significados en relación al contenido que se le presenta relacionándolo con lo que ya conoce, estableciendo relaciones sustantivas entre lo nuevo y sus redes de significados anteriormente construidas.

1.1- La enseñanza, constructo polisémico

Históricamente, la enseñanza ha sido considerada en el sentido más reduccionista, en que el estudiante realiza las actividades que el maestro solicita para instruirlo y que por otra parte ejercite la aplicación de habilidades.

Los nuevos estudios centrados en los aportes de la psicología cognitiva se enfocan en la enseñanza para la comprensión, la que considera que los estudiantes aprenden no sólo de elementos individuales de una red de contenidos, sino también, de las conexiones entre ellos, de modo que puedan recrearlas, resignificarlas con sus propias experiencias, reformularlas con sus palabras y posteriormente, usarlas en situaciones de aplicación apropiadas, tanto dentro de la escuela como fuera (Glaser, 1984). Argumento que también ha sido sostenido por la neurociencia, en cuanto el aprendizaje se concibe en una relación con otro, es decir en una acción social y cultural, sustentada en relaciones de imitación y asimilación (Slachevsky, 2015).

Ante las exigencias educativas actuales, la labor del profesor es de mediador entre el estudiante y el conocimiento, de facilitador de experiencias educativas para que el estudiante logre aprender. Por otra parte, hoy se privilegia un clima de relación más horizontal entre el profesor y los alumnos, con mayor libertad de expresión, donde las preguntas las realiza tanto el profesor como el estudiante.

Establecer este clima de interacción educativa, necesariamente requiere de planificación e intencionalidad, producto de un análisis reflexivo *a priori* del docente que le asigne significación a la experiencia de aprendizaje, como también, estar preparado para realizar cambios en el desarrollo mismo de la clase, si percibe que los estudiantes requieren otros apoyos.

Actualmente, la consigna es que los docentes sean capaces de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, también desde una mirada constructivista, es decir, con sus pares. Esta consigna encuentra un sustento en los centros educativos chilenos, claro y preciso en la nueva normativa educacional contemplada en la reciente y ya comentada Ley 20.903 que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que confía en promover la reflexión, la colaboración, la innovación y la profesionalización entre los docentes del país.

Por otro lado, la teoría alineada con la enseñanza basada en el rol del docente mediador y facilitador del aprendizaje estimula el trabajo grupal, para la construcción y reconstrucción del conocimiento a través de la interacción con los otros.

Este estilo de enseñanza supone un cambio de paradigma de la enseñanza utilizada tradicionalmente y que, aunque no corresponde a una idea nueva (Dewey, 1933) hoy cobra relevancia en Chile dado que todavía no se ha logrado la transición del docente a este rol de facilitador. Este cambio de paradigma requiere de un amplio repertorio de nuevas competencias, entre las que se destaca la competencia comunicativa del docente (Perrenout, 1999).

Propiciar experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes y que a su vez, les permita desarrollar en ellos un pensamiento reflexivo y crítico, requiere que previamente el docente revise y reflexione

acerca del proceso de enseñanza que más beneficie al aprendizaje de sus estudiantes. El profesor es el mediador para que el estudiante logre ser el protagonista, como bien plantea Gimeno (1998):

> (…) la visión de la cultura curricular y en las prácticas que seleccionan para implantarlas, junto a otras referencias a otros aspectos psicológicos, de procedimientos, etc, son los que dan significado concreto a las experiencias educativas que pueden obtener los alumnos en las instituciones escolares (p.231).

De lo contrario, la tarea educativa quedaría reducida a la transmisión de una información seleccionada por intereses no compartidos, a la espera de que, por el hecho de ser presentada, constituya toda una red de significados y utilidades para el que aprende, como dice Ávalos (2004) es lo que ocurre en la mayoría de las aulas (Avalos, 2004) y que, hoy por hoy, está al alcance de los estudiantes a través de las tecnologías de la información sin tener que soportar este tipo de prácticas docentes que cada vez les resultan menos atractivas.

En consecuencia, el desafío para el maestro es establecer puentes que permitan que el estudiante aprenda a aprender para poder seguir haciéndolo en un futuro de manera autoregulada y autónoma en los distintos contextos de aprendizaje en los que no siempre se cuenta con la figura docente.

En esta era postmoderna, el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, los alumnos descubrirán verdades conocidas por los maestros, pero nuevas para ellos.

En definitiva, la función docente consiste en acompañar y facilitar el camino de aprendizaje del alumno (Vigosky, 1990). Por consiguiente, esta idea sustentada desde la perspectiva del aprendizaje significativo, coloca a la enseñanza como el proceso en el que se coloca al estudiante en escenarios adecuados y útiles para el desarrollo de sus capacidades de construcción de significados a partir de las experiencias de aprendizaje.

A su vez, el enfoque crítico reflexivo propugna una transformación radical de la educación, del papel de la enseñanza. Se fomenta la problematización, las preguntas por sobre la enseñanza vicaria. La esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes del docente en conscientes (Korthagen, 2010).

2.- Discusiones sobre currículum

Definir el concepto de currículo no es tarea fácil a causa de su ambigüedad. El término tiene y ha tenido numerosas acepciones y por ello, distintas definiciones. Para la Real Academia Española (2015) es el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades. La planificación, las metas educativas, el programa

estructurado en contenidos disciplinares, en definitiva, a toda la experiencia que tiene el niño en la escuela incluidos los acontecimientos escolares y los extraescolares (Gimeno, 1988; Diéguez, 1985). En palabras de Gimeno, (1988)

> El curriculum "es puente entre la teoría y la acción, entre intenciones, proyectos y realidad (…). Una práctica que responde no sólo a las exigencias curriculares, sin duda, sino profundamente enraizada en unas coordenadas previas a cualquier curriculum e intención" (p.4).

Ahora bien, si el curriculum es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela, entre el conocimiento o la cultura heredada podemos afirmar que el curriculum presenta una dimensión cultural, social mediada por los docentes y otra que podemos llamar psicopedagógica, donde se insertan los programas de estudio (Román- Diez, 1989).

El curriculum tradicionalmente ha sido el espacio de la prescripción de la enseñanza. La forma más típica del curriculum es el listado de cursos y de las materias de cada uno de ellos.

Sin embargo, desde la historia más reciente del país, el énfasis en el tratamiento del curriculum ha sido invertir más en el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas, basadas en la valoración de la democracia y de los derechos humanos, sobre el logro de objetivos relacionados con aprendizajes tradicionales como son la abstracción, el pensamiento sistémico,

etc. (Cox, 2010). Sin embargo, en la realidad esto no sucede habitualmente por distintas razones, como puede ser la gran extensión con que cuenta el curriculum nacional, lo que genera una gran presión a los docentes y a los alumnos pues hay que abordar una gran cantidad de contenidos, lo que dificulta abordarlos con mayor profundidad y reflexión.

Otro factor que incide en el tratamiento del curriculum nacional es el tipo de metodología que se utiliza habitualmente, centrada en la transmisión de conocimientos y donde el estudiante es considerado una tabla rasa que debe ser "cubierta" de conocimientos de distintas asignaturas. El enfoque curricular desde una perspectiva crítica no ha sido claramente establecido, ya que han dependido de las distintas visiones de los gobierno de turno.

Retomando las palabras del profesor Gimeno respecto al rol mediador del docente y a la cultura representada en el curriculum (1988), es indispensable reflexionar sobre este aspecto trascendental, sobre su definición y las diversas tradiciones desde la que es tratado.

Como se planteaba anteriormente, la tradición academicista del curriculum lo considera como una estructura secuencial, metódica y sistemática para disciplinar a los jóvenes (Simth, 1957, mencionado por Román-Diez, 1989). Por otra parte, también se enuncia como un plan general de contenidos y materias que les permite a los jóvenes cualificarlos para su

acceso a estudios superiores (Good, 1959). Este enfoque aún está enraizado en Chile, especialmente en aquellos colegios llamados de excelencia que representan a un porcentaje mínimo de la población.

Desde el paradigma tecnológico positivista, el concepto de curriculum se orienta a la obtención de productos observables, medibles y cuantificables. Este paradigma se observa muy a menudo en las instituciones educativas. Tal como lo plantea Johnson (1967), el curriculum prescribe, anticipa los resultados de la instrucción, los objetivos que se aspiran a lograr, pero sin considerar los diferentes contextos educativos.

Por otro lado, la tradición interpretativa del curriculum se presenta como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo (Stenhouse, 1981) y como lo manifiesta Gimeno (1988):

> (…) sería el eslabón entre la cultura de la sociedad exterior hacia la escuela, la educación y el aprendizaje de los alumnos, dentro de unas determinadas condiciones. No obstante, esta mirada no se encuentra en los procesos educativos de las escuelas como una práctica habitual (p)

En lo que respecta a la tradición sociocrítica del curriculum, es considerado como un acontecimiento o situación educativa en un contexto social, personal, político que hay que desentrañar porque forma parte del ambiente del aula (King, 1986) y debe ser cuestionado y reformulado hasta lograr liberarla de los condicionantes que la limitan. Este enfoque no ha

tenido eco en Chile, siendo un ejemplo de ello el fracaso de proyectos como las *escuelas críticas* (Briones, 1998).

2.1.- Modelos curriculares

Los elementos básicos del curriculum son las capacidades, destrezas, valores, actitudes, contenidos, métodos y evaluación con que se van alcanzar los propósitos que una cultura ha depositado en su institución escolar. Ahora bien, realizado un análisis del estado del arte respecto a los modelos curriculares y acorde a lo observado, es el modelo academicista (Bolaños, 2007) el que se ha encontrado vigente en la mayoría de las instituciones educativas chilenas durante mucho tiempo. Existen numerosas investigaciones que proponen alternativas a este clásico modelo.

Aun existiendo una amplia gama de modelos curriculares y diversas corrientes epistemológicas, la innovación curricular debiera iniciarse a partir de las mismas instituciones escolares, como una comunidad que es capaz de discutir, modelar y aplicar el curriculum (Stenhouse, 1984).

Considerando lo que plantea Stenhouse (1984), la práctica reflexiva conduce a la profesionalización docente, a partir de la reflexión sobre su propia práctica. De este modo el curriculum pasa a ser un movilizador para los docentes impulsándoles a revisar la teoría para luego presentar propuestas donde la teoría y práctica se implican mutuamente.

En la implementación del curriculum resulta primordial que el profesor instaure un comportamiento dialógico *entre* y *con* los estudiantes, donde la experiencia vivida por los estudiantes sea considerada y sirva de nexo para la construcción de nuevos significados (Greene, 1970).

Como plantea (Greene, 1970), la enseñanza requiere ser una actividad crítica donde los profesores estarán permanentemente interrogándose sobre el sentido de su práctica, de las estructuras sociales en las que están inmersos y sobre la repercusión de sus acciones.

Con relación a lo anterior, el modelo de curriculum como arquitectura de la práctica planteado por Gimeno (1988), incluye un elemento interesante a considerar para efectos de este estudio y que está directamente relacionado con la actuación de los docentes. Gimeno lo denomina *curriculum moldeado por los profesores*.

Esta idea, que más adelante se planteará como fundamento de la reflexión docente, plantea que el profesor moldea el curriculum a través de su cultura profesional, y lo hace al momento que reflexiona las propuestas del curriculum y lo reelabora cuando lo presenta a sus estudiantes. En esta reelaboración están presentes sus pensamientos, sus creencias y sus valores de manera explícita, gracias a la reflexión, en el aula.

Por lo tanto, pese a que se podría pensar que el curriculum moldea a los profesores, gracias a la reflexión es el docente quien lo adapta, lo traduce en la práctica por ellos mismos (Román-Diez, 1999). Siendo así, los profesores diseñarán su práctica desde la reflexión, para acomodarlos a la situación donde pretende utilizarlo (Gimeno, 1988). Respecto a la modelación del curriculum por parte del profesor, este en colaboración con sus pares, generará su propio diseño curricular transformándose en un profesional reflexivo, creador de su propia práctica contextualizada.

La práctica reflexiva a pesar de ser una necesidad muy requerida por los profesores, se encuentra con variados factores que inciden en su implementación. Uno de estos factores, es la reducida cantidad de horas que la carga horaria destina a los docentes para el trabajo de preparación, evaluación y reflexión de la enseñanza en las instituciones que reciben subvención del estado. Las escuelas con Jornada Escolar Completa (JEC) disponen por ley de solo dos horas pedagógicas (90 minutos) a la semana para la reflexión pedagógica. Por otra parte, la relación entre horas lectivas y no lectivas de que disponen los profesores es tan desproporcionada que hace casi imposible dedicar horas a la reflexión y a la innovación pedagógica.

Otro factor que impide la implementación de mejoras e innovación está relacionado con las prácticas de liderazgo por parte de los docentes directivos. En los últimos 25 años, la literatura académica ha reforzado de manera consistente la idea de que el liderazgo es una poderosa herramienta

para la mejora escolar y que la naturaleza y calidad del liderazgo escolar afecta de manera significativa el desempeño y los resultados de las organizaciones (Román, 1990). Por ello, es primordial preguntarse qué tipo de liderazgo es el que produce la máxima diferencia en términos de desempeño y mejora escolar.

Hay estudios que indican que, a menos que los líderes recurran al resto de componentes de la organización, es poco probable que ocurran cambios significativos. En resumen, el impacto del liderazgo es más productivo y poderoso cuando es compartido o distribuido entre los miembros de la organización (Harris & Jones 2010).

Afortunadamente, con la implementación de la Ley 20.248 del 2008 cuyo objetivo es mejorar la calidad y equidad de la educación en Chile entregando recursos adicionales a los establecimientos que atienden la población más vulnerable, se pueden introducir cambios otorgando horas a los docentes para que dispongan de más tiempo para la preparación, evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, resulta necesario reiterar estas cuestiones curriculares que en otros países ya han sido superadas, principalmente porque la nueva reforma augura la oportunidad de subsanar los aspectos planteados, a través de la Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903 promulgada 1 de abril de 2016).

3.- Hacia una enseñanza reflexiva

A inicios de siglo XIX John Dewey definió una importante distinción entre la acción humana reflexiva y la rutinaria. Para Dewey, la acción reflexiva no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. La acción reflexiva es una forma de afrontar y responder a la problemática diaria con la que se encuentra el maestro, es una manera de ser maestro, es decir, implica intuición, emoción y pasión (Dewey, 1933).

La práctica reflexiva de los docentes se hace cada vez más necesaria en el quehacer diario de las aulas, pues la sociedad actual, vertiginosa con grandes avances de conocimiento en todas las áreas, requiere que el docente sea capaz de examinar de manera constante, los fundamentos sobre los que de manera natural y con la intención de que sean los más acertados posible, toma continuas decisiones en el aula, preocupándose por descubrir evidencias sobre lo que plantea, diariamente debe preguntarse por el valor ético de sus palabras y de su accionar en la sala de clases.

Los docentes, conscientes de que sus decisiones y acciones en el aula tienen consecuencias, tienen que comprometerse y responsabilizarse con una práctica reflexiva, que les conduzca a cuestionarse constantemente, puesto que en el aula nada es neutro y no deben trivializarse las decisiones docentes.

A la luz de la teoría es posible señalar que el modelo de educación imperante en Chile, en las dos últimas décadas, se ha visto envuelto más en una competición producida por la exacerbación de obtener los mejores resultados en las pruebas estandarizadas que en promover una enseñanza reflexiva y de mayor diálogo con los estudiantes.

La responsabilidad que se menciona en el párrafo anterior, está relacionada con las consecuencias importantes de la propia práctica docente, entre las que se puede mencionar, según Dewey (1993): consecuencias sobre el autoconcepto de los estudiantes; consecuencias académicas, pues el desarrollo intelectual de los estudiantes se verá menguado; consecuencias sociales y políticas, toda vez que no se permite la apertura intelectual de los estudiantes, más bien se les reduce.

Por todo lo expuesto, se puede afirmar que la situación diaria en las salas de clases es atareada y compleja, y que la dinámica diaria del docente no facilita instaurar un modelo de educación reflexiva y de diálogo con los estudiantes. Hoy, los docentes están más preocupados por llegar a desarrollar en el tiempo de clase todo el currículo previsto, ya de por sí tan extenso que ocupa todo el tiempo escolar, como para pensar en indagar junto con sus estudiantes, acompañarles a analizar o enseñarles a reflexionar.

De esta forma no se promueve la capacidad crítica del estudiantado. Constantemente se escucha por parte del profesorado las

numerosas limitaciones institucionales, como la falta de tiempo para reflexionar sobre su propia práctica pedagógica, el elevado número de estudiantes por curso, la presión por tratar el extenso currículo prescrito en un periodo de tiempo acotado. Además, diariamente los docentes tienen que tomar decisiones rápidas e inesperadas sobre distintas situaciones que suceden en las instituciones educativas. Es por ello que el docente debe aprender a reflexionar para mejorar su calidad como docente.

Indudablemente y, aunque no es el objeto de análisis de esta tesis, el docente reflexivo enseña a reflexionar a sus estudiantes. Las características de la sociedad actual, a juicio de este estudio, requieren que los estudiantes desarrollen la capacidad de reflexionar sobre las cuestiones éticas de su accionar frente a distintas situaciones que le corresponderá decidir.

Ahora bien, ello exige al docente potenciarse como mediador del aprendizaje instaurando, dentro de su quehacer pedagógico, las instancias que permitan que los estudiantes adquieran la práctica reflexiva, el diálogo permanente, la indagación conjunta. Esto quiere decir, considerar al estudiantado no como una caja que requiere ser llenada de conocimiento, en palabras de Freire (1978) una *educación bancaria*. Muy por el contrario, la educación problematizadora que propone Freire es dialógica, considera al estudiante como un ser cognoscente, donde el educador y el educando establecen una relación horizontal y ambos se influyen, pues como muy acertadamente expresa Freire (1978):

> El antagonismo entre las dos concepciones, "la bancaria" que sirve a la dominación y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educando, la segunda realiza la superación.
> Con el fin de mantener la contradicción, la concepción bancaria niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora –situación gnoseológica- a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica (p.61).

Lo anterior permite suponer que este estilo reflexivo promoverá que los estudiantes se transformen en aprendices autorregulados, despertando en ellos el deseo de tomar el control sobre sus propios aprendizajes (Hopkins, 2008).Esta reflexión implica para los docentes interpelar su práctica, en el sentido de ser un faro para sus estudiantes, transformándose en un docente que no establece relaciones que se cosifican a los alumnos (Buber, 1995).

Realizar los cambios que la sociedad del conocimiento y la tecnología de la información exigen a los profesores, requiere de un proceso de transformación profunda en el que la reflexión colaborativa juega un papel fundamental para crear un estilo de enseñanza que se adapte a las necesidades de los actuales estudiantes que son, al fin y al cabo, con quien le corresponde interactuar si quiere formarlos.

La literatura menciona que mediante la reflexión, el docente armoniza, integra y trasciende las necesarias habilidades de manejo de la sala

de clases y las características personales de su docencia, con estrategias que tienen sentido para sus estudiantes. No obstante, en las aulas chilenas el docente interactúa con un estudiante que proviene de una realidad sociocultural deprimida, sumida en una crisis valórica situada en la desacreditación del poder que ejerce la autoridad en general (Moulian, 2010).

Si bien la reflexión del docente permitirá que constantemente esté revisando su actividad diaria, planteándose preguntas decisivas como por ejemplo: ¿Estoy conforme con los resultados? ¿Han logrado todos los estudiantes adquirir las competencias? ¿Es significativo para los estudiantes lo que han aprendido? Estas y otras interrogantes, permitirán que el docente se sincere consigo mismo, según Dewey (1993) actitud necesaria para la reflexión.

Esta sinceridad alude al hecho de que la flexibilidad intelectual y el compromiso con la docencia de calidad deben constituirse en elementos fundamentales de la vida de los maestros reflexivos, esto implica apropiarse también de su propio aprendizaje y dirigir su formación hacia aquellos aspectos que perciba como necesarios. Hay cuestiones asociadas a la innovación que requieren de gestión de esa reflexión.

El desafío es cómo hacer realidad esta práctica reflexiva de los docentes, desde la teoría del cambio educativo (Fullan,1991) pues como se ha mencionado en párrafos anteriores, la realidad de la docencia de las escuelas

públicas de Chile tiene bastantes restricciones, especialmente relacionadas con el factor tiempo, por lo que, la reflexión debe estar apoyada por la gestión institucional, que tendrá que demostrar su respaldo por las tareas pedagógicas del docente frente a las administrativas.

Pensando en la necesidad de una práctica reflexiva, surge imaginársela como una instancia para, en primer lugar identificar colaborativamente y poner sobre "el tapete" las teorías implícitas en las prácticas de los docentes, para a continuación, someterlas al análisis y discusión crítica con sus pares, hasta llegar a encontrar alternativas de mejora. Todo ello tendría lugar en un contexto organizacional que genere los tiempos y espacios para ello.

Esta práctica reflexiva debe realizarse en comunidad, para que dote al docente de las herramientas y la oportunidad para tomar conciencia de las contradicciones de las teorías que respaldan su práctica, de manera que pueda encontrar alternativas sobre las que profundizar en sus fortalezas y debilidades antes de llevarlas a la práctica. Colocarlas en el diálogo y discusión pública con otros permite tener la ocasión de aprender de los demás. De este modo, la escuela deja de ser una institución que solo enseña para pasar a ser una escuela que también aprende. Como indica Santos Guerra (2012:51) "Este cambio organizativo, sistémico, institucionalizado y compartido es fruto de la comprensión y de las decisiones de toda la

comunidad. Para que se produzca el cambio es necesario que la institución aprenda.”

4.-.- El sentido de la reflexión docente

Algunos estudios muestran que los planes de estudios para la profesión docente, no incluyen una formación específica en materia de reflexión posiblemente debido a su transversalidad. En consecuencia y sumado a las observaciones preliminares realizadas en este estudio en el contexto de la unidad de análisis, la adopción de la práctica reflexiva más bien se adquiere con la experiencia y con la formación continua de los docentes, que no corresponde a una preparación formal, sino a la que realiza con sus otros docentes a partir de sus prácticas.

La literatura muestra que el trabajo reflexivo en comunidad sobre las prácticas de enseñanza estimula y promueve la innovación y tienen mejora el desempeño profesional individual y colectivo (Harris & Jones 2010).

Es importante establecer para qué se adopta una práctica reflexiva. Los docentes tienen el desafío de autodirigir su desarrollo profesional (Cuenca, 2016) para contribuir al cambio educativo necesario para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes, tarea que a veces pareciera perderse de vista entre tantas formulaciones de lo que constituye la tarea del profesor.

Enseñar exige la reflexión crítica sobre la práctica y su correspondiente toma de decisiones, con cada alumno y grupo, en cada momento de su intervención, ya sea con los estudiantes o con el resto de participantes en la vida de la institución educativa, pues como menciona Korthagen (2010: 98) “La esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de las situaciones educativas.

La reflexión tiene su origen en la práctica, pues surge de una situación directamente vivida. Dewey (1989) define la reflexión como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”.

Posteriormente, la postura de Dewey, sobre la reflexión fue reintroducida en el debate educativo por Schön (1992:31) quien afirma “Solamente las profesiones practican rigurosamente la resolución crítica de los problemas, basándose en un conocimiento científico especializado”. El rol del profesor será pues el de un *profesional* que como tal, toma decisiones en el quehacer de la enseñanza. Esta concepción del docente queda muy alejada del rol de reproductor o ejecutor de modelos elaborados desde fuera del aula y de la escuela.

El docente, como profesional reflexivo, problematiza su práctica y desde ella, elabora un conocimiento para el cual, recurre también a la teoría, que se ve cuestionada y transformada también desde la práctica, hasta generar un conocimiento docente con el que volver a su práctica con el propósito de mejorarla. El docente es por lo tanto un profesional que investiga, que indaga, que se cuestiona, que reflexiona. Shön (1992) nos interpela sobre la naturaleza del saber del docente:

> ¿En qué consiste el modo de saber que emplean los profesionales competentes? ¿En qué se parece y en qué se diferencia el saber profesional de los tipos de conocimiento que se presentan en los libros de textos académicos, artículos científicos y revistas eruditas? En qué sentido, si lo hay, existe un rigor intelectual en la práctica profesional? (p.32).

Para Pérez Gómez (2004), es fundamental que el docente comprenda su hacer, la propia práctica y lo que esta constituye como base de su conocimiento. Pero para ello, es necesario realizar un análisis dialogado entre la práctica y la teoría, lo que, como se ha señalado anteriormente, hace posible mejorar la enseñanza en particular y seguir aprendiendo sobre la profesión docente. De ahí que los procesos de mejora e innovación docente basados en la reflexión, sean considerados promotores del desarrollo profesional.

Desde una formación academicista, existe una separación insuperable entre teoría y práctica. Esto condiciona la formación de profesores impidiendo la vivencia crítica de la cultura escolar.

Los movimientos de innovación educativa o renovación pedagógica han insistido en ello. Freire (2002) es categórico al afirmar que es imprescindible comprender para cambiar, de lo contrario, el cambio está destinado al fracaso o no es más que un cambio superficial.

En la misma línea, Perrenoud (2004), considera que la base del oficio de enseñar está en la reflexión sobre la práctica como un hábito en el profesional, de manera que le permita reestructurarla de manera permanente.

Comprender la práctica docente en el contexto en el que se desarrolla, tiene múltiples y sucesivas posibilidades que, retroalimentadas en un contexto de colaboración, generen un conocimiento práctico desde el que llevar a cabo procesos de transformación (Gimeno y Pérez Gómez, 1992).

Shön (1992) indica que la reflexión permite estrechar la relación teoría y práctica, partiendo de dos momentos clave, con todo lo que cada uno implica en la dinámica docente: la reflexión *en* la acción, es decir, durante la acción y la reflexión *sobre* la acción, o lo que es lo mismo, después de que se haya producido.

Así pues, *en* la acción, es a medida que se desarrolla la misma, es más limitada en el tiempo y tiene más episodios. En cambio, *sobre* la acción, supone una visión retrospectiva, que supone otros márgenes temporales y de acción compartida.

Shulman, por su parte, (1993) señala como reflexión en la acción aquella que tiene lugar durante las fases preparatorias de la enseñanza así como el pensamiento que se produce en la propia interacción de la enseñanza. Sin embrago, entiende por reflexión sobre la acción aquella que evalúa la enseñanza. Ambas, reflexión y acción, llevan a la actualización del conocimiento de los profesores, a nuevas perspectivas comprensivas procedentes de la deliberación propio y ajena.

Sin el análisis sistemático de las propias experiencias, la labor docente se convierte en rutina, sin oportunidades de aprendizaje ni desarrollo profesional. La experiencia por sí sola no se convierte en aprendizaje, requiere ser tamizada por la reflexión para convertirse entonces en *praxis* educativa.

Tanto la reflexión en la acción como sobre la acción permiten formular teorías de por qué suceden y como suceden los fenómenos en el aula, generando un conocimiento práctico con el que reorientar su quehacer docente.

Por lo tanto, la desvinculación de la relación teoría y– práctica se subsana a través de la reflexión, yendo más allá de los problemas, repensándolos y emprendiendo caminos para resolverlos (Carr y Kemmis, 1988). Para estos autores la investigación educativa debe situarse en este

plano, provocando la ruptura de la relación asimétrica entre teoría y práctica educativa, para comprender el fenómeno educativo, haciéndolo comprensible a quienes participan en él.

Siguiendo a Schön (1993) los buenos profesores serán investigadores en su propia práctica, es decir investigadores desde la acción:

> De modo similar, la vida cotidiana del profesional depende del conocimiento tácito de la acción. Todo profesional competente puede identificar fenómenos (…) En su práctica diaria hace innumerables juicios de calidad para los que no puede establecer unos criterios adecuados, y exige habilidades de las que no puede fijar reglas y los procedimientos (…) Por otro lado, tanto la gente común como los profesionales a menudo reflexionan sobre lo que hacen, algunas veces incluso mientras lo hacen. Estimulados por la sorpresa, vuelven el pensamiento a la acción y a la complicidad que está implícita en la acción (p.56).

Para este autor, el profesional debe avanzar en su proceso reflexivo, y es lo que él llama reflexión *en* y durante la acción. Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de reflexión *en* la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Shön (1998) señala que además, en la etapa más profunda de la reflexión, el docente la realiza a posteriori reflexionando sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el otro componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. En esta etapa, el profesor estará en condiciones de realizar una introspección personal y de

reconstrucción de los hechos para luego contrastarlos con otros, con el propósito de potenciar mejores prácticas pedagógicas y a su vez, ir transformándose en un investigador de su hacer, y no conformándose con el carácter técnico al que ha quedado reducida su labor docente.

La práctica profesional del docente es entendida entonces como un proceso de resolución de problemas. La vida en el aula se plantea como un desafío diario. La vasta gama de problemas que surgen de la natural complejidad de la docencia, debe ser entendida a partir de la reflexión desde la misma acción. Sólo así el docente estará en condiciones de transformar la incertidumbre diaria, ensayando con el apoyo de otros profesionales reflexivos, posibles soluciones que responderán al contexto educativo donde suceden. Los docentes reflexivos que se organizan para trabajar con este propósito, son conscientes de sus beneficios, tanto para su práctica y desarrollo profesional pero, sobre todo, para la mejora en los aprendizajes de sus estudiantes.

5.--Las Comunidades de Aprendizaje Profesional: Un espacio para el desarrollo profesional docente

En el siguiente apartado se muestra el concepto de Comunidades de Aprendizaje Profesional, como un nuevo constructo para el desarrollo profesional de los docentes.

5.1. Orígenes del concepto de Comunidades de Aprendizaje

La preocupación por la calidad de la educación ha llevado a realizar continuos procesos de innovación y cambio en el ámbito educativo. Desde esta premisa, se han llevado a cabo distintas reformas y movimientos educativos con los que impulsar los cambios necesarios.

En la década de los años 60 se imponía un modelo que promovía los cambios de arriba hacia abajo, es decir, que las innovaciones se iniciaban desde la administración educativa (arriba) y por último, llegaban al aula (abajo) En este modelo imperante, el docente adopta un rol pasivo pues no sabe por qué tiene que innovar se lo daban todo decidido

El movimiento contrario da autoridad intelectual al maestro, porque supone que él decide continuamente, se hace protagonista. Como expresa Fullan, (1982) las transformaciones impuestas desde las administraciones educativas no garantizan la mejora educativa.

Hacia la década de los 90, el foco de atención estuvo dirigido a mantener los esfuerzos de cambio. Si en un principio se buscaba que los centros mejoraran, en esta década se procuró focalizar la atención en que las instituciones educativas tuviesen la suficiente capacidad para sostener el cambio. A esta etapa se le conoció como la gestión del cambio (Hopkins y Lagerweij, 1997) Se caracterizó por una mayor colaboración entre

investigadores y quienes tenían el conocimiento práctico de la realidad educativa.

Volviendo al tema de la formación del profesorado, en esta época se establece que la escuela no mejorará si los profesores no evolucionan individual y colectivamente. Los centros escolares deben avanzar en proporcionar espacios para que los profesores aprendan juntos. Se avanza desde un concepto de aprendizaje individual hacia un concepto de aprendizaje colectivo.

Por otra parte, hacia los años 1990, se publica el libro *La Quinta Disciplina* de Peter Senge (2007), cuyas propuestas encontraron su mejor escenario en las instituciones escolares. Con él se popularizó el concepto de *Organizaciones que aprenden*, ampliamente desarrollado por otros estudiosos. Como plantea Bolivar (2008), las instituciones aprenderán verdaderamente cuando otorguen más capacidad y mayores niveles de poder a los grupos y a los individuos que componen las organizaciones.

En la última década del siglo pasado, surgieron también algunos estudios sobre modelos de trabajo colaborativo entre los docentes (Little, 1990). Desde estos y otros planteamientos fue surgiendo paulatinamente la idea de “comunidad” como una propuesta de trabajo en las escuelas, con el fin de facilitar la tarea de las instituciones educativas cada día más compleja y con mayores demandas para los docentes y las organizaciones en sí.

En síntesis, podríamos decir que desde los nuevos enfoques de formación docente, los aportes de la concepción de las organizaciones que aprenden, unidos a la idea de comunidad en las escuelas se fue cimentando la conformación de la propuesta de las Comunidades de Aprendizaje.

En Chile, al igual que en otros países, el concepto de Comunidades de Aprendizaje también encontró eco. Hacia el año 1996, como parte del desarrollo del Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE Media), se crean los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT).

Los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) se conciben como una forma de responder a la necesidad de desarrollo de los maestros/as como personas, como profesionales de la educación y como miembros de una comunidad de educadores. Los GPT se entienden también como una oportunidad para que los profesores/as mismos se hagan cargo de este proceso de desarrollo, apoyado por personas, materiales e información diversa.

Estos Grupos Profesionales de Trabajo tenían la finalidad de fomentar el desarrollo personal, profesional y social de los maestros para contribuir a dinamizar los procesos de enseñanza aprendizaje en los establecimientos y centros donde desempeñan la docencia.

En el contexto rural se crean los Microcentros Rurales como forma de desarrollo docente y para responder al aislamiento, la pobreza y el bajo nivel educacional por un lado, frente a la riqueza y variedad de modos de enfrentar la vida, costumbres y tradiciones culturales que se dan en estos contextos. .

La historia de Chile en materia educacional, muestra cómo estos intentos de mejora quedaron paralizados por las nuevas políticas de la época, enmarcadas en un concepto neoliberal de sociedad, donde el individualismo prima por sobre el colectivo.

5.2.- Aproximación al concepto de Comunidades de Aprendizaje

Las múltiples interpretaciones de lo que son las Comunidades de Aprendizaje, hace complejo aportar con una única conceptualización. Desde esta afirmación expongo algunas que pueden aportar mejor a su definición e interpretación.

En primer lugar, el término comunidad en educación hace alusión a un grupo de personas que aprenden juntas, que comparten un compromiso y modo de hacer común. Ahora bien, cada persona pertenece a múltiples comunidades, donde comparte determinados sistemas de creencias, modos de ver y de hacer. Las personas habitualmente suelen pertenecer a distintas comunidades, ya sean religiosas, familiares, de amigos o próximas a un

partido político, entre otras. El ser humano es un ser social por naturaleza, vive en comunidad.

Ahora bien, desde una visión centrada en los profesores una Comunidad de Aprendizaje se puede definir como un grupo de personas que comparten para interrogase críticamente sobre su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo y orientado hacia el aprendizaje de los alumnos (Mitchel y Sackney, 2000).

Para Harris (2008) una Comunidad de Aprendizaje Profesional es un grupo de profesionales conectados y comprometidos, responsables de conducir el cambio y la mejora dentro de la escuela, para el beneficio directo de los estudiantes.

Por otro lado, desde una visión centrada en la escuela, una Comunidad de Aprendizaje Profesional es una escuela comprometida con el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo y creativo, caracterizada por unos valores y una visión compartida, signada por un liderazgo distribuido y por normas de trabajo colaborativas que fomentan la indagación sobre prácticas, en condiciones organizativas que facilitan todos estos procesos (Pankake y Moller, 2002).

Así también, desde una mirada de comunidad escolar más amplia, autores como Hargraves (2008) entiende que las Comunidades de

Aprendizaje Profesional 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 misma línea, la Comunidad de Aprendizaje Profesional de Gales, (1988) refuerza la colaboración y el trabajo en redes como el principal motor para el cambio. Considera que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje pueden estimular y divulgar la innovación sobre las prácticas de aprendizaje y la docencia, a la vez que mejoran el desempeño colectivo e individual (Harris, 2008).

En definitiva Escudero (2008) enfatiza las tres grandes dimensiones implícitas en las características y que hacen alusión a las fases del proceso de construcción de una Comunidad de Aprendizaje:

> 1) Concertación y establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración entre el profesorado.
> 2) Deliberación y construcción de una cultura pedagógica compartida por todos los componentes respecto a unos valores, principios, concepciones y prácticas sobre el currículo, la enseñanza, la evaluación, la organización y el funcionamiento de los centros
> 3) Articulación y realización de procesos de investigación sobre la práctica (análisis, reflexión, observación, crítica pedagógica) con el propósito de generar conocimiento "de" la práctica y acceder y reconstruir conocimiento externo "para" la práctica.

La revisión de la literatura consultada coincide en las características de las Comunidades de Aprendizaje (Escudero, 2008, Murillo,

2011), entre las que están: Valores y visión compartidos; Liderazgo distribuido; Aprendizaje individual y colectivo; Compartir la práctica profesional; Confianza, respeto y apoyo mutuo; Apertura, redes y alianzas; Responsabilidad colectiva.

La implementación de la estrategia de Comunidades de Aprendizaje requiere atender a diversos factores que influyen en su desarrollo. Uno de ellos es el tiempo, pues como cualquier grupo de personas que se reúne para alcanzar algún fin u objetivo pasa por diferentes etapas, hasta llegar a la consolidación como grupo. No es un proceso rápido, sino que toma tiempo, especialmente cuando su composición es heterogénea.

Lo importante es estar atentos a las relaciones interpersonales que se desarrollan al interior de las Comunidades de Aprendizaje, las que no estarán exentas de dificultades, lo interesante es como se resuelven las diferencias, lo que también forma parte de su crecimiento como Comunidad de Aprendizaje.

Si la Comunidad de Aprendizaje, tiene claridad del objetivo de su conformación, que no es otra que mejorar las prácticas docentes para que los estudiantes mejoren sus aprendizajes, y por otro lado tomar conciencia que la reflexión entre docentes, sobre la práctica pedagógica, forma parte de su propio crecimiento profesional.

5.3.- Reflexiones sobre las Comunidades de Aprendizaje Profesional

Aprender en el contexto de Comunidades de Aprendizaje profesional implica trabajar de manera conjunta en pos de una comprensión común de los conceptos y de las prácticas. Ahora bien, el foco no está solo en el aprendizaje individual de los docentes sino en el aprendizaje profesional de un grupo que tiene interés en adquirir un conocimiento colectivo.

En la estrategia de Comunidades de Aprendizaje es posible diferenciar una *lógica técnica* o *instrumental* y una *lógica comunicativa*. Esta distinción, cercana a la teoría de la acción comunicativa de Juren Habermas, señala el reconocimiento de al menos, dos orientaciones en este tipo de trabajos:

La *lógica técnica* o *instrumental* de las Comunidades de Aprendizaje está orientada al logro de mejores resultados en las prácticas pedagógicas, así como a la consecución de fines prácticos, relativos al funcionamiento de la línea de Comunidades de Aprendizaje al logro de mejores resultados a nivel de las prácticas pedagógicas.

La *lógica comunicativa* en tanto, responde a la necesidad de consolidar la comunicación entre profesores, a fin de promover su desarrollo profesional y finalmente, en su manera de operar como tales. Esta lógica, está orientada al proceso de argumentación, al entendimiento y al logro de

acuerdos en las comunidades, que les permitan avanzaren su proceso de profesional reflexivo.

Las evidencias sobre Comunidades de Aprendizaje sugieren que estas tienen el potencial para mejorar logros y aumentar el desempeño docente (Goldemberg, 2004) como también mantienen el interés de mejorar el aprendizaje de los alumnos, a través del diálogo reflexivo y de los procesos de Investigación- Acción (Hord, 1997; Mason, 2003, citados en Harris 2010).

Como se ha planteado en el Capítulo II, actualmente, el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC) promueve el trabajo en Comunidades de Aprendizaje Profesional frente al trabajo en solitario de los docentes, lo que proporciona a esta investigación la oportunidad de contribuir al campo de estudio, dado que no hay experiencia en la implantación de dichas comunidades como innovación en escuelas del sector municipal en Chile.

Esta metodología es especialmente productiva cuando las comunidades educativas logran alcanzar una visión compartida y su preocupación es mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

La puesta en marcha de la estrategia de Comunidades de Aprendizaje en la escuela Reina de Suecia, unidad de estudio de esta investigación, ha permitido observar el desarrollo de nuevas capacidades en

los docentes, especialmente en relación con innovar en nuevas metodologías didácticas al interior del aula, otorgando el protagonismo que deben conservar los estudiantes en sus aprendizajes, interpelándolos hacia la reflexión, escuchando, dialogando y problematizando con ellos.

La reflexión *sobre* la acción que se produce en las Comunidades de Aprendizaje Profesional permite reconstruir las prácticas, repensarlas y ajustarlas para modificar futuras acciones, las que incluyen la capacidad de crear esquemas conceptuales, elementos sintéticos y de relación, capacidad de raciocinio pedagógico, en definitiva, generan conocimiento pedagógico a partir de la práctica (Shön,1994).

En consecuencia, este es un proceso pausado que adquiere valor a través de la aplicación metodológica, a la luz de la teoría del cambio educativo, pues implica crear cultura de aprendizaje para que los docentes puedan aprender juntos y se comprometan colectivamente con la mejora y el cambio, en pos de una educación que permita que los estudiantes sean los protagonistas del proceso educativo (Fullan, 2010).

Es importante destacar que el acto de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y el significado de la profesión docente tiene sentido cuando se desarrolla con otros, en comunidad. Guitert y Giménez (2000) sostienen que el trabajo colaborativo es un proceso en el que cada individuo

aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo.

La reflexión profesional en Comunidad de Aprendizaje no ha sido una práctica habitual en las instituciones educativas de nuestro país. Como ya se ha comentado, el sistema educativo ha colocado obstáculos para su implementación, entre los que se encuentran las escasas horas con que cuentan los docentes para realizar el trabajo de preparación y evaluación de la enseñanza, la desproporción entre horas lectivas y no lectivas para desempeñar el resto de tareas docentes, la dificultad para coincidir en horario con otros compañeros.

La conformación de Comunidades de Aprendizaje requiere de un trabajo colaborativo, que tiene su origen en la psicología constructivista. Esto es, se asume que el conocer y el valor de verdad del conocimiento es un proceso social, fruto de consensos alcanzados por la interacción entre sujetos que comparten instituciones y una cultura situadas históricamente.

Adherir a una Comunidad de Aprendizaje Profesional implica un proceso de aprendizaje docente basado en la colaboración y la reflexión. Ahora bien, hay que considerar concienzudamente en qué y para qué se interacciona, en qué se emplea la colaboración y a qué tipo de acuerdos se llega, cuáles son los valores y propósitos que están detrás de los acuerdos.

Este constructo constructivista considera cuatro pilares que son indispensables para el trabajo colaborativo: la realidad, el sujeto cognoscente, el conocimiento y las implicancias éticas.

Entonces podemos señalar que para el constructivismo la realidad no está predeterminada, sino que es constantemente reconstruida, incluso si ella no cambia. "El lugar de la objetividad no es ni una realidad en sí absoluta, ni la subjetividad individual, sino la sociedad y sus convenciones organizadas e instituidas, (…), las interacciones sociales organizadas" (Fourez, 1988, p.37). Por otra parte, la realidad es una construcción humana y social, de modo que toda observación remite inevitablemente a las características del observador y a las distintas interacciones involucradas.

El constructivismo no niega la posibilidad de conocer, sino que lo entiende como una propuesta que responde a una forma de situarse frente a la experiencia, que permita construir interpretaciones o sentidos colectivamente. Las implicancias éticas del constructivismo apelan a una convivencia y a la construcción de conocimiento. Es ese el proceso que se vive al interior de las Comunidades de Aprendizaje docente.

Desde este punto de vista, se considera al profesor no como un mero trasmisor de aquello que otros quieren que trasmita, sino supone un reconocimiento de que los profesores son profesionales que tienen que

desempeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su trabajo.

En consecuencia, la reflexión significa el reconocimiento de que la producción del conocimiento, respecto a lo que significa una enseñanza adecuada para los estudiantes, no es propiedad exclusiva de los centros de enseñanza universitaria, sino más bien, reconoce la riqueza de las prácticas de aquellos profesores que tienen éxito en su quehacer profesional en el aula. La reflexión también supone reconocer que el proceso de aprender a enseñar no finaliza en la formación inicial, sino que se prolonga durante toda la carrera docente de los maestros.

Por consiguiente, se parte del supuesto que desde la práctica reflexiva de los docentes a través de las Comunidades de Aprendizaje Profesional, los profesores tendrán la oportunidad de recorrer un camino que les permita construir significados y significancia de los contenidos del curriculum, entendiendo su propia realidad y cómo estos afectan el proceso enseñanza aprendizaje en el aula.

Este supuesto se construye a partir de la convicción de que, la conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional, es un desafío para las instituciones educativas de carácter público municipal en Chile, pues requiere derribar antiguas lacras donde el docente es un trasmisor de lo que otros dicen qué tiene que hacer, para transformarse en artífice de su

desarrollo profesional, otorgando significado al proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio de su práctica docente, a través de la práctica reflexiva.

En este contexto, la investigación que se realiza es pertinente dado el contexto de la reforma educacional actual en Chile, en el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente que, como se ha presentado en el Capítulo II, se ha regulado por la Ley 20.903 que entró en vigencia el 1 de abril 2016, proponiendo un nuevo escenario para la docencia en Chile, con el objetivo de responder a los grandes desafíos que el siglo XXI demanda a los profesores, al momento de su práctica pedagógica.

Así pues, la línea investigativa se inicia de la observación de un grupo de profesores del colegio Reina de Suecia que desde su reflexión, aspiran a mejorar las prácticas pedagógicas a través del desarrollo de Comunidades de Aprendizaje Profesional centradas en la reflexión crítica y en el diseño de estrategias para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional son consideradas una estrategia de desarrollo profesional docente. Por *desarrollo profesional docente* entendemos el proceso continuo de crecimiento de las competencias para la enseñanza, desde la formación inicial hasta el fin de la carrera profesional (Beca Mont ,2006).

En este sentido, el desarrollo profesional debe contemplar un proceso de transformación de conocimientos, con diversos orígenes, hacia acciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje significativo de materias curriculares.

El desarrollo profesional docente se sustenta en la tesis de que un profesional se constituye como tal más allá y no sólo en el periodo inicial de formación. Un profesional se constituye y desarrolla en los espacios del ejercicio cotidiano de su trabajo, en ambientes de relaciones, valoraciones y significaciones, que hacen factible que responda activa y adecuadamente.

En este sentido, la profesionalización más que un ejercicio individual constituye un proceso realizado con otros, sustentado en la colaboración y el aprendizaje construido con los pares. Los procesos de construcción de conocimiento para el desarrollo profesional pueden comprenderse desde el concepto de aprendizaje colaborativo.

Este aprendizaje se construye en la reflexión dialogada entre los integrantes de la comunidad, la puesta en común de sus saberes teóricos prácticos, la indagación sistematizada, la argumentación y contra argumentación para llegar a acuerdos sobre la comprensión y resolución de los problemas.

El trabajo con otros y el aprendizaje colaborativo constituyen un motor para la profesionalización del docente, en tanto lleva -obliga, en cierto sentido a clarificar objetivos, valores, creencias, así como a identificar las divergencias. También obliga a explicitar y hacer evolucionar los esquemas mentales y estructuras de percepción, evaluación de pensamientos y acción (Bordieu, 1972).

Por otra parte, Gather (1996) plantea que:

> Involucrarse en un proceso orientado a la reflexión continua de la práctica, que exige el compromiso de cada uno y de cada una, que cultiva el cuestionamiento en lugar de quedarse en las rutinas agradables y segurizantes, que desarrolla los medios de cooperar y de evaluar regularmente su funcionamiento, es a la vez un signo y una fuente de profesionalización. Los miembros del equipo manifiestan su voluntad y capacidad de asumir su responsabilidad frente a los niños que les son confiados, pero también frente a ellos mismos, no aceptando hacer no importa qué (p.167).

Es decir, el desarrollo profesional docente implica asumir la no aceptación de hacer las cosas sin comprender y compartir su sentido.

Para ir concluyendo, una reflexión final respecto a las implicancias éticas de las Comunidades de Aprendizaje Profesional. Como se ha expuesto al inicio de este apartado, dada la multiplicidad de conceptos que la definen, una institución educativa que opta por las Comunidades de Aprendizaje Profesional como estrategia para la mejora de la enseñanza tiene el deber

moral de explicitar cuál es el marco teórico que la sustenta, en especial cuando se trata de una escuela pública.

En concordancia con lo que plantea Escudero (2008) una Comunidad de Aprendizaje se sustenta en principios éticos y a su vez, promueve procesos democráticos. Cualquier conocimiento que se construya en el seno de las Comunidades de Aprendizaje, tendrá presente el derecho esencial a la educación de todas la personas además de la intención de ir concretado en un curriculum más democrático (Guarro, 2002) en concepciones y prácticas de la enseñanza que faciliten el aprendizaje de acuerdo a la diversidad de los estudiantes y no como un problema que no tiene solución.

Una perspectiva ética de las Comunidades de Aprendizaje, como de la educación misma, se sitúa en valores, principios y actuaciones que buscan la justicia social y educativa, evitando las ideologías de corte personal.

Otro elemento que hay que considerar es que las Comunidades de Aprendizaje de docentes además de ser éticas, también son políticas, son un espacio de ejercicio de diferentes poderes influenciadas por la micropolítica presente en las instituciones educativas, lo que hace más necesario el diálogo, la indagación y la reflexión compartida con los que hacer explícitas las

teorías y planteamientos que limitan las posibilidades de mejora y de desarrollo profesional de los docentes.

En los siguientes capítulos se dará a conocer el camino recorrido de la puesta en marcha de la reciente experiencia de Comunidades de Aprendizaje Profesional, especialmente la percepción que tienen sus protagonistas, los profesores de aula y los profesores directivos, como también las fortalezas e inconvenientes que les ha significado su construcción.

CAPÍTULO V

MARCO METODOLÓGICO

Donde haya una planta
Plántala tú
Donde haya un error que enmendar
Enmiéndalo tú.
Donde haya un esfuerzo que todos esquivan
Hazlo tú.
Se tú el que aparte
La piedra en el camino.

*Gabriela Mistral***.**

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO

El presente capítulo describe la parte metodológica de esta investigación cualitativa, el camino que se delineó para describir e interpretar el tema de este estudio. Su desarrollo está orientado desde las preguntas de investigación mencionadas en el primer capítulo en consistencia con los objetivos planteados, considerando el contexto de la investigación y apoyado por el marco teórico que lo sustenta.

Resulta importante destacar que esta es una investigación cualitativa porque no existe *a priori* camino predeterminado (Corbin,2002) Para una mayor comprensión, el diseño se ha estructurado en fases que, a través de la metodología de estudio de casos, presenta los puntos centrales del estudio.

Como en toda investigación cualitativa, el desarrollo de este capítulo se desarrolla en dos ámbitos paralelos, por una parte está el diseño y a su vez, el desarrollo del mismo. También puede ocurrir que se reconfigure o emerjan otras situaciones no contempladas en su diseño y planteamiento.

1.-.-Estructura para el desarrollo metodológico

En la figura 7 se describe un resumen del diseño metodológico para este capítulo.

Fase 1	Tipo de investigación	Cualitativa Inductiva
Fundamentos teóricos de la investigación	Paradigma	Interpretativo
	Alcances	Descriptivo
Fase 2	Campo de estudio	Escuela Reina de Suecia
Método de estudio	Unidad de análisis	Profesores
	Método Investigación	Estudio de caso
	Selección de la muestra	No probabilística
Fase 3	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	Observación directa Focus group Entrevista semi estructurada
Desarrollo del estudio	Fuente de datos	Profesores, informantes claves
	Dimensión ética	Consentimiento informado
Fase 4	Categorización	Análisis del contenido de las respuestas de los instrumentos
Análisis de datos	Levantamiento de categorías	Triangulación de las respuestas y la teoría.

Figura N° 7. Cuadro Resumen del Diseño Metodológico. Fuente: Elaboración propia

2..-Primera Fase: Fundamentos Teóricos de la investigación

En esta Fase se enuncia en detalle el paradigma donde se sitúa la investigación, el tipo y los alcances de esta. Se utilizó este esquema con el propósito de mantener un orden con el maco metodológico que guiará la investigación.

2.1.-Paradigma

El paradigma de esta investigación es el interpretativo, situando el centro de interés en el estudio de los significados de las acciones de los docentes de la Escuela Reina de Suecia perteneciente a la comuna de Maipú en Santiago de Chile, y las percepciones de éstos como actores en la reflexión pedagógica en Comunidades de Aprendizaje Profesional.

Ideas sustentadas por Lincoln (1985) y Guba (1991) que dan origen a los sustentos teóricos que buscan indagar en las percepciones de los docentes como una acción investigativa que involucra la participación activa de los agentes educativos. El rol del investigador es de observador que no se separa totalmente de lo conocido.

Bajo este prisma el investigador, asegura dejar de lado los prejuicios y recoger los datos de los participantes en relación a sus experiencias pedagógicas, a través del trabajo de campo que les permita

reflexionar sobre su propio quehacer docente, detectando los puntos de inflexión que en la actualidad no se perciben (Perrenoud, 2004).

Esta postura del investigador valida que no existe una realidad absoluta en el tema de estudio, que existen múltiples realidades en las que los docentes construyen y sobre las cuales se hace necesario indagar antes de implementar una ley, a la luz de una reforma. Al mismo tiempo, se acepta que estos contextos educativos se caracterizan por poseer una realidad dinámica, múltiple y holística.

Por lo tanto, el estudio exige el desarrollo de un proceso investigativo mediado por la reflexión y análisis profundo de la situación como un caso particular, cuya validez radica en la posibilidad de transferir la experiencia en la metodología a otros contextos.

Esta inmersión en el fenómeno de estudio y su contexto requiere estar sustentada por teoría, a la luz de la cual se podrán analizar los datos obtenidos (Glasser y Strauss, 1987). Naturaleza que guía la mirada acerca de la realidad educativa de la unidad de análisis, que es una Escuela de Enseñanza Básica del Sector Municipal, sector que en Chile está en crisis desde la Municipalización en la Dictadura Militar, que cercenó la Educación Pública en este país, introduciendo un modelo neoliberal de la educación que la transforma en un bien de mercado en vez de considerarla un bien social.

Por otra parte, el rol del docente, principalmente el profesor de enseñanza básica, se *proletarizó* (Cuenca, 2016) convirtiéndose en un técnico de la educación.

En este contexto, este estudio se sustenta en una postura teórica clara respecto a la educación, el aprendizaje y la reflexión docente, reflejada en el marco teórico, respaldada por una mirada que busca comprender los significados que los docentes otorgan a su práctica en el aula, en su rol de actor vital del proceso de enseñanza y aprendizaje (Vigotzki, 1990).

Esta investigación se sustenta, entonces, en un marco metodológico que permite indagar en lo profundo del trabajo docente en su contexto natural, es decir, en la relación misma de aprendizaje, mediando la observación por una visión holística y global (Corbin, 2002).

2.2.-.-Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativa y se aplica la lógica inductiva (Taylor y Bogdan, 2002). Cualitativa desde el punto vista de la naturaleza de los datos, pues se busca comprender y profundizar desde la perspectiva de sus participantes, que son los docentes. Además, es una investigación inductiva porque el método obtiene, del análisis de casos particulares, resultados de carácter general.

Tomando como referencia lo aportado por Creswell (1988) y la búsqueda de la comprensión, para abordar en profundidad el fenómeno en estudio (Sandin, 2003) que indaga cómo la estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional puestas en marcha en la escuela Reina de Suecia, permite realizar aportes a la reflexión de los docentes y el significado que representan para los docentes, como también la valorización de la colaboración entre pares que se realiza en las Comunidades, como una estrategia que permite mejorar la formación docente.

2.3.-.-Alcances de la investigación

Para determinar el alcance de esta investigación, se utiliza como referente lo planteado por Hernández, Fernández & Baptista (2006), en cuanto afirman que este depende de dos factores, a decir, por una parte, el estado de conocimiento sobre el problema de investigación reportado en la literatura y por otra, la perspectiva que se pretenda dar al estudio, es decir dar cuenta de cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno en estudio.

Frente a este argumento, el estudio asume un alcance descriptivo cuya elección se nutre de la existencia de algunas investigaciones que dan cuentan de la reflexión en el Comunidades de Aprendizaje en Chile.

Respecto a estudios relacionados con la conformación de Comunidades de Aprendizaje se encuentra el realizado con las Educadoras de Párvulos en Barrera, Calvo, France, & Hidalgo, J (2010) cuyo propósito fue

contribuir al desarrollo profesional docente de las educadoras directoras de Fundación Integra para mejorar la práctica pedagógica en los jardines infantiles y la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas. Sin embargo, no hay datos de algún estudio realizado en la Enseñanza Básica, en el sector Municipal.

La información se recaba en un ambiente o entorno natural, en el cual no hay existencia de manipulación de variables, sino que se plantean categorías que emergen apuntando al cumplimiento del objetivo general que, como recordaremos está dirigido a conocer de mano de los protagonistas, los aportes y dificultades de las Comunidades de Aprendizaje para la promover mejoras en su implementación como estrategia de formación y desarrollo docente.

Finalmente se realiza la construcción de un cuerpo de conocimiento que describe el cómo ocurre la situación en estudio, incluyendo la percepción del fenómeno a través de la voz de los protagonistas respecto de la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional como estrategias para la formación docente.

3.-Segunda Fase: Campo de Estudio y Método de Estudio de Caso

3.1.- Trayectoria de las Comunidades de Aprendizaje Profesional en la Escuela Reina de Suecia: Contexto de estudio

A modo de contextualizar el campo de estudio, a continuación paso a describir la creación de las Comunidades de Aprendizaje en la Escuela Reina de Suecia y su evolución desde el año 2013 al 2016.

Desde la reflexión del equipo directivo de la escuela, surge la necesidad de instalar una instancia de reflexión de los docentes que les permita mirar su práctica pedagógica desde un análisis más crítico, teniendo como foco el fortalecimiento de la práctica pedagógica y el desarrollo profesional docente.

3.1.1 Inicio de la experiencia: Año 2013-2014

Consultados los docentes, desde la dirección del centro y durante el año 2012, se toma contacto con el Centro de Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Diego Portales (UDP) para acceder a una capacitación para los docentes en la estrategia de Comunidades de Aprendizaje. Es así que se inicia una serie de reuniones para establecer los objetivos de la capacitación y esclarecer lo que pretende lograr la escuela Reina de Suecia al implementar esta metodología.

Entre los meses de julio de 2013 y mayo de 2014 se inicia la experiencia que contempló tres modalidades de trabajo: *capacitación* de los docentes, *reuniones de trabajo para el autoaprendizaje de la CAP* y *acompañamiento de los profesores tutores*, orientado principalmente a apoyar el trabajo de cada CAP, para orientar y facilitar procesos de reflexión crítica y el aprendizaje en sus integrantes.

En esta *capacitación* participaron inicialmente un total de 14 profesores de primer y segundo ciclo básico, concluyendo el proceso un total de 9. También se consideraron *reuniones de trabajo* tal como está consignado en el Informe de Ejecución Final entregado a la Escuela Reina de Suecia (2014).

El objetivo General planteado fue: Contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores del colegio Reina de Suecia, a través del desarrollo de Comunidades de Aprendizaje Profesional centradas en la reflexión crítica y el diseño de estrategias para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. (p.4)

Los profesores *tutores se reunían mensualmente con cada CAP* en el propio establecimiento, en una dinámica de trabajo que consideraba el escuchar sus visiones frente a los problemas de la práctica pedagógica que ellos mismos iban poniendo sobre la mesa, generar interpretaciones pertinentes a esas visiones y sus procesos y mediar para avanzar en la reflexión colectiva, especialmente en momentos de incertidumbre o conflicto. Junto con ello, se

desarrolló también una *tutoría en modalidad virtual*, manteniendo una comunicación permanente con cada CAP en los períodos entre sesiones de trabajo presencial.

En un principio, se conforman efectivamente dos Comunidades, una, de profesores de primer ciclo y otra, de segundo ciclo. Ambos grupos acordaron fácilmente su constitución y se dieron un nombre que las identificara: CAP Creaprende, en primer ciclo y CAP Integrados, en segundo ciclo**.** En ambas se dio desde el inicio un buen clima relacional, de mucha participación y respeto por la opinión de cada uno. Si bien algunos expresaban más que otros sus ideas, finalmente todos opinaban, logrando un equilibrio al respecto.

La experiencia no estuvo exenta de dificultades entre los que se encontraba: el escaso tiempo, las ausencias de sus integrantes por licencias médicas y sumado a ello, se produjeron algunas renuncias a la institución, lo que hizo que una CAP, especialmente Creaprende, se fuera quedando con muy pocos integrantes, trayendo como consecuencia un debilitamiento de las expectativas respecto de sí misma como Comunidad.

A partir de ello, ambas comunidades deciden unirse y conformar una sola CAP con los profesores que efectivamente se sentían con posibilidades de darle continuidad a la experiencia. Una vez que se resolvieron cuestiones operativas y técnicas relativas a los días de reunión,

sobre qué problema se trabajaría, etc.), se revisó otro aspecto importante que fue el tema de la identidad del grupo, lo que supondría incluso darse un nuevo nombre.

Finalmente y tras estas conversaciones, el grupo se redujo a un total de 9 profesores, quienes culminan el proceso constituidos como CAP Pewmafen (Soñadores).

En este sentido, es apreciable el trabajo realizado por los profesores integrantes de la CAP en relación con su capacidad para responder a una tarea que era percibida por ellos como un desafío personal y profesional, en términos de "hacerse cargo" de un problema de la práctica pedagógica, a esas alturas suficientemente consensuado y evidente para todos. Además supuso ser reconocido como algo relevante y que estaba afectando al proceso educativo de sus estudiantes, a la imagen de su escuela ante la comunidad y a su propia motivación como docentes (Cortes y Venegas, 2014).

Luego de conversaciones sostenidas por los profesores de la CAP, unas en forma autónoma y otras con acompañamiento de los profesores tutores, llegaron a definir que la estrategia más adecuada para poder abordar e incidir en el problema identificado, era el de crear un aula temática de recursos educativos, en una primera etapa, como experiencia piloto a ser monitoreada por los mismos profesores de la CAP. En el año 2014 la *sala*

temática de Artes se implementa y es valorada como producto de la reflexión docente en Comunidad de Aprendizaje.

[Fotografía Sala de Artes] Santiago, 2014 Fuente: Archivos Personales

[Fotografía Sala de Artes] Santiago, 2014 Fuente: Archivos Personales

3.1.2 Continuidad de la experiencia: Año 2014- 2017

En el año 2014, una vez que los tutores abandonan la institución y el proyecto originado desde la reflexión de la Comunidad de Aprendizaje ya se implementa en la escuela, el desafío es continuar con la experiencia, incentivando a otros docentes para que aumente el volumen de las Comunidades de Aprendizaje como una instancia de reflexión de la práctica pedagógica de los docentes.

Esta reflexión es confirmada por los mismos docentes cuando, en una reunión técnica realizada por la Jefe de Unidad Pedagógica, un profesor nos plantea que la forma de reunión que se está llevando a cabo es muy pasiva por parte de los profesores, que solo son receptores y que ellos tienen experiencias que compartir que beneficiarían la mejora de las prácticas pedagógicas.

Ante esta solicitud, desde el equipo directivo se establece que la hora de reflexión pedagógica de los docentes se desarrollará con la estructura de Comunidades de Aprendizaje y no en reuniones masivas.

En esta nueva etapa, la estructuración de las Comunidades de Aprendizaje Profesional es delineada por parte del equipo directivo y los coordinadores de departamentos. En esta oportunidad, se considera a todos los docentes y la estructuración queda conformada por cuatro Comunidades

de Aprendizaje. Cada una la conforman profesores de Enseñanza Básica de distintas asignaturas afines y de distintos niveles de enseñanza; también se integran las Educadoras Diferenciales. Cada comunidad de Aprendizaje cuenta con un docente coordinador.

En los primeros encuentros, algunos docentes se muestran reacios a esta práctica, convirtiéndose en una catarsis verbal de las situaciones planteadas. Sin embargo, el rol del coordinador que a su vez es integrante del equipo directivo es crucial, ya que tiene la tarea de encauzar la conversación del grupo hacia la reflexión de sobre las experiencias de aula de cada integrante. También colaboran en encauzar la reflexión de sus compañeros los profesores que integraron las primeras Comunidades de Aprendizaje y que actualmente, forman parte de alguna de las cuatro existentes en el centro, pues tienen la experiencia de la capacitación y vivencia inicial.

En la actualidad, la hora de reflexión pedagógica se continúa desarrollando en Comunidades de Aprendizaje en el centro Reina de Suecia.

3.2.- Toma de contacto con el campo de estudio

En este punto se describe el desarrollo al acceso al campo de estudio, es decir, desde el trámite administrativo con las autoridades locales, la descripción del medio y quiénes participan del presente estudio de caso.

Como se mencionó en el Capítulo IV, la escuela Reina de Suecia, es una escuela de Enseñanza General Básica que atiende a 700 estudiantes de los niveles de Pre Básica, hasta 8° Año Básico, de dependencia municipal, administrada por la Corporación Municipal de Educación, (CODEDUC)

El acceso al campo de estudio se realiza formalmente cuando en una primera etapa, solicito una entrevista al Director de Educación de CODEDUC para presentar el proyecto de investigación que deseo realizar y solicitar su autorización. Una vez que he presentado el proyecto, hago entrega de una carta donde solicito por escrito lo anteriormente conversado.

Siguiendo el protocolo establecido, también envío la carta al gerente de la Corporación. Es importante mencionar que la entrevista se desarrolló en un ambiente cálido y sin dificultades, pues pertenezco a esta corporación cumpliendo el cargo de directora en la institución en la que se llevará a cabo el estudio.

Una vez obtenida la pronta autorización de la jefatura, inicié un acercamiento con los profesores del campo de estudio. Los docentes están en conocimiento del interés de esta dirección para indagar respecto a algunas prácticas que los docentes realizan en su quehacer profesional. Luego, en reunión con los diferentes coordinadores con que cuenta la organización educativa, planteo formalmente el estudio que deseo llevar adelante y que los

involucra como unidad de análisis. No se percibe resistencia, pues es un tema que hemos trabajado desde el año 2013.

A continuación, convoco a una reunión a los profesores que participarán como unidad de análisis, donde vuelvo a explicar los alcances del estudio y su grado de participación. También les comento que personalmente realizaré la indagación cumpliendo el rol mismo de investigador, observando, conversando y finalmente, entrevistando pues, como se trata de un estudio de caso, necesito realizar un examen intenso a un acontecimiento, en una determinada situación geográfica o social (Denny,1978).

Enseguida solicito la autorización a aquellos que deseen cooperar con el estudio a través de un consentimiento informado donde se explica sucintamente los alcances del estudio.

Planteo los aspectos éticos donde establezco que no se verán expuestos, pues el estudio describe una situación vivida en conjunto con los miembros de la comunidad educativa y que sus identidades no serán reveladas, ni siquiera mencionados los nombres en ningún momento de la investigación.

El campo de estudio es la escuela Reina de Suecia, tal y como ya se ha descrito profusamente en el Capítulo IV, se ubica en la comuna de Maipú

y está inserta en un barrio de clase media y media baja. Es una institución que cuenta con el reconocimiento de la comunidad pues, tiene 104 años de existencia.

Su biblioteca, ubicada en el segundo piso, es el espacio físico que se ocupa para la realización de las diferentes reuniones con los docentes, todos los jueves entre las 15:30 y 17:30 horas. Es un espacio pequeño, tiene mesones, sillas, pizarra telón, un data show, parlantes. Por tratarse de una biblioteca está rodeada de estanterías con libros.

El ingreso al campo de estudio se inició en el año 2013, cuando desde la reflexión del equipo directivo de la escuela surge la necesidad de instalar una instancia de reunión que fuese más reflexiva para los docentes y que les permitiese mirar su práctica pedagógica desde un análisis más crítico, menos casuístico, teniendo como foco el fortalecimiento de la práctica pedagógica y el desarrollo profesional docente.

3.3.-.-Método de la investigación

Como se ha expresado anteriormente, esta investigación se sitúa desde un marco cualitativo siendo su naturaleza entender una realidad a partir de las percepciones de los protagonistas, en este caso, los docentes de la escuela Reina de Suecia.

La investigación cualitativa parte de la premisa que toda cultura o grupo social tiene una forma única de entender el mundo que afecta la conducta humana (Colby, 1996).

Por otra parte, el desarrollo no es lineal, por tanto, independiente de la planificación establecida, pueden aparecer situaciones emergentes que enriquezcan el estudio.

La metodología de trabajo utilizada se desarrolla a partir de un estudio de caso (Flick, 2004). En esta oportunidad, se toman como referencias las percepciones y expresiones que realizan los profesores respecto a la implementación de Comunidades de Aprendizaje que permiten la reflexión entre pares, en un ambiente protegido, otorgando significado a la construcción de saberes relacionados con su práctica pedagógica y que promueven el desarrollo profesional.

Las percepciones se extraen del análisis de las entrevistas, de los *focus group* y de las observaciones de la propia investigadora que se encuentra sumida en el medio.

Como forma de investigación, el estudio de caso se define por el interés de una situación, individual o colectiva (Stake, 1994). En esta investigación, se busca conocer las percepciones de los docentes respecto de

los aportes y dificultades de la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional.

Otra de las características del estudio de caso es su particularidad y el carácter inductivo que presenta Merrian (1988). Así pues, entiendo la pedagogía de este método como acciones de transferencia regidas por un sentido subjetivo, que permite caracterizar aquellas por el significado que poseen para el sujeto, tal como lo plantean Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, (2006). Por tanto, estaremos en condiciones de establecer algunas conclusiones respecto a la comprensión del estudio realizado.

3.4.-.-Unidad de análisis

La unidad de análisis elegida para la realización de este estudio son los docentes que trabajan en la escuela Reina de Suecia y que, para efecto de esta investigación, se dividen en dos grupos:

Un primer grupo, conformado por los profesores que participaron de la primera experiencia de Comunidades de Aprendizaje entre los años 2013-2014 y que, en su oportunidad, recibieron la capacitación y acompañamiento de los profesores tutores externos. Se trata de un varón y siete mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 27 y 50 años. Con un tiempo de experiencia docente que va desde los 5 a 25 años. A este grupo de

participantes le denomino CAP 1 para los efectos de la recolección de datos y posterior análisis.

Un segundo grupo, que corresponde a los participantes de las cuatro diferentes Comunidades de Aprendizaje conformadas en el segundo semestre del año 2014 y que se encuentran vigentes en la fecha actual. Todos ellos expresaron su conformidad para participar del estudio.

Pese a que se invitó a participar a todos los profesores que conforman las cuatro Comunidades de Aprendizaje por diversos motivos relacionados con el tiempo, los docentes resolvieron que participaría del estudio un representante de cada Comunidad de Aprendizaje y dos voluntarios que se interesaron en participar del estudio. A estos, se integran dos profesores de tales comunidades Así pues, el segundo grupo está compuesto por seis docentes, 2 hombres y 4 mujeres, con edades comprendidas entre 27 y 50 y con una experiencia docente entre 4 y 29 años. Este es el grupo denominado CAP 2 para los efectos de la recolección de datos y posterior análisis.

3.5.--Selección de informantes claves

La investigación cualitativa propone la selección de informantes clave quienes facilitan al investigador la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en el área

donde se lleva a efecto la investigación. La elección de los informantes es deliberada e intencional, a la vez que dinámica, pues recurrir a los informantes se podrá realizar durante toda la investigación, si fuese necesario, para comprender lo que se investiga.

Para efectos de este estudio los informantes clave serán quienes han estado acompañando a los docentes en la reflexión, dentro de las Comunidades de Aprendizaje Profesional, en este caso, miembros del equipo directivo como son: la Jefe de Unidad Técnico Pedagógica y las dos Inspectoras Generales de la escuela. La investigadora y directora actual de la institución, informó a sus compañeros directivos, tal y como se ha explicado anteriormente, los propósitos de este estudio y de la trascendencia de su labor como informantes y no desde su rol como parte del equipo de dirección en el contexto de esta investigación.

No obstante, soy consciente de la dificultad que entraña para los propios compañeros el tener que diferenciar ambos roles tanto en mis compañeros del equipo como en mi persona.

El rol de estos informantes en esta investigación es aportar datos sobre cómo se desarrollan las sesiones de reflexión docente, el nivel de profundización, los contenidos tratados, las estrategias utilizadas, entre otras. Según Spradley (1979) el informante debiera evidenciar algunos atributos que le hacen confiable, como por ejemplo, que tenga conocimiento de la

cultura de la escuela y que se encuentre realmente interesado en el tema de la investigación que se realiza.

El conjunto de participantes en el estudio lo constituyeron los tres informantes clave y los doce docentes que integraron la experiencia formativa de las Comunidades de Aprendizaje de la escuela.

3.6.-- Criterios de selección de la muestra

En el estudio cualitativo el volumen de los participantes no es significativo desde una perspectiva probabilística, pues la idea no es generalizar. Los colaboradores del estudio, más bien se seleccionan considerando factores que permitan tener la capacidad operativa de recolección de datos y su posterior análisis.

La selección de los participantes es intencionada, atendiendo al criterio de participación en alguna de las Comunidades de Aprendizaje existentes en la escuela.

Una de ellas, la CAP 1, con una trayectoria más extensa, conformada por los docentes que participan desde en el año 2013 y que contaba inicialmente con 13 participantes pero que finalizó con 9, contó con la asesoría de dos profesores expertos que los acompañaron en el proceso de

conocimiento e implementación de la estrategia. Se seleccionaron por la relevancia que tuvieron para la comunidad educativa.

El segundo grupo de participantes (CAP 2), compuesto por seis profesores integrados en las diferentes Comunidades de Aprendizaje implementadas a partir del segundo semestre del año 2014 fueron seleccionados por su grado de participación y nivel de reflexión en sus respectivas comunidades, aún cuando no todos sus integrantes cuentan con la experiencia de la Comunidad de Aprendizaje original.

Se consideraron, por lo tanto, dos grupos distintos, puesto que vivenciaron la estrategia de Comunidades de Aprendizaje en contextos distintos. Como objeto de esta investigación, resulta interesante para describir y, posteriormente, integrar al análisis.

A continuación se muestran imágenes de momentos de reunión de ambos grupos (Fotografías 1 y 2).

[Fotografía. Momento de reunión de la CAP1]. Fuente: Archivos personales

[Fotografía . Momento de reunión de la CAP 2] Fuente: Archivos personales

A continuación se muestra en la Figura Nº 8 con el total de profesores participantes en el estudio y el código asignado para su posterior análisis

.

Código Profesor	Técnica Utilizada	Código Informantes Claves	Técnica Utilizada
P1	Focus group	IC 1	Entrevista
P2	Focus group	IC2	Entrevista
P3	Focus group	IC3	Entrevista
P4	Focus group	IC4	Entrevista
P5	Focus group		
P6	Focus group		
P7	Focus group		
P8	Focus group		
P9	Focus group		
P10	Focus group		
P11	Focus group		
P12	Focus group		

Figura N 8 Total de profesores que participan en el estudio. Fuente: Elaboración Propia.

4.-.-Tercera Fase: Desarrollo del estudio

Esta etapa resulta fundamental para la recolección de los datos y su posterior análisis, de manera que podamos comprenderlos, con el fin de dar respuestas a las preguntas de investigación y generar un nuevo conocimiento sobre las Comunidades de Aprendizaje Profesional como estrategias de formación docente.

La recolección de los datos se realizó en el campo escogido para el estudio, es decir, en la escuela Reina de Suecia, específicamente a los profesores participantes cuyas características y proceso de selección se ha descrito anteriormente.

4.1.-Técnicas de recolección de datos y análisis

Para una mayor comprensión del estudio he de aclarar que el estudio se llevó a cabo en cuatro fases. Después de cada una de ellas, se realiza un análisis de los datos con el propósito de comprender mejor la información que se recoja y con ello, construir respuestas concluyentes a las preguntas de investigación.

El primer momento consintió en hacer una lectura profunda y su consecuente análisis de las actas de las reuniones técnicas que había elaborado la Jefa Técnica con los docentes, en la hora de reflexión. Previa al

análisis y para una mejor comprensión del registro de las actas, mantengo una conversación con la Jefa Técnica. También realizo una lectura detenida al registro de ejecución de la capacitación, en la estrategia de Comunidades de Aprendizaje realizada en el año 2013-2014, entregada por los profesores tutores que acompañaron a los docentes en la primera experiencia de Comunidades de Aprendizaje.

Un segundo momento fue la recolección de datos utilizando la técnica de *focus group* con los dos grupos de participantes, es decir, CAP 1 y CAP 2.

El grupo CAP 1, compuesto por seis de los nueve docentes participantes que se mantuvieron hasta el final de la primera experiencia de Comunidades de Aprendizaje en el año 2013-204, obtuvo una capacitación y el acompañamiento de los profesores externos (denominados tutores).

El segundo grupo de participantes, CAP 2, compuesto también por seis profesores pero que forman comunidad desde el año 2014, por lo que no tuvieron la experiencia formativa específica como la del otro grupo.

Como explicara anteriormente, una vez que finalizó la experiencia primera de las CAP y para continuar con la estrategia, a partir del año 2014 la escuela decide realizar la reflexión pedagógica en Comunidades Aprendizaje. Es aquí cuando se disuelve la CAP inicial y se reconfiguran cuatro

Comunidades de Aprendizaje Profesional nuevas, en las que mezclan tanto los docentes de la primera experiencia como los que no participaron en ella, bien porque no pudieron o porque simplemente, aún no estaban en el centro. Estas son las cuatro CAP que, a día de hoy, se mantienen como estrategia de formación en la escuela Reina de Suecia.

El número de seis participantes obedece a razones de tiempo de los profesores para integrarse a los grupos de discusión.

En el tercer momento realizo el análisis en profundidad de los datos obtenidos a través de la estrategia de los *focus group* para entender los alcances de las intervenciones. Para realizar el análisis se utilizan las transcripciones de las grabaciones a los grupos de discusión.

En el cuarto y último momento de recolección de datos, procedo a realizar las entrevistas en profundidad a los informantes clave, que como se recordará, son: la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica y dos Inspectoras Generales: No se puede entrevistar a la Orientadora pues se acoge a retiro voluntario en el año 2015.

Los tres primeros momentos tienen el objetivo de ir incrementando la información, Denzin & Lincon, (2005) Se busca ajustar la selección de la fuente y de los datos, como también el análisis de ellos en función de los objetivos de la investigación.

4.2.--Instrumentos de recolección de datos

A continuación se presentan las técnicas e instrumentos que se utilizaron en cada momento para la recolección de la información que servirá de filtro a las categorías preliminares, a fin de incorporar elementos emergentes y también profundizar en dimensiones que han sido planteadas desde la problematización hasta los supuestos. En la recolección datos se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

4.2.1.-Análisis de documentación

Para el análisis de documentación se acudió al registro de las actas de reuniones de los docentes con la Jefa Técnica. El propósito de estas reuniones es para analizar y reflexionar sobre los temas curriculares y evaluativos relacionados con el proceso enseñanza aprendizaje. Para una mejor comprensión de las actas, procedí a comentarlas con la Jefa Técnica e intercambiar impresiones respecto al contenido de la documentación.

También analicé la documentación elaborada por los tutores externos dirigida al equipo directivo, pues durante la capacitación se llevaron a cabo reuniones entre tutores y equipo directivo del colegio con el propósito de analizar el avance de la estrategia CAP en el establecimiento y, desde los tutores, aportar elementos para una mejor comprensión de la estrategia CAP en su conjunto.

Además, analicé el Informe de Ejecución Final de la capacitación de las Comunidades de Aprendizaje elaborado por los profesores tutores para la dirección del establecimiento cuya finalidad fue entregar un reporte completo del desarrollo y del cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de la capacitación.

4.2.2.--*Focus group.*

Para realizar ambos *focus group* inicialmente se estructuraron las preguntas que guiarían la conversación de la CAP 1 y CAP 2 y que se presentan a continuación. En estos grupos, los participantes conversan en torno a varias preguntas que realiza, en este caso, la misma investigadora. El objetivo es generar y analizar sus perspectivas y opiniones en torno al tema en estudio (Barbour, 2007).

Las etapas que se desarrollaron para realizar esta técnica fueron:

- Determinación del número de grupos y participantes: En el Grupo 1, participan 6 profesores y en el Grupo 2, otros 6 profesores. La invitación se realizó en forma verbal y luego se recordó por correo electrónico.
- Diseño de los guiones de la conversación de ambos *focus group*. (Ver Figura N° 8y Figura N° 9.Se desarrollaron dos guiones ya que, como he explicado anteriormente, la CAP1 la componen profesores que participaron de la Comunidad de Aprendizaje

inicial, en el año 2013 y la CAP2, la componen profesores que integran las actuales Comunidades de Aprendizaje.

- Preparación del lugar del desarrollo del grupo de enfoque: que estuviera ordenado, iluminado, con el mobiliario suficiente, provisto de gaseosas, con grabadora.
-

A continuación, en la Figura N°8 se muestra el guion con las preguntas que se plantearon al grupo de discusión CAP1:

Guión para el *focus group*
CAP 1

¿Qué significación tuvo para ustedes conformar una Comunidad de Aprendizaje durante el año 2013?

¿Qué competencias creen ustedes que se desarrollan cuando participan de las Comunidades de Aprendizaje?

¿Con qué dificultades se encontraron al momento de trabajar en estas Comunidades de Aprendizaje, qué factores influyeron en la implementación?

Respecto al funcionamiento de las actuales Comunidades de Aprendizaje que vienen funcionando desde el segundo semestre del año 2014 en adelante. ¿Cómo las perciben?; ¿Como las evalúan?; ¿Que les significan?

En la eventualidad que se pudiesen asignar más tiempo para la reflexión en colaboración ¿Qué se puede realizar con las continuas inasistencias de los profesores?

¿Cuál es la dificultad mayor para implementar la Comunidades de Aprendizaje? ¿Qué factores intervienen en su funcionamiento?

Figura N° 9 Guión *focus group* CAP 1 Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en la Figura N°9 se muestra el guion con las preguntas que se plantearon al grupo CAP 2 de discusión:

Guión para el *focus group*
CAP 2

¿Qué significó para ustedes conformarse como Comunidad de Aprendizaje Profesional durante el año 2014 -2016?

¿Qué valor le asignan a la oportunidad de conformar una Comunidad de Aprendizaje Profesional con sus pares?

¿Cuáles fueron las dificultades que encontraron para llevar adelante la estrategia de Comunidades de Aprendizaje?

¿Qué significación le asignan a la colaboración en la reflexión Docente que se realiza en las Comunidades de Aprendizaje?

¿Considera usted que la estrategia de Comunidades de Aprendizaje es una instancia que permite mejorar la práctica reflexiva de los profesores? ¿Por qué?

¿Cuál es su evaluación respecto a la hora de reflexión que está considerada para los docentes en la normativa actual? (2 hrs. Semanales)

¿Considera usted que la práctica reflexiva de los docentes en Comunidades de Aprendizaje permite su crecimiento profesional?

Figura N° 10 Guión para el *focus group* CAP 2 Fuente: Elaboración propia.

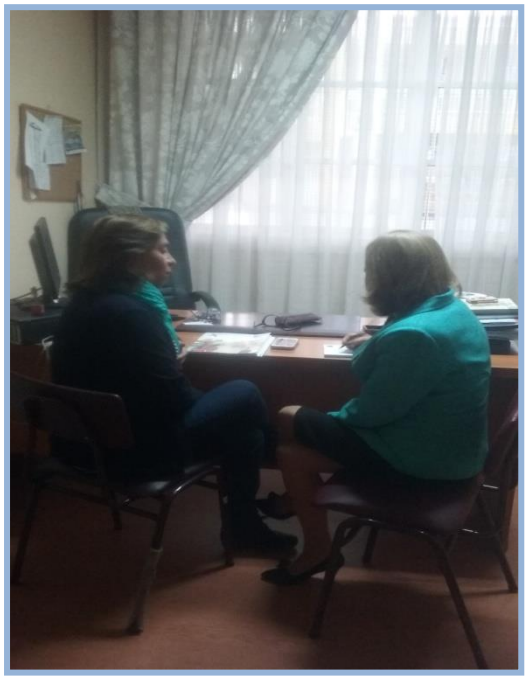
4.2.3.- Desarrollo del *focus group*

El *focus group* se desarrolla en una oficina de las dependencias de la escuela en un ambiente tranquilo y distendido. La conversación se inicia a través de una pregunta abierta donde los participantes dan sus opiniones, que son registradas a través de una grabadora. También participa la nueva

orientadora para tomar notas de la entrevista, con el fin de contrastar el registro con los apuntes y la posterior transcripción de la grabación.

4.2.4.-Entrevista a Informantes Claves

Como se explicara en párrafos anteriores, los informantes clave facilitan al investigador la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones: En este caso, los informantes clave participan en una entrevista en profundidad para dar sus opiniones respecto a la reflexión docente en la estrategia de Comunidades de Aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela, y su incidencia en el quehacer docente La figura N° 10 muestra el guión de la entrevista.



[Fotografía Entrevista a informante clave]. Archivos personales

Guión para la entrevista de los
Informantes Clave

¿Cuál es su evaluación respecto a la hora de reflexión que está considerada para los docentes (2 horas semanales) en la normativa actual?

¿Cuál es su percepción respecto a la reflexión que realizan los docentes en las Comunidades de Aprendizaje Profesional?

¿Qué fortalezas observa respecto a la práctica reflexiva que realizan los docentes en las Comunidades de Aprendizaje entre pares?

¿Qué dificultades se observan para realizar la práctica reflexiva que realizan los docentes en las Comunidades de Aprendizaje entre pares?

¿Considera usted que la estrategia de Comunidades de Aprendizaje es una instancia que permite mejorar la práctica reflexiva? ¿Por qué?

¿Qué significación le asignan los docentes a la colaboración entre pares?

¿Cómo evaluaría la participación de los docentes en las Comunidades de Aprendizaje Profesional desarrolladas en la escuela Reina de Suecia?

¿Considera usted, que la practica reflexiva de los docentes permite su crecimiento profesional y en qué lo observa?

De acuerdo a lo observado ¿Cuál es su percepción respecto a la valorización que hacen los docentes sobre la estrategia de las Comunidades de Aprendizaje Profesional en la que participan?

De acuerdo a lo observado por usted ¿Cuáles han sido las mayores dificultades en la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional?

De acuerdo a lo observado por usted ¿Cuál han sido el mayor aporte de las Comunidades de Aprendizaje Profesional para la escuela?

*Figura N° 11*Guión entrevista a los informantes claves. Fuente: Elaboración propia.

4.3.-Dimensión ética del estudio

Es relevante señalar que se aplica como un tratamiento ético el principio de consentimiento informado, para el resguardo de la información y la validez semántica de los datos. Para ello se aplica un consentimiento informado por escrito a los docentes invitados a participar del estudio. Al respecto Concheiro, (1993: 59) entiende el consentimiento informado como "la expresión de dos voluntades, investigador e investigado, que intervienen en un proceso investigativo de cualquier índole, ambas debidamente conocedoras, competentes, autónomas, que deciden contribuir a un procedimiento científico con proyección y beneficio social"

5.-Cuarta Fase: Análisis de datos

Esta fase representa el momento en que, en primera instancia, se realiza una lectura general de toda la información que se encuentra en las respuestas de los participantes.

Las sucesivas lecturas permiten realizar el análisis de los datos, proporcionando hallazgos que se pueden organizar en categorías y subcategorías.

En la Figura N°12 se definen las categorías iníciales que guían el análisis de los datos obtenidos. Para definirlas, sigo las orientaciones de

Concheiro, (1993) por lo que se presentan sus definiciones más abstractas y las que hacen alusión a la investigación.

CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN SUSTANTIVA	DESCRIPCIÓN OPERATIVA
Criterios de Evaluación.	Los criterios de evaluación son los principios, parámetros, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre un objeto, situación o hecho que se desea evaluar. Se utilizan como base los procesos de comparación e interpretación.	Condiciones en las que se desarrolla la práctica de la CAP. Valoración que dan lo docentes, expresada e unidades de segmentos y qu indican valoración pc determinados parámetros d distinta naturalez (organizativa, espacia temporal, estrategias, etc)
Aportes	El término aporte hace alusión a aquella contribución de tipo espiritual, intelectual o monetaria que alguien realiza a otro individuo o a una organización, para el logro de un fin, ya sea una causa una política, etc.	Valor que asignan los docente al trabajo que se produce al interior de las CAP, como el trabajo colaborativo que se evidencia en el diseño curricular; reflexió conjunta para atenderl diversidad, para logra aprendizajes, para facilitar l comunicación con las familia mejoras en la práctica cotidian del docente, en su enseñanz en los aprendizajes de los estudiantes; posibilidade para el desarrollo profesiona ,etc.
Dificultades	El concepto hace referencia a problemas, inconvenientes, dificultades que surgen cuando una persona, grupo o institución, intenta lograr algo.	Apreciación que realizan lo profesores acerca de la dificultades para la puesta e marcha de las CAP, ya se por dificultades de tiempc organización, d participación, por desinteré entre otros

Modificaciones S	El concepto hace referencia al cambio, a la transformación. Proporcionar un nuevo modo o estado que lo distinga del otro.	Cambios sugeridos par mejorar la implementació de la estrategia de CAP.

Figura N° 12 Categorías Iniciales que guían el análisis de los datos. Fuente: Elaboración Propia.

Se lleva a cabo el análisis de los datos y hallazgos en cada grupo participante. Estos datos se extraen de las respuestas insertas en el contenido del discurso de los instrumentos de recolección de datos aplicados. Luego se realiza una presentación final de los datos obtenidos por todos los participantes, estableciendo relaciones de comparación entre los mismos. En esta etapa se considera el marco teórico, lo que otorga el sustento teórico a la investigación.

5.1.-.-Técnica de análisis y procesamiento de la información

Tal como se señaló en el punto anterior, las etapas de análisis se desarrollaron en forma incremental, es decir, de la recogida de datos de la primera etapa, en la que recordemos que se desarrolla su respectivo análisis. En la segunda etapa se recogen los datos de los grupos de discusión, con los docentes como participantes, y se realiza su análisis, y así sucesivamente, de

tal forma que, en la siguiente fase, permite ir incrementando, contactando y/o matizando la información obtenida.

Cabe señalar que la organización de las técnicas permite recoger suficiente información para analizar el contenido del discurso, basando este argumento en lo que plantean Corbin (2002), respecto del rescate de la información subsumida en los discursos de otros.

Las diferentes categorías y subcategorías de análisis permiten, en definitiva, categorizar, codificar y clasificar los datos en función de los objetivos de investigación, con el propósito de interpretar adecuadamente los significados de los comentarios emitidos por los sujetos participantes, obtenidos a través de los instrumentos utilizados.

La confiabilidad de la investigación fue trabajada mediante el método de triangulación, que permite contrastar y cruzar los datos obtenidos durante la investigación, dotándolos de consistencia (Flick, 2004; Cisterna 2005).

El análisis de datos es el momento hermenéutico, permitiendo la construcción del conocimiento como un proceso subjetivo e intersubjetivo como lo plantea (Habermas, 1987 citado por Cisterna 2005):

> El eje conductor del acto hermenéutico es el uso del lenguaje, entendido en su doble acepción dialéctica, que lo concibe, por una parte, como la vía a través de la cual socialmente construimos la realidad desde procesos sostenidos en relaciones intersubjetivas, que configuran el dominio lingüístico y semántico que hace posible las acciones de entendimiento humano; y por otra, como medio de circulación de dicha construcción, es decir, como el acto comunicacional propiamente tal (p.62).

Llegado el momento en que se han esclarecido las categorías se procede a realizar sucesivas lecturas de los datos, primero del *grupo focal* CAP1 y *grupo focal* CAP2. Después se procedió a hacerlo con las entrevistas realizadas a los informantes clave, en este caso a la Jefa Técnica y ambas Inspectoras Generales., de manera que las lecturas comprensivas permitieron ir identificando respuestas vinculadas con las categorías previas, así como otras que emergieron de los propios datos ofrecidos por los participantes.

Los datos obtenidos se traspasaron a una tabla que muestra la información por Categoría y Subcategorías, vinculados gracias al código otorgado a cada participante en el estudio.

Así, se logró configurar un cuadro consolidado de datos que incluían, por un lado, los teóricos obtenidos del análisis bibliográfico y del análisis documental; por otro, los datos obtenidos a través de los instrumentos del *focus group* y la entrevista a los participantes, docentes de la CAP1 y los de la CAP2, así como los informantes clave.

Simultáneamente se realiza la triangulación de los datos a medida que vamos profundizando en ellos, como indica Cisterna (2005), es la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio y la teoría que lo sustenta.

El procedimiento práctico que se utiliza para triangular la información por Subcategorías es considerar el aporte de cada grupo de participantes (CAP1, CAP2 2 e informantes clave) e interpretar el contenido de cada dato a partir del grupo de procedencia, para cruzarlo posteriormente con los datos procedentes del resto de grupos.

Continuando con el procedimiento, se consideran los aportes de todos los grupos participantes lo que permite establecer relaciones de semejanzas y diferencias, que enriquecen el contexto intersubjetivo.

Resumiendo, en este Capítulo se ha detallado el camino investigativo de la tesis que consiste en una investigación cualitativa, cuyo diseño corresponde al paradigma interpretativo y se desarrolla a través del método de estudio de caso.

Esta investigación pretende conocer cómo reconocen sus protagonistas y gestores administrativos (en Chile denominados directivos), la puesta en marcha, con sus fortalezas y dificultades, de la estrategia de

Comunidades de Aprendizaje Profesional en una escuela de la comuna de Maipú, en la ciudad de Santiago de Chile.

Para la obtención de la información se recurrió a las técnicas de análisis documental, *focus group* y a la entrevista. En el próximo capítulo se muestran los resultados del estudio.

CAPÍTULO VI

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

La educación no cambia
El mundo
Cambia a las personas
Que van a cambiar
El mundo.

Paulo Freire.

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO

En este Capítulo se presentan los datos de la investigación realizada a partir de los aportes entregados por los participantes y su respectivo análisis, siguiendo la metodología expuesta en el capítulo precedente. Los datos se estructuran a partir de los objetivos de investigación.

Se presenta entonces un texto que alberga los resultados de la triangulación con los datos teóricos y hallazgos obtenidos del respectivo análisis por saturación, considerando las categorías y subcategorías, sistematizando en cada una de ellas las categorías que emergen.

En el mismo texto se muestran los resultados de la triangulación obtenida de la información pertinente que aportan los participantes, realizando el cruce dialéctico entre la información y el sustento teórico, otorgando el cuerpo de esta investigación.

1.- Resultados de la investigación

A continuación se presentan los resultados producto de la triangulación entre las distintas fuentes informativas, sobre las posibilidades de las Comunidades de Aprendizaje para promover mejoras en la implementación como estrategia de formación y desarrollo docente.

Se trata de la información generada y relativa a los criterios de evaluación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional, y las condiciones para su desarrollo, los apoyos y dificultades para la colaboración y la reflexión, así como para la mejora del proceso de enseñanza en el seno de las CAP y por último, en cuanto a las modificaciones que se sugieren a la regulación de su para su funcionamiento.

Los hallazgos obtenidos en cada una de las categorías y subcategorías por cada uno de los participantes del estudio se encuentran en el Anexo N° 6.

1.1.- Análisis de los Criterios con que los participantes evalúan las Comunidades de Aprendizaje Profesional

La lectura y análisis de los datos entregados dan cuenta de que los profesores le asignan un gran valor y significación a la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje. Su conformación les permite tener un encuentro más cercano y centrado en aspectos pedagógicos, se complementan, comparten experiencias pedagógicas, e identifican fortalezas y debilidades de sus prácticas en la preparación e implementación de la enseñanza. Este encuentro les permite un espacio de crecimiento personal y profesional. En palabras de los profesores:

> *Le otorgo el mayor de los valores, es una instancia para salir del aislamiento que las dinámicas escolares nos imponen, permite conocer al otro frente a los mismos*

problemas en la inquietante complejidad de la realidad escolar (P8)

A su vez, los docentes directivos a los que se denominaron informantes clave, indican que a los profesores les permite socializar sus temores, debilidades, fortalezas y aciertos con el deseo de mejorar sus prácticas:

Favorece el Aprendizaje Social de los profesores (IC1) Además, *Se sienten valorados y reconocidos en su quehacer profesional (IC2)*

Esto coincide con el planteamiento de Harris (2008) quien las define como:

Una Comunidad de Aprendizaje profesional es un grupo de profesionales conectados y comprometidos responsablemente de conducir el cambio y la mejora dentro de las escuelas para el beneficio directo de los estudiantes por la vía de modificar las prácticas docentes (p101).

Los informantes clave declaran que esta es una estrategia que estimula a los docentes a participar de un mayor análisis crítico. En palabras de los informantes clave:

Hay mucho diálogo y cuestionamiento entre ellos (IC2),

Así, cuando la escuela requiere que los profesores analicen documentos relevantes, los docentes prefieren realizarlo en sus Comunidades de Aprendizaje, así lo expresa uno de ellos:

Cada vez, que se requiere analizar algo relevante como la Reformulación del Proyecto Educativo y otros documentos provenientes del Ministerio de Educación

> *como el Marco para la Buena Enseñanza, los docentes valoran muchísimo el poder realizarlo en sus Comunidades de Aprendizaje, pues hay mayor participación, mejor reflexión, más autocritica (IC1)*

Su conformación les permite tener un encuentro más cercano con los otros profesores, más protegido, se necesitan unos a otros, puesto que actualmente pesa sobre los profesores una cultura donde se les confía toda la responsabilidad sobre el alumnado y su aprendizaje (Hargreaves, 1994).

Sumado a lo anterior, se espera que los docentes resuelvan situaciones que corresponden a otras instituciones de protección a la infancia. Actualmente, hoy cualquier cosa parece depender de los docentes.

Las escuelas y sus aulas son lugares muy complejos donde ocurre una diversidad de procesos y situaciones emergentes que se dan simultáneamente. Frente a esta problemática el profesor se ve sometido a una alta tensión, presiones y demandas desde fuera del sistema como también, desde las mismas instituciones. Por tanto, tener este espacio de encuentro les favorece y saca de la soledad profesional, así lo expresan los profesores:

> *Le otorgo el mayor de los valores, es una instancia para salir del aislamiento que las dinámicas escolares nos imponen. Permite conocer al otro frente a los mismos problemas, en la inquieta complejidad de la realidad escolar (P8)*

En este espacio comparten experiencias pedagógicas, identifican fortalezas y debilidades de sus prácticas tanto en la preparación e

implementación de la enseñanza. A su vez, les permite darse cuenta de sus aciertos y debilidades de sus acciones pedagógicas. En palabras de los profesores:

> *Conformarnos como Comunidad de Aprendizaje fue valioso, necesaria, especialmente porque nos permite compartir aprendizajes con nuestros pares (P7).Yo misma pude darme cuenta de mis errores con los chiquillos y también de mis aciertos (P2)*

Se concluye que los profesores valorizan la estrategia de Comunidades de Aprendizaje pues les otorga mayores desafíos, más reflexión, los aleja del aislamiento profesional a que son sometidos por las innumerables demandas del sistema educativo. Así mismo, se valorizan, enriquecen mutuamente y se empoderan de su saber pedagógico.

1.2.-Análisis de los Criterios de Evaluación de las Comunidades de Aprendizaje relativos a las condiciones para su desarrollo

La estrategia de Comunidades de Aprendizaje no es una práctica habitual en las escuelas del sector público ni subvencionado en Chile, pues la amenaza para su desarrollo es la desproporción que existe entre horas lectivas y no lectivas que disponen los profesores, para realizar otras tareas que no sea la de desarrollar las clases. Todos los participantes indican que uno de los condicionantes que más influye en el desarrollo de las CAP es la falta de horas, es decir, de tiempo para reunirse, así lo plantea un participante:

. *Lo más problemático es el factor tiempo, jugó en contra, faltaba mucho tiempo. Debiera haber un tiempo especial, destinado solo a las Comunidades de Aprendizaje y bien encausado (P5).*

Otro elemento que condiciona su desempeño es la disposición que muestran los profesores, pues después de una larga jornada de trabajo de más de 7 horas, tenían que participar de la reflexión en las CAP, lo que les demanda un esfuerzo intelectual a considerar.. Se suma a lo anterior la poca comprensión por parte de algunos profesores, de los objetivos de las CAP que no son otros que promover su desarrollo profesional. La desconfianza inicialmente está presente, pues pensaban que era otra reunión burocrática más. En palabras de un Informante clave:

Pensaban que era otro trámite burocrático más. (IC1)

Ante esta dificultad, no se puede olvidar el contexto social y político que afecta al magisterio, desde el año 2006 a la fecha, por demandas a la mejora de las condiciones laborales y al cuestionamiento ciudadano sobre la calidad de la educación, especialmente en la escuela pública, en un momento de la historia donde los profesores constituyen uno de los protagonistas más cuestionados.

Otro factor que incide negativamente en su desarrollo y que es identificado por los informantes clave es que la totalidad de las Comunidades no funcionan con la misma eficiencia, pues depende de los docentes que la integran. Así, algunos muestran mayor interés, como también presentan

mayores competencias y habilidades para la reflexión que se busca se realice en ellas, así lo plantea uno de los informantes clave:

> *Ahora bien, todas las comunidades no funcionan igual de bien (IC1)*
> *Se observan profesores con mayor capacidad de reflexión. Entre ellos los que son profesores de Enseñanza Media. (IC2)*

En nuestro país, los profesores han visto como la valoración que hace la sociedad de la profesión docente ha disminuido notablemente, especialmente los de Enseñanza Básica que atienden a los sectores más vulnerables de la sociedad. El diagnóstico respecto a la calidad de la formación docente no es halagüeño, los estudios de Bruner y Elacqua, (2003) muestran la existencia de un déficit donde la inefectividad de la docencia es uno de los responsables del bajo rendimiento escolar.

Es importante mencionar que con la promulgación de la Ley 20.903 sobre el Sistema de Desarrollo de la Carrera Docente, se visualiza una oportunidad para la implementación de Comunidades de Aprendizaje como lo menciona explícitamente esta ley, pues está considerado el incremento paulatinamente de horas no lectivas para los docentes hasta llegar a la proporción de 35 no lectivas por cada 65 lectivas, en el año 2019.

Sin embargo, debiéramos preguntarnos si solo el incremento de horas no lectivas mejorará las condiciones para el desarrollo profesional docente en forma continua, pues cada día la escuela se ve tensionada por

otras demandas de distintos sectores que hacen que la escuela disperse su verdadero centro de interés en su quehacer.

Por otra parte, se distingue que emerge una nueva categoría relacionada con el liderazgo de algún miembro de una Comunidad de Aprendizaje. Así lo dicen los informantes clave y profesores:

> *Algunos les imprimen método, un sello más formal de mayor orientación, más entusiasmo, otros no (IC2)*
> *El profesor coordinador ayuda mucho, es muy ordenado, tiene muchas ideas (PX)*

Ser docente requiere poseer condiciones de liderazgo, especialmente de carácter pedagógico. Además esta actitud está en concordancia con lo que plantea Dewey (1933) cuando se refiere a la apertura intelectual que muestran los maestros, el entusiasmo, pues es una actitud necesaria para desarrollar el pensamiento reflexivo. El entusiasmo se hace evidente cuando una persona se siente muy atraída o motivada por una actividad o pensamiento.

Este liderazgo que emerge, debe producir satisfacción por dos motivos, en primer lugar y como dice Giroux (1992:"Los profesores necesitan desarrollar (…) que les permita actuar como intelectuales transformativos (…)" Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos."

Por otro lado, la estrategia de Comunidades de Aprendizaje postula que el liderazgo es compartido con otros líderes que van emergiendo en la comunidad educativa. Como señalan Harris y Lambert (2003):

> *El liderazgo docente es una perspectiva de actuación profesional que implica salir del aula, ampliar la mirada por fuera de las fronteras disciplinarias para identificarse con y contribuir en una comunidad de profesores que se influyen mutuamente para mejorar las prácticas de todo el centro.* (p.8)

Siendo así, el que emerjan nuevos liderazgos viene a contribuir al fortalecimiento de la estrategia de Comunidades de Aprendizaje.

1.3. Resultados sobre las contribuciones que los participantes perciben de las Comunidades de Aprendizaje.

Veamos cómo interpretan los participantes los beneficios de las CAP tanto en la dimensión colaborativa, como en la reflexiva y en sus correspondientes prácticas educativas.

1.3.1.-Aportes de las Comunidades de Aprendizaje a la colaboración

La puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje Profesional permitió que los profesores realizaran un trabajo colaborativo de una forma más efectiva, con logros de objetivos visibles, como fue la experiencia del primer grupo de los profesores que participaron de las CAP en el año 2013.

Identificaron un problema y, en colaboración, sacaron adelante una propuesta que benefició tanto a los estudiantes como a los profesores. En esa oportunidad se implementó la Sala de Artes, equipada completamente pues la escuela no contaba con este espacio, siendo que la asignatura se imparte por profesores especialistas. Además, se desarrollan talleres de Arte para los estudiantes que desean voluntariamente participar de ellos.

El producto de este trabajo colaborativo se ha mantenido hasta la fecha, siendo recordado y valorado por la comunidad educativa. Los mismos docentes así lo reconocen:

> *Fue un proceso que logró una meta, pudimos sacar un producto (la Sala de Artes) a parir de un problema detectado, gracias a las fortalezas de los demás colegas (P5)*
>
> *Fue una construcción colectiva interesante que no siempre hacemos (P6)*

Desarrollar un trabajo en colaboración permite que los profesores puedan salir del aislamiento que el sistema educativo fomenta. Se potencian y valorizan mutuamente, al ver como surgen las distintas habilidades y competencias de cada uno de ellos que, puestas al servicio del grupo, los compromete y potencia su desarrollo profesional. Dicho en palabras de los profesores:

> *El trabajo colaborativo que se produce en las Comunidades de Aprendizaje (…) es el único camino para superar la problemática tan compleja que la escuela nos plantea* (P8)

> *En las Comunidades afloran muchas habilidades y competencias de los profesores, ahora el conjunto de esas habilidades potencian al grupo (P5*

Lo que expresan los profesores se encuentra totalmente alineado con lo que plantean algunos autores interesados en el tema. Tal es el caso de Parrilla (2003) cuando indica que "La colaboración es un elemento esencial para el desarrollo profesional y el mejoramiento del desempeño docente." A este postulado se agrega lo que plantea Hattie (2010, p.35) "Las prácticas colaborativas son aquellas que los profesores trabajan conjuntamente para desarrollar prácticas docentes efectivas y en las que existe un profundo compromiso por mejorar las prácticas de los demás como las propias."

Por otra parte, los profesores también manifiestan que el hecho de trabajar colaborativamente les permite, por un lado, mirar sus prácticas pedagógicas y por otro, compartir sobre las prácticas pedagógicas que les resultan a sus compañeros de trabajo, incorporándolas al propio quehacer de cada uno. En palabras de los docentes:

> *Mirarse a sí mismos (P2)*
> *Permite incorporar nuevos conocimientos, incluir en mis clases, prácticas que a otros colegas le resultan (P4)*

Ahora bien, cuando este proceso se realiza colaborativamente entre iguales que comparten los mismos saberes y las mismas preocupaciones, los profesores se enriquecen doblemente. La evidencia de lo mencionado queda

plasmado por los aportes entregados por los informantes clave quienes expresan que:

> *Se observa claramente la influencia de algunos profesores en la confección de guías de trabajo y evaluaciones de otros profesores. (IC1)*

El trabajo con otros constituye un motor para la profesionalización, en tanto obliga, en cierto sentido, a clarificar objetivos, valores, creencias, así como a identificar las divergencias. Así lo observa uno de los informantes clave que agrega:

> *Se potencian y valorizan mutuamente al ver cómo surgen las habilidades y competencias de cada uno de ellos que, puestas al servicio del grupo, los compromete y ayuda a su desarrollo profesional (IC2).*

En síntesis, podemos decir que las Comunidades de Aprendizaje puestas en marcha en la Escuela Reina de Suecia han constituido un aporte al trabajo colaborativo de los profesores.

1.3.2.-Aportes de las Comunidades de Aprendizaje como estrategia a la reflexión

Los datos aportados por los participantes aportan información sobre la reflexión que se desarrolla en las Comunidades de Aprendizaje. En primera instancia, se trabaja con un número reducido de integrantes, en este caso como mínimo seis y no más de ocho integrantes, situación que permite

que la reflexión se desarrolle en otro contexto muy distinto que cuando se desarrollaba con todos los profesores a la vez.

Se produce una menor catarsis, está centrada en aspectos pedagógicos y en las variables que están incidiendo en el aprendizaje de los estudiantes. Se desarrolla una reflexión más consciente, los profesores miran más detenidamente su actuación docente y la de los otros integrantes que son responsables del proceso educativo.

Las Comunidades de Aprendizaje han sido importantes para la práctica reflexiva de los profesores puesto que en la cotidianeidad de las comunidades educativas se suceden situaciones muy complejas. En la actividad docente cotidiana se suceden muchas situaciones emergentes que los profesores deben resolver. Estas situaciones requieren de toda la atención y reflexión de los docentes, pues cualquier decisión afectará a la vida escolar de sus estudiantes. En palabras de los docentes:

> *En la escuela suceden muchas cosas* que *requieren análisis y reflexión, esto lo logramos, solo en algunas ocasiones, y es cuando estamos en grupos más pequeños (P7)*

En opinión de los docentes directivos o informantes clave, consideran que la práctica reflexiva fue mostrando un cambio positivo hacia una mayor reflexión. Así lo expresan:

> *Desde que se colocan en marcha las Comunidades de Aprendizaje, la reflexión tuvo un cambio. Hasta hace unos años, esta se realizaba en circunstancias distintas, menos reflexión y mayor catarsis y la conversación era sobre temas domésticos de la comunidad, no menos importantes, pero se dejaba de lado lo pedagógico (IC2) Hoy se ve un cambio, se ha logrado un nivel de reflexión más profundo que ha impactado positivamente a la escuela. (IC1)*

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, ante los innumerables cuestionamientos a los que han sido sometidos los docentes en nuestro país, a raíz del intenso debate por la calidad de la educación es indispensable que su formación no quede reducida a la recibida en el pregrado, sino que continúe a través de toda su práctica profesional.

Las Comunidades de Aprendizaje son una valiosa instancia para la formación de capacidades en la escuela. En lo esencial, la construcción de capacidades implica que las personas inviertan su energía en hacer las cosas de manera diferente, aprender nuevas destrezas y generar prácticas más efectivas, especialmente de carácter profundo en la sala de clases (Harrie 2012).

Realizar cambios en las prácticas pedagógicas en el aula, requiere de un proceso reflexivo profundo del quehacer docente en los diferentes momentos: preparación, implementación y evaluación de las prácticas pedagógicas que se diseñan para los estudiantes.

Recordamos los aportes de Schön, uno de los pensadores más influyentes en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo, indican que el profesor debiese tener como práctica sistemática la reflexión *durante* la acción (*en*) y *después* de la acción (o reflexión *sobre* la acción). Para ser exactos, su conocida como reflexión *en la acción* y reflexión *sobre* la acción Schön (1998).

La reflexión permite tomar conciencia de las decisiones pedagógicas que a diario tiene que tomar el profesor. Al respecto, son las voces de los profesores que expresan:

> *Todo docente debe tener claro que la práctica pedagógica tiene dos componentes que son la reflexión y la acción. La acción sin reflexión no sirve de nada y la reflexión sin acción cae en el inmovilismo (P11)*

1.3.3.-Aportes de las Comunidades de Aprendizaje para la enseñanza

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional son consideradas por los distintos participantes como una oportunidad para la escuela, en cuanto se ven favorecidos distintos procesos como la preparación e implementación de la enseñanza en el aula. Así también se han visto fortalecidas las relaciones profesionales entre docentes. En palabras de los profesores:

> *La colaboración es fundamental (...) el respeto, la empatía, la solidaridad, son valores que debiesen guiar nuestro currículo en vías de trabajar por un mismo objetivo (P7)*

Así, lo expresan también los informantes clave o directivos que han tenido la oportunidad de observar clases y compartir con los docentes otras instancias de diálogo.

Los profesores ven en la reflexión y la colaboración que se desarrolla en las CAP una instancia de formación docente distinta, *in situ,* que ha fortalecido su quehacer en el aula y que en definitiva son los estudiantes los mayormente favorecidos. De esta manera lo dicen los profesores

> *.Se abren posibilidades de desarrollo no solo para el profesorado en lo individual, sino también para el proyecto escuela* (P11).

Si los docentes se fortalecen en sus habilidades y competencias, es la enseñanza en general que recibe un impacto positivo. En la medida que los docentes se sienten con mayores conocimientos y habilidades, son los estudiantes quienes se ven favorecidos en sus aprendizajes. Así lo dicen los informantes clave:

> *Es una instancia de aprendizaje para ellos. (IC1)*
> *En las Comunidades eran más críticos entre ellos, en lo pedagógico se fue elevando el nivel (IC2).*

Los mismos profesores manifiestan que participar de las Comunidades de Aprendizaje ha permitido mejorar las estrategias de aprendizaje que usan en sus clases, así lo manifiestan los docentes:

> *Nos ha* permitido mirar y *modificar prácticas que tengan sentido para el estudiante (P9)*

Con el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje se han visto fortalecidos dos procesos importantes que sostienen el marco conceptual teórico de la estrategia de Comunidades de Aprendizaje: La reflexión y la colaboración, que han provocado un impacto positivo en un número importante de profesores.

1.4.-. Resultados sobre las dificultades para la construcción de las CAP

Veamos qué dicen los participantes del estudio en cuanto a las barreras que perciben para la puesta en marcha de una Comunidad de Aprendizaje.

1.4.1..-Análisis de las dificultades de las Comunidades de Aprendizaje relativas a la colaboración

En relación al fomento de la colaboración, en primer lugar, se menciona de nuevo el factor tiempo, es decir, los profesores consideran según lo recogido en este estudio que no cuentan con las horas suficientes dentro de su horario para desarrollar otras actividades propias de la carrera profesional, como son la preparación de la enseñanza, la evaluación de aprendizajes, la atención personal hacia los estudiantes y sus familias, factores que inciden en la calidad de su quehacer profesional. Así lo menciona una profesora cuando se refiere al desarrollo de las primera CAP:

> *El factor tiempo influyó mucho, estábamos muy entusiasmados pero el factor tiempo jugó en contra, nos faltaba mucho. (P4).*
>
> *Nos falta tiempo para realizar trabajo colaborativo (P10)*

Afortunadamente se vislumbra una oportunidad con la promulgación de la ley 20.903 que regula la nueva Carrera Docente pues paulatinamente se irá incrementando la relación, a favor de horas no lectivas para los docentes. Se espera que los docentes valoren este tiempo para trabajar en Comunidades de Aprendizaje Profesional como parte de su desarrollo profesional.

.

Independiente del factor tiempo nombrado, se menciona otro elemento que mengua el desarrollo del trabajo colaborativo cada vez que algunos docentes no entienden ni valoran la fortaleza que significa para el desarrollo docente trabajar colaborativamente. Esta falta de comprensión es una real debilidad para la formación docente y para la enseñanza en general. Tal como lo menciona uno de los profesores:

> *Pero aún hay mucho camino para que comprendamos el real impacto del trabajo colaborativo en nuestras prácticas docentes. (P8).*

Esta actitud se ha visto exacerbada porque nuestro sistema educativo ha privilegiado la competencia, la individualidad frente a la colaboración, en todos los niveles.

Diversas tendencias propician que la profesión docente pase desde una marcada cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo, ese es el espíritu de la nueva ley de Carrera Docente (Ley 20.903), pero si aún teniendo la horas para realizar un trabajo colaborativo no se tiene comprensión del valor que significa realmente, el cambio solo será administrativo y no tendrá el impacto que se espera en la formación docente.

Por otro lado, trabajar en colaboración es una forma de compensar las insuficiencias de la formación inicial docente fuertemente cuestionada en la actualidad. Como expresan algunos de los profesores entrevistados:

> *Trabajar colaborativamente es una posibilidad distinta de trabajo, una posibilidad concreta y efectiva de mejorar la escuela. (P 8)*
>
> *Una posibilidad de mejorarse a sí mismo en el desempeño profesional* (P11)

El modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje coloca el acento en la colaboración profesional, como principal palanca para modificar las prácticas en el aula, basada en principios que están relacionados con la construcción colectiva de capacidades, generada a través de la colaboración profesional.

A través de los datos aportados por los docentes y la teoría hemos visto cómo la incomprensión de algunos profesores sobre el valor del trabajo colaborativo y la escasez de tiempo de los docentes, dificulta el aporte a las Comunidades de Aprendizaje.

1.4.2.-Análisis de las dificultades de las Comunidades de Aprendizaje para promover la reflexión

En el análisis de la dimensión reflexiva vuelve a aparecer el factor tiempo junto con otra dificultad para su desarrollo: Se trata de la incomprensión del objetivo y el valor que la reflexión significa para los docentes, como instancia de formación profesional y personal y, en especial, como una manera de hacer consciente el proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en el aula. En palabras de los profesores:

> *Costó que se entendiera que era una instancia que había que apropiarse para generar los cambios que muchas veces abogamos como profesorado (P5)*

Otro factor que dificulta la reflexión de los profesores es la desconfianza de algunos docentes, especialmente en el desarrollo de la reflexión pedagógica. Así lo expresa un profesor:

> *Costó que se entendiera que era un espacio de poder que se nos brindaba, que había que aprovecharlo para el desarrollo* profesional y mejora continua de la escuela. (P8)

Por otra parte, la desconfianza de los profesores está influenciada por las movilizaciones del magisterio que pide mejoras en sus condiciones laborales. Entre el año 2013 al 2015, durante la realización de este estudio, fue un periodo de mucha efervescencia y descontento entre los docentes, se

aplicaban reformas que no recogían las necesidades de los profesores. Se respiraba mucha insatisfacción:

> *En nuestra comunidad más que reflexión, fue una crítica constante, por lo que era muy difícil promover, incentivar, motivar con nuevas ideas (P7)*

Por otra parte, a causa de la formación inicial que han recibido los profesores, en gran medida reducida a la transmisión de conocimiento teóricos, pues como sabemos la formación docente ha tenido un carácter más técnico, el profesor en ejercicio no toma conciencia que el cambio se inicia cuando se hace protagonista de estos, aprovechando las instancias en que puede influir con su experiencia, en las instituciones educativas.

También surge otro elemento que dificulta la reflexión, observado por los directivos o informantes clave y es la disparidad del nivel de reflexión de los docentes. Esto podría deberse a diversos factores del docente, como por ejemplo, el tipo de institución y centro en el que recibió la formación inicial, el entorno socio cultural del que procede, la visión que tiene sobre lo que significa enseñar, también influyen los años de experiencia profesional. En palabras de uno de los informantes clave y de un profesor:

> *No todos tienen la misma capacidad reflexiva, influye la edad, de dónde provienen, su mundo cultural, sus experiencias, su formación profesional.(IC2)*
>
> *Hubo poca capacidad de reflexión de parte del grupo y una escasa capacidad de autoanálisis. (P7)*

Además, como todo proceso de innovación especialmente en el área educativa, requiere de un periodo de tiempo para que se instale en la cultura escolar. Como dice uno de los informantes clave:

> *Es una metodología que favorece el aprendizaje social, pero requiere de tiempo para su implementación, los resultados de mejora no son inmediatos. (IC1)*

También se identifica otro factor como dificultad: la falta de dirección y conducción de las sesiones dirigidas a la reflexión, lo que provoca que el análisis se desvíe a otros temas emergentes, especialmente a la problemática y demandas del magisterio. En palabras de una profesora participante:

> *La reflexión no apuntaba al análisis, sino a la crítica, a la poca capacidad de autoevaluación (P7)*

> *Los tutores (profesores externos) no nos Direccionaron bien, tuvimos que avanzar solos. (P6)*

Respecto a esta dificultad mencionada por los profesores, relacionada con la poca conducción que hay para tratar los temas al interior de las Comunidades de Aprendizaje, resulta ser una verdadera dificultad, puesto que la estrategia de Comunidades de Aprendizaje busca favorecer el liderazgo docente.

Esto significa que los profesores ya no solo se dedican exclusivamente al trabajo de impartir sus clases, sino que pasan a conformar

un equipo de trabajo que toma conciencia de las áreas de mejora que requiere la escuela y a la vez, se hacen protagonistas e impulsores de esos cambios a través de la reflexión análisis e indagación (Harris y Lambert, 2003).

Sin embargo, no podemos olvidar que los profesores de nuestro país históricamente han sido conducidos, están habituados a recibir instrucciones, a realizar lo que otros le dicen, lo que hay que hacer en materias técnico pedagógicas. Cambiar este paradigma es una tarea que requiere tiempo, voluntad, capacidades y también acompañamiento a los docentes, hasta que comprendan el verdadero sentido de las Comunidades de Aprendizaje, que no es otro que analizar para mejorar la práctica docente de cada uno.

Lo primero que deben hacer es centrarse en las necesidades de los estudiantes y trabajar incansablemente en mejorar la calidad de la docencia, para que esas necesidades sean atendidas de manera efectiva (Harris y Jones, 2010).

Por otra parte, aparece el tema de la asistencia intermitente del personal de la escuela. Son numerosos los estudios que muestran que el absentismo laboral de los docentes muestra altas cifras en Chile, las que se atribuyen a un desgaste emocional provocado por las condiciones laborales

del gremio. La profesión docente es considerada una de las tres de mayor estrés laboral en el país:

. *Las inasistencias de los profesores y directivos juegan en contra para la reflexión en las Comunidades, se quedan con la mitad de la información, de la reflexión, avanzamos y retrocedemos mucho (P6).*

La evidencia sobre las Comunidades de Aprendizaje Profesional sugiere que estas tienen el potencial para mejorar los logros y aumentar el desempeño docente. Como menciona Harris (2010) ahí donde las Comunidades de Aprendizaje trabajan mejor hay evidencia de una mayor satisfacción, mayor motivación, menos tasas de absentismo entre los docentes y avances significativos en adaptar la enseñanza a los estudiantes.

1.4.3.-Análisis de las dificultades de las Comunidades de Aprendizaje para la enseñanza

El proceso de enseñanza es un sistema especialmente complejo que no puede ser tratado desde el reduccionismo o ignorarla, sino comprenderla en toda su dimensión. La estrategia Comunidades de Aprendizaje se coloca en marcha en la escuela Reina de Suecia como una instancia de mejora de la calidad educativa a través del fortalecimiento de las capacidades docentes.

Como se ha expuesto a lo largo de este estudio, las Comunidades de Aprendizaje se basan en el compromiso de un trabajo colaborativo, donde se comparten valores, existe un diálogo reflexivo y se procura activamente cambiar la práctica docente creando culturas de aprendizaje en las que los profesores aprenden juntos y se comprometan de manera colectiva (Harris, 2010).

De las entrevistas a los profesores y directivos participantes emergen las dificultades que se presentan para la implementación de esta estrategia.

En primer lugar está la incomprensión de algunos docentes respecto al objetivo de este tipo de estructura formativa, no percibiendo el potencial que significa para los profesores y para su crecimiento personal y profesional. Su puesta en marcha no estuvo exenta de dificultades. Así lo menciona uno de los directivos:

> *Fue un proceso paulatino, se fueron encantando paulatinamente con la estrategia como sucede con todos los procesos de cambio en las escuelas (IC1)*

Por otra parte se evidencia otra dificultad. Como lo expresa un profesor:

> *Costó que se entendiera que era una instancia que había que apropiarse para generar los cambios que muchas veces abogamos como profesorado (…)*

Lo planteado por los profesores es una dificultad importante para la enseñanza. En este sentido la profesionalización, más que un ejercicio individual, constituye un proceso social, realizado con otros, sustentado en la colaboración y el aprendizaje construido con los pares.

Si los profesores no logran entender que tienen que desempeñar un papel activo y responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar, será muy difícil que se les perciba como profesionales activos y reflexivos, como señala Giroux (1990).

Entendiendo que los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, tendrán que ser los docentes los primeros en convertirse en profesionales transformativos de su realidad y para ello necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de las posibilidades de cambio. En palabras de la profesora:

> *La Comunidad a la cual pertenecía mantenía un clima de crítica constante (…) vi en mi comunidad un clima de desesperanza ante la reflexión (…) que proponía pocas soluciones (P7).*

Finalmente, el factor tiempo ha sido mencionado reiteradamente como una constante en la problemática para los procesos formativos de reflexión y colaboración. La normativa, hasta el año 2016, no aseguraba las horas no lectivas para que los docentes pudiesen comunicarse y colaborar.

A hora bien, frente a la problemática del tiempo, corresponderá a las autoridades locales y gubernamentales otorgar el respaldo político para que la nueva normativa de aumentar las horas no lectivas se transforme en una realidad.

Por otra parte, los directivos de las escuelas deberán hacer esfuerzos para que las Comunidades de Aprendizaje estén bien constituidas y centradas exclusivamente en mejorar los aprendizajes de los estudiantes, a través del desarrollo profesional de sus profesores en las propias unidades de trabajo, mediante la reflexión, la colaboración y la posibilidad de compartir visiones en pos de mejorar la escuela pública.

La legislación actual proporciona una oportunidad cuando plantea que serán los mismos directivos quienes impulsarán los denominados Planes de Desarrollo Profesional en las unidades educativas. Será una manera de evitar que se perpetúe la inequidad para los profesores y estudiantes de los sectores más vulnerables.

1.5. Resultados sobre las propuestas de adaptación a la Ley sobre el Sistema de Regulación de la Carrera Docente

A continuación se presentan los datos que aporten luz a las posibles mejoras y ajustes de la nueva Ley con la que se pretende regular la Carrera Docente para que sea lo más equitativa posible en sus términos.

1.5.1.-Análisis de las modificaciones a la normativa que regula la práctica de Comunidades de Aprendizaje Profesional

En este sentido apenas se han recogido aportes por parte de los docentes, posiblemente debido al desconocimiento de muchos de ellos, sobre la normativa actual que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, promulgado recientemente, en el año 2016, y que entró en vigencia a contar de este año. Esto indicaría la necesidad de promover la confianza y el interés hacia las regulaciones de las condiciones de promoción docente entre los propios destinatarios.

Sin embargo, a la luz de la literatura y de la información generada en este estudio respecto a la propuesta de conformar Comunidades de Aprendizaje como instancia de trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente, se vislumbran modificaciones a su implementación.

En primer lugar, la Ley 20.903 se considera un avance para el Magisterio chileno, sin embargo, no recoge todas las aspiraciones del profesorado. Así lo manifiesta el Colegio de Profesores de Chile, 2016

> *Esta carrera, recoge parcialmente nuestras demandas, lo que indica que nuestra tarea futura será seguir exigiendo lo no logrado y mejorando a futuro otros aspectos. Sin embargo, reconocemos avances importantes porque, indudablemente, cambió sustancialmente el proyecto de carrera original que rechazamos unánimemente como magisterio y que, con la movilización y rediseño, mejoró sustancialmente. La carrera es una modificación del Título lll del Estatuto Docente que implica también un avance importante respecto de él. (Colegio de Profesores de Chile. Directorio Metropolitano, 2016)*

Por otra parte, como toda ley obedece a un planteamiento político determinado, a principios ideológicos y cuenta con un importante grado de conocimiento teórico, se presenta ahora la disyuntiva de tener que poner en marcha la mencionada ley. La experiencia muestra que cuando las normativas se implementan es cuando se presentan dificultades.

Hay razones fundamentadas que hacen que la práctica profesional docente sea una actividad especialmente compleja, por lo que

Se incentiva el desarrollo profesional entre pares a través de las *mentorías* que consisten en el acompañamiento de un profesional de la educación cualificado y formado en universidades acreditadas, para facilitar la inserción al ejercicio profesional de docentes principiantes.

Se fomentará, entre otras iniciativas, que los mentores se desempeñen en el mismo establecimiento que el docente principiante o al menos, en el mismo contexto escolar.

Ahora bien, posiblemente surjan dificultades para su implementación ya que, a la luz de la realidad de la cultura escolar imperante, aún no están en funcionamiento los organismos que velarán por el cumplimiento de esta normativa, como es el caso de los Servicios Locales que pasarán a reemplazar a las Corporaciones, Direcciones de Educación, hasta ahora dependientes de los Municipios.

Por su parte, la Ley 20.903 establece el incremento de horas no lectivas que permitirá hacer realidad la conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional como instancia de reflexión y trabajo colaborativo entre pares.

A juicio de este estudio la conformación de Comunidades de Aprendizaje no se instalan por un mandato, sino que obedecen a un deseo profundo de la Comunidad Educativa por cambiar el modo como se hace docencia, teniendo como foco central de interés el aprendizaje de los estudiantes, pues como indicó Freire (1978), somos conscientes de que la educación cambia a las personas que posteriormente cambiaran el mundo.

Promover y garantizar el buen desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje Profesionales, si bien no garantiza el éxito de la reforma educativa, sí podrá asentar las bases para que al compartir más ampliamente el liderazgo y empoderar a los docentes en su capacidad reflexiva y de colaboración para la mejora de la calidad de la enseñanza, se maximizan las oportunidades para producir capacidades de aprendizaje y contribuir al capital social dentro de la escuela y en el sistema escolar.

Crear las condiciones para que se desarrollen Comunidades de Aprendizaje Profesional en el sistema escolar público requerirá modificaciones importantes en el sistema micro de las escuelas. Se trata de un cambio cultural de los docentes directivos, los que tendrán que asumir un liderazgo distinto, más distribuido y más propio de la escuela que empieza a construir estrategias para la democratización educativa.

Por otra parte, el factor tiempo y la distribución de los espacios requirieren modificaciones de diseño en forma deliberada en beneficio de la reflexión y la colaboración docente.

Finalmente, el perfil docente, también requiere modificaciones. La conformación de Comunidades de Aprendizaje requiere docentes que cuenten cuanto antes con capacidades de análisis, de indagación y de reflexión. En este sentido, las instituciones de Educación Superior también tendrán que realizar modificaciones en la formación del futuro docente.

Hoy se requieren profesores con otras competencias, con capacidad para innovar y adecuarse a un mundo cambiante vertiginosamente, por lo que su formación inicial y continua, deben cubrir tales expectativas.

En resumen, en este capítulo se han presentado los datos entregados por los participantes en el estudio, a través de las estrategias de grupo focal y la entrevista semi estructurada. Paralelamente se muestra el análisis en profundidad, a la luz de los hallazgos que emergen en el proceso mismo de la investigación.

Es decir, que posterior a la presentación de los aportes de los participantes se procedió al proceso de triangulación de la información, pertinente al estudio, que ha permitido responder a las preguntas y objetivos de la investigación conociendo, de parte de los protagonistas, es decir, los profesores y directivos de la escuela Reina de Suecia, la valoración que hacen de la estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional como una innovación a la formación docente, presentando los aportes y dificultades que surgieron según los protagonistas de este estudio.

En el siguiente capítulo se recogen las conclusiones del mismo.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Maestro, ser fervoroso,
Para encender lámparas,
Basta llevar fuego en el corazón.
El amor a los niños
Enseña más caminos al que
Enseña que la pedagogía.

*Gabriela Mistral***.**

PRESENTACIÓN DEL CAPÍTULO

En este capítulo se muestran las conclusiones de la investigación del estudio de caso realizado en la Escuela Reina de Suecia. El objetivo era conocerá través de los protagonistas, es decir, los profesores y directivos de la escuela, los criterios con los que evalúan a las Comunidades de Aprendizaje Profesional, así como los aportes y dificultades que identifican en la implementación de la estrategia que se inició desde el año 2013, como espacio de formación docente basada en la reflexión y, en la colaboración entre pares para la mejora de la enseñanza y por ende, de los aprendizajes de los estudiantes.

En el capítulo anterior se han presentado los resultados obtenidos de la triangulación de datos extraídos en el estudio de campo y la dimensión teórica que sustenta el estudio. A continuación, se enuncian las conclusiones producto de la investigación para cada objetivo específico y las líneas de acción futura, porque con la promulgación de la Ley 20.903 que impulsa una nueva Carrera Docente se vislumbra una oportunidad innovadora para el magisterio ya que incentiva el trabajo colaborativo y la conformación de Comunidades de Aprendizaje como estrategia de formación del profesorado.

La experiencia de la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje, expuesta en esta investigación, ofrece una oportunidad para que otras escuelas se nutran de las fortalezas y debilidades que se presentaron y que dejan de manifiesto que entender la dinámica de las Comunidades de Aprendizaje, no solo requiere de una regulación en forma de ley para su implementación, sino que requiere un cambio cultural en variados aspectos simultáneamente para los que hay que empezar a construir ya las bases. Estos cambios hacen referencia a la formación de los docentes, a la distribución del liderazgo en los centros educativos y el fomento de la autonomía de los mismos, en el orden administrativo que garantice las condiciones de su puesta en marcha y no se limite a realizar tareas evaluativas antes de iniciar el proceso, entre otros. El presente estudio puede contribuir en todas estas dimensiones.

En Chile no hay evidencia de experiencias de esta naturaleza en escuelas del sector público pues, a la luz de esta investigación, no están dadas las condiciones para su implementación. Por tanto, sus conclusiones constituyen un aporte para desarrollar procesos que fomenten la innovación docente, sobre todo en las escuelas públicas ubicadas en contextos sociales que requieren una atención especial de las administraciones educativas por dedicarse a los sectores más vulnerables del país.

Finalmente, se muestra el diagrama de la implementación de la estrategia de las Comunidades de Aprendizaje Profesional con una breve descripción de cada una de las etapas de la ejecución.

CONCLUSIONES

DE LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES Y RESPONSABLES ADMINISTRATIVOS SOBRE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

En respuesta al objetivo consistente en *Analizar las percepciones de los profesores y responsables administrativos sobre el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje Profesional,* el análisis de los datos y el aporte de la literatura realizado en la fase de triangulación, muestra una valoración positiva de la estrategia por parte de los docentes y los responsables administrativos.

Sin embargo, algunas condiciones han obstaculizado su óptimo desarrollo. A continuación se exponen las conclusiones considerando los hallazgos encontrados y lo que aporta la teoría al respecto.

Como se apreció en el capítulo correspondiente, la literatura muestra suficiente conceptualización respecto de lo que se considera una Comunidad de Aprendizaje Profesional, en esta oportunidad considerada, como señala Dufour (2004) citado por Harris, 2008)

> *Una Comunidad de Aprendizaje Profesional es un grupo de profesionales conectados y comprometidos responsablemente de conducir el cambio y la mejora dentro de las escuelas, para el beneficio directo de los estudiantes, por la vía de modificar las prácticas docentes.(p.101)*

Los datos aportados por los profesores participantes muestran evidencia del valor que le asignan a su desarrollo en la escuela, pues la estrategia se convirtió en un momento de encuentro para todos los docentes participantes, donde podían compartir sus saberes e inquietudes.

Su pequeña conformación, entre 6 y 10 integrantes, les permite tener un encuentro más cercano con los otros profesores, en un ambiente más protegido. La reflexión se centra en aspectos pedagógicos, transformándose en una construcción de saberes colectiva.

Lo valioso de una Comunidad de Aprendizaje es que el centro de interés de la reflexión lo constituyen los aprendizajes de los estudiantes, a través de la mejora de la práctica docente de cada uno de los profesores. Lo primero es centrar el diálogo entre docentes en las necesidades de los estudiantes y trabajar arduamente en mejorar la calidad de la docencia (Harris y Jones, 2010).

Así lo han entendido los profesores que integran las Comunidades de Aprendizaje puestas en marcha en la Escuela Reina de Suecia. Ellos mismos han sido capaces de generar instancias de estudio colectivo para mejorar las estrategias de una de las asignaturas con más bajo resultados en la escuela. Se han ayudado mutuamente, reconociendo las fortalezas y debilidades que cada uno presenta en el tratamiento de sus asignaturas. La

Comunidad se transformó en una instancia de encuentro pedagógico sacándolos del aislamiento que la dinámica escolar les impone y a su vez, transformando la realidad que les aquejaba.

La teoría sobre las Comunidades de Aprendizaje coloca el énfasis en el fortalecimiento de las capacidades colectivas y no solo en el desarrollo individual de los profesores. El poder de la capacidad colectiva permite realizar cosas extraordinarias que en situaciones de individualidad, no serían posibles (Fullan, 2010).

Esto quedó demostrado con la primera experiencia de Comunidades de Aprendizaje, realizada en el año 2013. Los profesores identificaron un problema, reflexionaron y propusieron una solución que posteriormente se vio materializada en un proyecto muy valorado por la Comunidad Educativa y que sigue vigente hasta el día de hoy.

Lo más destacable es que las mejoras se gestan como fruto de la práctica reflexiva de los profesores generada en el interior de las mismas Comunidades de Aprendizaje, otorgando protagonismo a los docentes y a su vez, proporcionándoles la satisfacción por el desarrollo de su tarea (Krichesky y Murillo 2011).

En este estudio se pudo apreciar cómo el trabajo en conjunto genera compromiso y motivación en los profesores. Esta experiencia de trabajo colectivo ha traspasado a otras propuestas de trabajos posteriores.

El desarrollo de capacidades colectivas no es contrario al desarrollo de competencias individuales. El trabajo en colaboración no quiere decir que cada docente no está centrado en su desarrollo individual, sino que se trata de generar un capital pujante, conformado por profesores que se ayudan entre ellos, encuentran respuestas a sus problemáticas y se benefician mutuamente (Preece, 2002).

Los profesores de la escuela Reina de Suecia, desde el año 2012, emprendieron un periodo de perfeccionamiento individual. La mayoría accedió al perfeccionamiento relacionado con la asignatura que imparte, como también en áreas de la metodología y curriculum. Sin embargo, el movimiento transformativo no se inició hasta que pudieron compartir sus saberes con sus iguales. En ese momento los profesores se empoderaron de su valía, en un momento de gran cuestionamiento a la labor docente en el país.

Sin el menoscabo del aprendizaje personal, es importante mencionar que el conocimiento con el que las personas interactúan y del que llegan a apropiarse es una realidad social y cultural. Es un fenómeno socialmente construido, significado, interpretado y aprendido por los

individuos, desde las interacciones sociales en comunidades de discurso y de práctica (Putnam y Borko, 2000, citados por Escudero 2008).

Los mismos responsables administrativos que participaron en la investigación lo hacen notar, cuando expresan, sobre los profesores, que *se perciben más empoderados en su labor docente*.

Siendo la estrategia de Comunidades de Aprendizaje una instancia muy valorada por los docentes, el factor tiempo debilita su buen funcionamiento. La realidad de los docentes en el sistema educativo en Chile es compleja, debido a la desproporción entre horas lectivas y no lectivas para el desarrollo de las otras funciones que deben cumplir los docentes. Por ello, los profesores no cuentan con horas suficientes para cumplir con el resto de tareas docentes como la preparación y evaluación de la enseñanza o la reflexión sobre la misma.

Actualmente, se presenta una oportunidad para la formación de los profesores con la promulgación de la Ley 20.903 que regula el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, creando condiciones para incrementar paulatinamente las horas no lectivas de los profesores e incentivando, con ello, la creación de Comunidades de Aprendizaje como una forma de favorecer el desarrollo profesional de los docentes a lo largo de su carrera.

En los escasos meses que lleva vigente esta ley, actualmente, en el presente año 2017, las condiciones han mejorado débilmente para los docentes del país. La Ley 20.903 aumenta el porcentaje de horas no lectivas para los docentes que actualmente cuentan con un 30% de horas no lectivas para desarrollar actividades propias de la docencia fuera del aula, mientras que hasta el año pasado solo contaban con un 25% de estas horas.

Sin embargo, sería ingenuo pensar que la sola dictación de una ley implicaría un cambio inmediato. Se requiere una transformación cultural y las culturas profesionales no se cambian por mandato, sino con la creación de nuevas estructuras y procesos formativos que permitan transformar los anquilosados modelos educativos.

Actualmente, la escuela Reina de Suecia se encuentra en un proceso de transformación cultural de la práctica pedagógica. La implementación de las Comunidades de Aprendizaje ha sido un buen inicio para el cambio de la cultura docente, pues como han manifestado los profesores en los hallazgos de esta investigación, han transitado de ser agentes pasivos receptivos a constituirse como agentes participativos, haciéndose responsables de generar cambios ante la problemática que les presenta el sistema educativo de la escuela.

En resumen, del análisis de la percepción de los profesores y responsables administrativos que han participado en este estudio sobre el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje Profesional, se concluye que es una estrategia muy valorada por los actores educativos de la escuela, pues les otorga la posibilidad de realizar un trabajo de reflexión de la práctica pedagógica con sus pares, generar nuevos conocimientos en la interrelación con otros, en un proceso de aprendizaje social donde los saberes y prácticas de cada uno se enriquece mutuamente.

No obstante, también dan cuenta de las dificultades que han tenido que sobrellevar para su implementación. Estas dificultades serán analizadas en el correspondiente apartado.

CONCLUSIONES

SOBRE LAS CONTRIBUCIONES DE LAS COMUNIDADE DE APRENDIZAJE A LA FORMACION DOCENTE

En respuesta al objetivo especifico de *conocer las aportaciones de las Comunidades de Aprendizaje*. El análisis de la información obtenida permite establecer que los profesores le han asignado valor e importancia a la práctica de dos elementos esenciales para el desarrollo Comunidades de Aprendizaje: La colaboración entre pares y el diálogo reflexivo, sin desmedro de otras como el desarrollo profesional.

Según los profesores participantes en este estudio, se hace explícito que una de las aportaciones que les ha significado conformarse en Comunidades de Aprendizaje es el desarrollo de un estilo colaborativo de trabajo, que les permite incorporar nuevas y variadas competencias en el quehacer pedagógico.

La base ideológica y las creencias que fundamentan las prácticas docentes se desarrollan y aprenden en los contextos y con las dinámicas sociales y culturales en las que se han ido formando como sujetos y como profesionales (Escudero 2008).

La colaboración entre pares es considerada potencialmente provechosa Sin embargo, solo llegarán a serlo cuando la conversación y el

discurso de los docentes les lleve a explicitar las teorías que promueven sus prácticas docentes y revisar en qué medida las condicionan (Zeichner, 2010), y eso les proporcionará una revisión exhaustiva sobre los contenidos, los conceptos, los procesos y resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Escudero, 2009).

La interacción social entre pares, la colaboración, así como cualquier acuerdo que la comunidad haya tomado tienen un sentido educativo. Hay que considerar expresamente en qué y para qué se interacciona, cuáles son los contenidos y decisiones acordadas, cuáles son los marcos de referencia, los valores y los propósitos que albergan las decisiones acordadas en las Comunidades de Aprendizaje.

Las decisiones acordadas en las Comunidades de Aprendizaje han de considerar el contexto social en que está inserta la escuela y cómo, cada una de estas decisiones, repercutirán en el aprendizaje de los estudiantes.

Antes de continuar con las conclusiones de los hallazgos es importante recordar que, desde la última década del siglo XX, se han desarrollado importantes estudios sobre modelos de trabajo colaborativo entre docentes (Little, 1990). Desde esos planteamientos fue surgiendo la idea de comunidad como propuesta de trabajo para las escuelas, facilitando la tarea de los docentes frente a la complejidad a la que se ven enfrentados diariamente.

Distintos estudios, como los de Leana (2011) muestran que la única forma de lograr mejoras sustanciales y sostenidas en educación es invirtiendo en la construcción de capacidades colectivas para fortalecer las competencias de todos los profesores y otros actores del sistema educativo. Tal como lo reconocen algunos participantes del estudio, en las Comunidades de Aprendizaje afloran variadas habilidades y competencias de los profesores que potencian y enriquecen al grupo.

En el interior de las Comunidades transitarán diversos tipos de conocimiento, pues no se puede pensar en una Comunidad de Aprendizaje como un espacio donde todos los profesores tengan planteamientos uniformes. En todo caso, el conocimiento que genere estará dirigido al fortalecimiento de la escuela, en este caso, de la educación pública y al compromiso docente con la justicia social y la equidad, tan esquiva en nuestro país, especialmente en los sectores de mayor vulnerabilidad.

Como lo plantearon los participantes del estudio, existen diferencias marcadas entre los integrantes de las Comunidades de Aprendizaje, así lo expresaron los informantes clave: *Todas no funcionan igual, en algunas hay mucho debate y discusión*.

Sin embargo, las diferencias de los profesores respecto a sus valores, principios y modos de hacer son una realidad natural, deseable y legítima. No podemos abstraernos de esa realidad, aun en el caso de

conformar Comunidades de Aprendizaje Profesional con una visión compartida, encontraremos diversidad de opiniones.

Este hecho, no puede desalentarnos, muy al contrario constituye un desafío para el interior de las Comunidades de Aprendizaje identificar las distintas individualidades y lograr avanzar al unísono, de manera que se ayude a que todos sus componentes alcancen los objetivos, beneficiándose de las prácticas de la Comunidad de Aprendizaje.

Trabajar colaborativamente les permite considerar lo mejor de cada uno de ellos, lo que posteriormente incorporan en el aula en beneficio de los estudiantes. Cada día las aulas se complejizan, los estudiantes poseen mucha información gracias a la tecnologías de la información y los docentes necesitan estar al tanto de los intereses de los estudiantes y para ello les hace falta trabajar en colaboración.

Sin lugar a dudas, los profesores valoran el poder “encontrarse”, el sentir que no se está solo frente a la enorme y compleja tarea de educar. Esta expresión realizada por los profesores participantes se encuentra totalmente alineada con lo que plantea Parrilla (2003) cuando señala que la colaboración es un elemento esencial para el desarrollo profesional y el mejoramiento del desempeño docente.

En este sentido, la profesionalización más que un ejercicio individual constituye un proceso realizado con otros, sustentado en la colaboración y el aprendizaje construido con los pares. Los procesos de construcción de conocimiento para el desarrollo profesional, pueden comprenderse desde el concepto de aprendizaje colaborativo que se produce en las Comunidades de Aprendizaje (Fullan, 2010).

Los profesores manifiestan que en las Comunidades de Aprendizaje Profesional, la reflexión sobre sus prácticas es importante. Así también lo manifiestan los directivos que han visto cómo los profesores han incorporado la reflexión como una práctica más consciente.

Una condición que ha fortalecido la reflexión de los docentes es la estructura en grupos pequeños. Este formato ha sido reconocido como beneficioso por los participantes para la calidad de la reflexión. Sin embargo, toda Comunidad de Aprendizaje debe mantenerse receptiva a la incorporación de un nuevo integrante, ya que el aprendizaje social es integrador y no excluyente.

Retomando aspectos conceptuales sobre la acción reflexiva de los docentes a la que hacen referencia los participantes hay que destacar que, para ellos enseñar exige una reflexión crítica sobre la práctica y la toma de decisiones en cada situación, con cada alumno, en cada momento de su interacción en la vida escolar, pues como menciona Korthagen (2012), la

esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas.

Las Comunidades de Aprendizaje han permito que los docentes desarrollen y fortalezcan la capacidad de reflexión sobre su práctica pedagógica. Esta competencia la han puesto en evidencia, y así lo han manifestado, cada vez que los profesores han tenido que interpretar los resultados de evaluaciones externas aplicadas al alumnado.

Se observa entonces cómo los profesores han mejorado la calidad de análisis sobre su práctica, no mostrándose tan dependientes de los análisis externos para ser conscientes de ella. Actualmente, son más conocedores del rol que juegan en la calidad del proceso pedagógico que se produce en el aula y no solo por cómo son evaluados los aprendizajes de sus estudiantes.

Es decir, además del análisis reflexivo de los datos, han realizado una indagación conjunta respecto a la responsabilidad que a ellos les corresponde en los resultados. En términos exactos diremos que han indagado *sobre* la práctica, es decir, la han observado, analizado, reflexionado, contrastado y evaluado alcanzando una visión más crítica sobre su quehacer docente y, todo ello, con el propósito de generar conocimiento *de* la práctica y acceder y reconstruir conocimiento externo *para* la práctica.

Esta es una acción que años anteriores habría sido imposible en la escuela Reina de Suecia, pues no era una práctica habitual del trabajo ni menos reconocida como una instancia de crecimiento profesional (Escudero, 1987, Barnes, 2004)

La literatura muestra cómo la reflexión crítica nos enfrenta a un ejercicio significativamente más denso, cualitativamente distinto, que aglutina diversos componentes o variables cuando se produce y que podríamos caracterizar por tres factores: la preeminencia que se da a las implicaciones éticas y políticas de lo que se reflexiona; el protagonismo que cobra el sujeto en la construcción y transformación de la realidad; y, en general, la complejidad que se reconoce en el esfuerzo de entender y transformar el mundo (Barrera, Calvo, France, Hidalgo, 2014).

La reflexión crítica busca mejorar las condiciones de vida de las personas y grupos, principalmente de los más desaventajados, oprimidos, reprimidos y vulnerables, a través del análisis de las formas de liberación en los distintos planos de desenvolvimiento del ser humano (Freire (1970).

Por otra parte, la reflexión de los docentes se ha visto enriquecida por el perfeccionamiento al que han accedido los profesores en las distintas disciplinas que imparten, permitiéndoles tener un diálogo más constructivo, no solo desde la práctica, sino también desde la teoría.

Para que la reflexión y crítica constructiva sobre la práctica docente pueda dar de sí, es preciso utilizar herramientas conceptuales y operativas que ayuden a encontrar otras perspectivas para alcanzar la transformación del pensamiento y la acción, utilizando tanto el conocimiento externo y el producido y reconstruido desde las propias experiencias (Escudero, 2008).

A través de la reflexión crítica se avanza hacia un pensamiento innovador, que involucra a los profesores como gestores de las transformaciones de sus prácticas pedagógicas, son ellos los que proponen modificaciones a la práctica pedagógica. El concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas de los buenos profesores (Zeichner, 1993).

Así mismo, tanto la reflexión que realizan los profesores sobre su quehacer profesional, como el trabajo colaborativo que se produce en las Comunidades de Aprendizaje influyen positivamente en la enseñanza general de la escuela. Esto se ha visto en la mejora de la preparación de la enseñanza como también, en el desarrollo del curriculum en el aula y en el análisis pormenorizado y la comprensión de posibles casos con dificultades en la vida cotidiana de la escuela.

Esta afirmación es corroborada por los directivos considerados informantes clave que participaron del estudio que, como se vio,

reconocieron los beneficios de la reflexión y del trabajo colaborativo tanto para el diseño como para el desarrollo del curriculum.

De los hallazgos encontrados podemos concluir que las Comunidades de Aprendizaje han significado un aporte en la formación y el desarrollo profesional de los docentes de la escuela Reina de Suecia. Los profesores tendrán presente que la formación del profesorado continúa a través de toda su vida profesional, pues el proceso enseñanza aprendizaje es dinámico y exige que el docente se adapte a los cambios que impone la sociedad del conocimiento y de la tecnología de la información. (Zeichner, 1993).

La reflexión docente y el trabajo colaborativo que desarrollan con sus pares ha significado un cambio en su forma de ser profesor, en un grupo importante de profesores, más consciente de su actuar pedagógico, especialmente en aquellos que han visto en esta estrategia una verdadera oportunidad de desarrollo individual y colectivo, muy cercana a la teoría de la construcción de capacidades colectivas que plantea Fullan (2010).

En palabras de los docentes, se abren posibilidades de desarrollo no solo para el equipo docente en lo individual y en lo colectivo, sino también para el proyecto escuela.

Desde la complejidad actual de la sociedad chilena, especialmente del magisterio señalada por Salazar (2012), la estrategia de Comunidades de Aprendizaje ha sido el motor para los profesores de la escuela Reina de Suecia, permitiéndoles hacer propuestas de trabajo colaborativo e interdisciplinario en beneficio de los estudiantes, tal como han planteado algunos docentes en la técnica focal.

En síntesis, las Comunidades de Aprendizaje implementadas en la Escuela Reina de Suecia, unidad de estudio de esta investigación, han supuesto un aporte a la formación docente puesto que les ha significado repensar su identidad docente. Gracias a las Comunidades de Aprendizaje se han hecho conscientes los procesos de reflexión sobre la practica pedagógica y han experimentado el valor inigualable del trabajo colaborativo como una nuevo constructo de formación entre pares.

CONCLUSIONES

SOBRE LAS DIFICULTADES ENCONTRADAS PARA LA FORMACIÓN EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

De la triangulación de los datos aportados por los profesores participantes y el marco teórico se puede concluir que la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje, aún siendo muy valorada por los docentes de la escuela, no estuvo exenta de dificultades. A continuación se muestran los problemas identificados.

Todos los participantes indican que una de las condicionantes que más influye en su desarrollo es la falta de tiempo para reunirse y para llevar a cabo las tareas previas y de concreción de los acuerdos en ellas alcanzados pues, como se ha planteado anteriormente, los docentes que trabajan en el sector público, municipal y subvencionado no cuentan con las horas suficientes para el desarrollo de las otras actividades propias de su rol, entre ellas la reflexión docente.

La literatura realiza aportes para entender y generar las condiciones necesarias para el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje Profesional. Louis y Kruse (1985) clasifican estas condiciones en: estructurales, humanas y sociales.

Entre las *estructurales* se encuentran la gestión del tiempo y del espacio en las organizaciones escolares. Como una manera de asegurar que

las condiciones estructurales permitan que el aprendizaje de los profesores ocurra en la escuela, la planificación del tiempo es necesaria y no se puede dejar al azar, especialmente cuando son escasas las horas de dedicación no lectivas con que cuentan los docentes para realizar el resto de acciones docentes, entre las que se encuentra la reflexión y la colaboración entre pares.

Rediseñar los tiempos de la escuela es una tarea que tienen que asumir los responsables administrativos, en Chile denominados Directivos Docentes, pues es imperioso acompañar y crear las condiciones necesarias para que los profesores puedan desarrollar prácticas reflexivas y colaborativas sin necesidad de tensionar aún más su quehacer profesional. En definitiva, hay que facilitar el encuentro entre los profesionales de la educación y para ello, es imprescindible conseguir que puedan dedicarle mayor tiempo al trabajo entre pares.

En esta misma línea la escuela debería fomentar tiempos y espacios de planificación conjunta entre profesores, organizar las horas de reunión en bloques, de modo que puedan dedicarle un tiempo sustancial al trabajo entre pares. La Ley 20.903 que crea el SDPD insta a los directores y equipos directivos a realizar esfuerzos para que las horas no lectivas de los docentes estén asignadas en bloques y así, facilitar las condiciones para el trabajo colaborativo entre pares (Párrafo I Art. 4b).

A su vez, se requiere de la voluntad de las administraciones responsables de las políticas de contratación de los docentes de las escuelas del sector público, puesto que pueden realizar mejoras en los contratos de los docentes. Actualmente, se cuenta con otra ley, la Ley N° 20.248, de Subvención Escolar Preferencial, vigente desde 2008, que otorga recursos a las escuelas para que, a través de la implementación de Planes de Mejoramiento, se pueda invertir en horas docentes. Sin embargo, esta oportunidad se vuelve a entrampar cuando se coloca un límite al porcentaje de horas que se pueden invertir en horas docentes lectivas y no lectivas.

Como se ha señalado, actualmente, con la nueva Ley 20.903 se plantea una oportunidad para los docentes. Se trata que las horas no lectivas se vayan incrementando para que los docentes cuenten con el tiempo suficiente para el desarrollo de estas prácticas, puesto que la misma Ley incentiva la conformación de Comunidades de Aprendizaje como estrategia de formación docente (Título III Art. 19 f).

Sin embargo, con el solo establecimiento de una norma el escenario no cambia, sino se acompaña de la creación de nuevas estructuras formativas para la transformación. A lo largo de este estudio se ha puesto de manifiesto cómo las nuevas estructuras formativas, como es el caso de las Comunidades de Aprendizaje Profesional, consisten en dejar de lado el aislamiento de los docentes.

La tendencia es centrarse en la construcción de capacidades colectivas a nivel sistémico, promoviendo el trabajo colaborativo entre pares en las escuelas pero también, manteniendo canales fluidos de comunicación con el nivel central, en este caso con los gestores de la administración educativa, conocidos como sostenedores en Chile, concretamente con las autoridades ministeriales, pues para construir estructuras de formación es preciso contar con apoyo político.

Otro factor a trabajar y que favorece la consolidación de estas nuevas estructuras formativas es el liderazgo. Se requiere un liderazgo más democrático, compartiendo responsabilidades con los otros integrantes de la Comunidad Educativa (Fullan, 2010, 2011; Levin, 2011).

La revisión de los hallazgos identifica otra dificultad para el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje y es la actitud de rechazo detectada en algunos profesores hacia las contribuciones del trabajo colaborativo y la reflexión como estrategias de formación docente.

Sorprende esta falta de comprensión, pues la oportunidad de reflexión y colaboración que brindan las Comunidades de Aprendizaje responde a antiguas demandas de los docentes. Tanto profesores como investigadores han hecho saber la necesidad de que sea reconocida y considerada la trayectoria y bagaje profesional que han acumulado en sus

años de docencia los buenos profesores para la implementación de nuevas normativas y políticas (Zeichner, 1993).

Las Comunidades de Aprendizaje son la posibilidad de que los docentes se apropien de espacios para plantear soluciones a la problemática diaria que la docencia presenta.

Por otra parte, esta desconfianza de registrada en algunos profesores está influenciada por la historia del magisterio chileno, desde la época en que las escuelas públicas cambian de dependencia y se hace responsable de su administración a los municipios. Desde entonces, los profesores han visto cómo su situación laboral y su reconocimiento social ha ido, paulatinamente, desvalorizándose (Vaillan, 2004).

Sin embargo, como se ha mencionado en capítulos anteriores, desde el año 2006 viene desarrollándose un movimiento ciudadano que ha puesto en evidencia el sistema educativo imperante en Chile. Entre los años 2010 y el 2015, las movilizaciones de los docentes y de los estudiantes provocaron que su atención estuviese exclusivamente orientada a la solución de sus demandas, de manera que recibían con escepticismo y desconfianza cualquier situación distinta que se les presentara. En general, fue un periodo de mucha efervescencia y descontento de los profesores.

Como Comunidad de Aprendizaje, los profesores tienen la posibilidad de compartir el conocimiento adquirido sobre los buenos modos de enseñar, al tiempo que llevan a cabo una acción común procedente del propio centro que, además, configura una identidad a los participantes. Apoyar un desarrollo de los centros educativos como organizaciones pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los centros escolares como lugares de formación e innovación, no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores (Bolívar, 2006).

El aprendizaje que se obtiene trabajando colaborativamente es más poderoso, pues implica trabajar colectivamente tras una comprensión compartida de los conceptos y sobre la práctica. El foco de interés no está puesto, por lo tanto, en el aprendizaje individual de los profesores, sino en el aprendizaje profesional producto de la cohesión y de la interdependencia de un grupo comprometido con el desarrollo de un conocimiento colectivo, en un contexto de confianza y aprendizajes mutuos (Harris 2010).

Otro elemento que se identifica por los participantes en este estudio como una dificultad para la puesta en marcha de esta iniciativa de Comunidades de Aprendizaje es la disparidad del nivel de reflexión de los docentes. Esta diversidad se asocia, por una parte, con la calidad de la formación de cada docente, determinada por una serie de factores pues la enseñanza, como práctica social, también significa entenderla en el contexto histórico en el que viene definido.

Por otra parte, los profesores no están acostumbrados a reflexionar sobre su quehacer pedagógico. Debido al carácter técnico que se le ha atribuido a la formación docente, más bien han sido receptores de políticas y exigencias del exterior, al igual que las mismas instituciones educativas. Así, el profesorado se ha convertido en un colectivo que realiza lo que otro colectivo, el de los especialistas, ha diseñado fuera y al margen de los contextos del aula y del centro escolar. Consecuentemente, los efectos de dependencia, inmovilismo e inseguridad que provocan estos planteamientos sobre el profesorado, que promueven el control en vez de la autonomía y desarrollo profesional están demasiado arraigados como para afrontar los cambios e innovaciones con una actitud más receptiva.

Los profesores más veteranos han sido formados en otros contextos históricos del país. Además, como plantea Pérez Gómez (1999), la formación del profesorado tradicionalmente ha pretendido abordar el oficio de enseñar como si este pudiese reducirse al mero control de una serie de variables y aplicar ciertas técnicas, métodos o procedimientos, donde la reflexión y la colaboración no han formado parte de su formación profesional ni personal. Esta afirmación es compartida por uno de los informantes clave que participó en el estudio: *No todos tienen la misma capacidad reflexiva, influye la edad, de dónde provienen, su mundo cultural, sus experiencias, su formación profesional.*

Otra de las dificultades identificadas es que algunos profesores extrañan la falta de conducción al interior de las Comunidades de Aprendizaje, lo que en algunas ocasiones dificulta mantener el hilo conductor de la reflexión. El hecho de percibir como dificultad, la falta de conducción directiva puede deberse al tipo de liderazgo verticalista que, por muchos años, ha imperado en las instituciones educativas. Por otra parte, los propios docentes se han mostrado reacios a asumir roles de liderazgo fuera del aula, lo que denota, una vez más, una falta de formación para la autonomía docente tal que, si no se le ofrece una formación muy pautada, no solo no reconocen la oportunidad de poder desarrollarse profesionalmente desde la práctica de la autonomía, sino que además, rechazan tal oportunidad por la ausencia de control externo y /o externo.

Las Comunidades no son solo una comunidad de aprendizaje, sino también una comunidad de líderes (Mitchell y Sackney, 2000; Harris y Lambert, 2003 citados por Krichesky y Murillo 2011). Por tanto, el tipo de liderazgo directivo se transformará hacia otro tipo de liderazgo en el cual, la responsabilidad se comparte, se distribuye entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, los docentes se hacen protagonistas y también asumen roles de liderazgo.

El enfoque de liderazgo distribuido implica que los equipos directivos asumen un rol diferente. Este cambio requiere transitar desde la cúspide de la organización en la que tradicionalmente se tomaban las

decisiones, hacia un modelo cuyo principal objetivo es desarrollar la capacidad de liderazgo de todos los componentes, promoviendo y respetando su peculiaridad en el rol. Los directivos tienen que cambiar de rol y para ello, ampliar sus competencias. Así pues, la mediación, el apoyo y la facilitación de condiciones, son requisitos para que otras personas asuman roles de liderazgo dentro de las organizaciones escolares (Harris, 2010).

La evidencia destaca que, sin el apoyo del director, es poco probable que el liderazgo distribuido prospere o sea sostenible. Como señalan Murphy y colaboradores (2009) los directores desempeñan un papel importante en la distribución del liderazgo y son una pieza fundamental para construir capacidades en la escuela.

Sin embargo, en las instituciones educativas del país no existe una tradición, una cultura de liderazgo compartido, lo que puede dificultar la consolidación de la Comunidad de Aprendizaje, no tanto por falta de personas capaces de asumir el rol de dirección, sino por la dificultad que supondría que el resto de componentes desarrollen un rol más activo.

En cualquier caso, siendo conscientes de esta circunstancia, se puede evitar que la capacidad de decisión recaiga fundamentalmente en un solo miembro, tal y como señala una de las participantes en el estudio, con el perjuicio que esto supondría para la comunidad en sí y para el desarrollo docente de cada uno de sus componentes.

Para concluir, transformar las escuelas en Comunidades de Aprendizaje no solo implica una nueva organización, un nuevo liderazgo, una visión diferente por la que mejorar la escuela. Tampoco se trata de un conjunto de actividades aisladas que los docentes deban realizar, sino más bien, implica generar una nueva cultura basada en principios novedosos de desarrollo colectivo y de colaboración mutua.

Si bien, estas Comunidades de Aprendizaje no constituyen la única estrategia para la mejora de la enseñanza, en la realidad actual chilena constituyen una oportunidad para la mejora de la formación docente ya que cuentan con el apoyo institucional que facilite las condiciones y las posibilidades para esta transformación. Sin embargo, como se ha visto en este estudio, desarrollar la estrategia de Comunidades de Aprendizaje significa un esfuerzo de todos y cada uno de sus miembros para ir resolviendo las dificultades identificadas, para lo cual, más que esperar de las administraciones, como señala Blanco (2005) es imprescindible promover la implicación de los docentes.

CONCLUSIONES

OBSERVACIONES A LA NORMATIVA CHILENA QUE REGULA ESTE TIPO DE CONTEXTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

La Ley 20.903, del año 2016 recientemente promulgada y puesta en marcha durante este año, responde a una necesidad del magisterio pues es la primera vez, que los docentes de Chile tienen una Carrera Profesional que regule desde el inicio el desarrollo de la profesión.

Aún respondiendo a esta necesidad, la Ley no cumple con todas las expectativas y propuestas del magisterio. En este apartado nombraré algunas observaciones a su contenido.

En primer lugar, es un acierto colocar mayores requisitos para el ingreso a estudiar la carrera de pedagogía, aunque aún es insuficiente. Lo importantes será prestar mayor atención y supervisión al cumplimiento de los procesos de acreditación de las universidades que imparten la carrera, como también al desarrollo de las mallas curriculares de las mismas. Como se ha mencionado con anterioridad, existe una distancia considerable entre la teoría y la práctica del ejercicio de la docencia.

La relación horas lectivas y no lectivas asignadas continúa en deuda con los profesores. En especial, cuando se solicita a las Instituciones Educativas que se conformen como Comunidades de Aprendizaje para el

desarrollo de nuevas capacidades y se reflexiones en colaboración. La investigación realizada muestra como el factor tiempo ha sido una condición importante para el buen desarrollo de la reflexión en colaboración. Habría que preguntarse si realmente se busca que los docentes se conformen en equipos de colaboración y no solo sea una declaración de principios sin el soporte instrumental necesario para su desarrollo.

La Ley 20.903 manifiesta que los profesores contarán con perfeccionamiento gratuito y que será el MINEDUC, el encargado de proveer este servicio a través del Centro de Perfeccionamiento de Experimentación e Investigación (CPEIP). Imagino que el CPEIP externalizará este perfeccionamiento en otras instituciones, puesto que para quienes no conocen la ciudad de Santiago, físicamente este centro queda totalmente alejado del centro urbano de la ciudad. Aún no hay claridad cómo se implementará esta política de perfeccionamiento.

Profundizando en el punto anterior, tengo algunas interrogantes al respecto: ¿Será un perfeccionamiento masivo? ; ¿Se considerará el contexto socio cultural de las instituciones educativas?, ¿Quién propondrá el contenido de los perfeccionamiento?

La experiencia de los últimos cinco años como directora de la escuela Reina de Suecia, me indica que dar respuesta a la formación continua

de los docentes no es tarea fácil y no puede reducirse a un perfeccionamiento estandarizado entregado por alguna entidad de educación superior.

Ante cualquier tipo de perfeccionamiento externo, no se puede obviar el contexto socio cultural de los docentes. Es decir, su formación inicial, la experiencia acumulada, su bagaje cultural, su historia personal y laboral. La propuesta, es que el perfeccionamiento sea situado a las necesidades de los docentes y de los contextos que lo rodean.

Además, esta Carrera Docente no establece ningún tipo de beneficio para quienes se perfeccionan. Los profesores accederán a los diferentes tramos solo por la evaluación docente, que considera la elaboración de un portafolio y una evaluación de conocimiento disciplinar. La evaluación docente tal como está considerada es una fotografía a un momento particular, que los docentes preparan. Por otra parte la prueba disciplinar también responde a lo que la prueba quiere recoger. Esta evaluación no es de desarrollo, no considera un acompañamiento al profesor durante la evaluación, no es formativa.

Un elemento que llama mucho la atención de esta Ley, es la promoción de la competición individual a que están llamados los docentes. Los profesores podrán acceder a mejores tramos de acuerdo a su evaluación individual. Esta realidad no concuerda con los principios de Colaboración que se mencionan en dicha Ley.

Entonces, a qué están llamados los docentes: A trabajar en un modelo basado en la colaboración o iniciar una carrera que promueve el individualismo. Estas y otras más son las interrogantes y observaciones a esta Ley que aun siendo un inicio, hay muchas interrogantes.

Preocuparse del Desarrollo Profesional Docente es un desafío para el país y es de esperar que no sea solo una declaración de principios que responde a un momento político en particular.

El constructo de Comunidades de Aprendizaje es una manera distinta de promover el Desarrollo profesional Docente, sin perder de vista el perfeccionamiento individual. Habrá que mejorar las condiciones estructurales y las condiciones humanas y sociales de las Comunidades de Aprendizaje. Tal vez, estas respondan de mejor manera al desarrollo profesional de los profesores pues se insertan en la realidad socio cultural del profesorado. La formación y el aprendizaje de los profesores han de entenderse como un ámbito de prácticas culturales. (Bolhuis, 2006)

- CONCLUSIONES FINALES AL ESTUDIO DE CASO

A modo de epilogo reiterar que la estrategia de Comunidades de Aprendizaje no es una práctica habitual en las escuelas del sector público ni subvencionado en Chile, aun cuando desde la década de los noventa se ha promocionado el trabajo en grupos de pares, como estrategia de desarrollo profesional, en experiencias que no se han mantenido en el tiempo.

En esta ocasión, la estrategia de Comunidades de Aprendizaje se implementó en la escuela desde el año 2013 hasta 2017, como forma de contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional docente. Se pretendía una formación orientada a promover la reflexión y la colaboración entre docentes, para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En nuestro país, como en otros de América Latina, el tema de la calidad de la educación es una preocupación constante de los diferentes gobiernos, pues todo indica que tal calidad no se hace realidad. Si bien no somos los únicos responsables, los profesionales que nos dedicamos a la enseñanza somos los primeros que tenemos que evitar que esta situación se vuelva crónica en la institución escolar.

Implementar la estrategia de Comunidades de Aprendizaje en la escuela Reina de Suecia, unidad de estudio de esta investigación, fue un intento de mejorar la práctica pedagógica de los docentes, con el deseo profundo de proporcionar calidad a los aprendizajes de los estudiantes.

De la experiencia de haber implementado la estrategia de Comunidades de Aprendizaje en la escuela Reina de Suecia, hay lecciones aprendidas que a continuación paso a compartir, para que puedan servir de orientaciones a otras instituciones que estén pensando en su implementación. La promulgación de la Ley 20.903 hace propicio este momento para transformar las escuelas en Comunidades de Aprendizaje, como una forma de potenciar el trabajo colaborativo, la reflexión y el desarrollo profesional docente.

Una de las primeras lecciones aprendidas es que la creación y el sostenimiento de Comunidades de Aprendizaje no pueden seguir un guion técnicamente dirigido. Una Comunidad de Aprendizaje, dice Furman (2003), no debiera entenderse como un producto trasladable de unos contextos a otros, o como una teoría que se puede trasladar tal cual, puesto que cada institución educativa obedece a una cultura en particular. Las Comunidades de Aprendizaje tienen que entenderse de acuerdo al contexto, son situadas (Wenger, 1991)

Las Comunidades de Aprendizaje son concebidas desde el diálogo. La lógica comunicativa es la que permite una perspectiva constructivista del conocimiento en los grupos de Comunidades de Aprendizaje. En sus inicios la lógica comunicativa es más bien explícita, para transitar paulatinamente a una orientación más comprensiva y de mayor reflexión. Los grupos tienen su propia evolución interna, por lo que conviene mantener las condiciones de estabilidad y confianza que tanto benefician a la reflexión y el diálogo colaborativo entre los docentes.

En las Comunidades de Aprendizaje, la lógica comunicativa está orientada para que paulatinamente el diálogo se produzca con mayor densidad y complejidad. Esta lógica está orientada a procesos de argumentación y el logro de acuerdos en el proceso de reflexión.

Ahora bien, el constructivismo contiene una ética de la convivencia con especial reconocimiento para la tolerancia. Cuando nadie puede pretender la mirada correcta, y cuando el diálogo está por encima de la imposición, entonces tenemos el fundamento para el necesario respeto que exige la convivencia social en las Comunidades de Aprendizaje (Barrera, Calvo, France, Hidalgo, 2010).

Los profesores valoran la experiencia de las Comunidades de Aprendizaje y la reconocen como una estrategia que favorece la calidad de la reflexión, estimula el trabajo colaborativo y la consideran una importante

instancia de desarrollo profesional, al ofrecer las condiciones para una práctica reflexiva y su participación de manera contextualizada.

Para Louis y Kruse (1985), dentro de las condiciones estructurales necesarias para el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje se encuentra el factor tiempo y espacio. Estas condiciones estructurales son un gran desafío para las escuelas del sector Municipal.

Se requiere planificar y gestionar el tiempo y el espacio, tan exiguos en la Educación Municipal. Crear las condiciones estructurales requiere de un diseño previo que es preferible considerar desde sus inicios. De lo contrario, tensionará el normal desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje, puesto que los docentes habitualmente están muy restringidos de horas no lectivas como para aventurarse en innovaciones que comprometan el factor tiempo.

Otra de las lecciones aprendidas en el trayecto de la implementación de las Comunidades de Aprendizaje es la valoración que los docentes hacen del aporte que reciben, a la vez comparten el diálogo con sus pares, la reflexión y la colaboración, en un proceso intersubjetivo.

Se percibe un reconocimiento al trabajo del otro, a las conquistas en materia de aprendizajes y logros. La escuela, cuenta con una experiencia tangible al respecto. De la experiencia inicial en la escuela Reina de Suecia

de las Comunidades de Aprendizaje, se obtuvo un producto pedagógico muy valorado hasta el día de hoy por parte de toda la comunidad educativa. Por tanto, la escuela, como institución hará explicito el reconocimiento a todas aquellas iniciativas que desde la reflexión de los docentes, impulsen mejoras en sus prácticas pedagógicas.

Entre las condiciones humanas y sociales necesarias para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje entre docentes, Louis y Kruse (1995) se refieren a la búsqueda y consolidación de un clima basado en el respeto, el reconocimiento y el apoyo a los profesores, a la asunción efectiva de compromisos e intereses comunes, a la búsqueda de buenas prácticas pedagógicas, el liderazgo compartido y una política de inclusión de nuevos miembros.

La estructura interna de las Comunidades de Aprendizaje se redujo a grupos pequeños entre 6 y no más de 10 integrantes, pues de esta manera se fomenta un grado mayor de participación e implicación. A su vez, es importante destacar que los individuos que conforman una comunidad, la sostienen y conservan, al tiempo que eventualmente contribuyen a su evolución y cambio en el tiempo (Escudero, 2008).

Sin embargo, hay que evitar que se produzcan divisiones entre los que conforman una comunidad, que se divida entre un “nosotros” y los que

están fuera, “los otros”. A su vez, las Comunidades de Aprendizaje estarán dispuestas a que se incluyan nuevos miembros.

El conocimiento que se adquiere en las Comunidades de Aprendizaje, producto del trabajo colaborativo con el que los sujetos interaccionan y del que llegan a apropiarse y utilizar, responde a una realidad social y cultural. Es un fenómeno socialmente construido como cultura que es significada, interpretada y aprendida por los individuos, al participar en interacciones sociales, en comunidades de discurso y de práctica a las que pertenecen.

Otra de las lecciones aprendidas se relaciona con el tipo de liderazgo que las escuelas adoptan cuando deciden conformarse como Comunidades de Aprendizaje. El liderazgo se comparte, se distribuye se hace más transversal y democrático.

No solo asumen tareas de liderazgo los directivos sino también los profesores. La invitación es a distribuir el liderazgo sin temor de perder protagonismo. La escuela requiere una dirección, pues la implementación de innovaciones y cambios al interior de las unidades educativas requieren de la colaboración de los líderes formales reconocidos como tales.

Sin la colaboración y apoyo de estos, muchos proyectos no se llevarían a cabo. Como señalan Murphy y colaboradores (2009, p.4): *Estos*

líderes formales están en posición clave para promover las iniciativas o para desmantelarlas, ya sea en forma rápida mediante sus acciones, o en forma lenta, ignorándolas.

En la experiencia de la Escuela Reina de Suecia, algunos profesores han asumido roles de liderazgo en sus Comunidades de Aprendizaje, como también en otras instancias de gestión. Paulatinamente se han ido empoderando de su rol de líderes pedagógicos.

El empoderamiento de los profesores y el hecho de brindarles oportunidades para liderar, se basa en la idea de que si las escuelas están hechas para atender las necesidades de los estudiantes, deben brindar oportunidades para que los profesores puedan innovar, desarrollar y aprender también juntos (Harris y Jones, 2010).

Como se ha mencionado en esta investigación, las Comunidades de Aprendizaje no podrán atender todas las demandas del sistema escolar ni las demandas que nacen del interior de las instituciones educativas. De ser así, se convertirían en un grupo difuso, incapaz de responder a las expectativas que se pueden generar.

Otra lección aprendida, es no perder de vista el verdadero objetivo de la Comunidad de Aprendizaje, que no es otro que observar y mejorar la práctica docente de cada componente. Una mejora real a través de las

Comunidades de Aprendizaje significa centrarse primero en las necesidades de los alumnos y trabajar arduamente en mejorar la calidad de la docencia para que esas necesidades sean atendidas de manera efectiva (Harris y Jones, 2010).

Son muchas las lecciones aprendidas, destacar las más relevantes para el tema de este estudio. Implementar una Comunidad de Aprendizaje ya sea por mandato, como propone la ley 20.903, o por voluntad propia de las instituciones educativas que se plantean mejoras en la práctica pedagógica, no constituye por sí solo la garantía de lograrlo pero sí una posibilidad de emprender un cambio de paradigma, pues valida la experiencia de los profesores como conocedores de su profesión, favorece la construcción colectiva de saberes y transforma a los educadores en protagonistas de su formación.

Mención aparte es la implementación de la ley 20.903 que impulsa una nueva forma de desarrollo profesional docente, basada en la colaboración y la construcción de capacidades en la escuela. Como Ley ha constituido un avance para el magisterio chileno. Sin embargo, no recoge todas las demandas de los profesores. Su implementación aún está en ciernes, aún falta observar en la práctica, si el espíritu de la ley se lleva a cabo.

Dicha Ley también contempla un nuevo escenario para los futuros docentes. Se instalan nuevos requisitos de ingreso a la carrera de pedagogía,

las que se elevarán paulatinamente hasta el año 2019. El puntaje mínimo para ingresar será de 550 puntos en la PSU o estar en el 10% superior del ranking escolar. También se considera la acreditación obligatoria de las Universidades que imparten la carrera de pedagogía. Se plantea la realización de una evaluación diagnóstica y de término para mejorar la formación. Además, mejoran las remuneraciones para los docentes. Se espera que las reformas declaradas se hagan realidad y la mejora de la formación inicial no sea nominal, sino que apunte a mejoras en el curriculum de la carrera, se deje de lado el tecnicismo, dando paso a una formación docente que prepare a los futuros profesores con competencias de cara al siglo XXI.

Impulsar una cultura basada en la colaboración requiere de modificaciones al complejo entramado que constituye el sistema educativo y a la valoración de la profesión docente, tan cuestionada en nuestro país. También requiere de voluntad política de las autoridades nacionales y especialmente de las locales, pues aún quedan vestigios de prácticas individualistas y competitivas que van en contraposición con las que plantea la Ley 20.903.

Finalmente, todo indica que para avanzar en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes a través del cambio en la enseñanza, se requiere una nueva cultura de aprendizaje que involucre a todo el sistema. Este cambio cultural no solo se alcanza con el capital humano de las escuelas, sino que también requiere de la voluntad política de las autoridades

nacionales y locales para facilitar este proceso. La promulgación de una ley, que en sí misma es una oportunidad, no es suficiente, se requiere que toda la comunidad educativa se involucre en hacer posible la mejora de la educación.

Estas lecciones, si bien puede resultar poco novedosa para realidades de países desarrollados, son profundamente significativas para nuestra realidad escolar de carácter municipal, que adolece de evidencias empíricas que puedan orientar los procesos de reflexión y de colaboración docente a partir del estudio de caso desarrollado en este trabajo

DIAGRAMA

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

Como se ha mencionado en el transcurso de esta investigación, la realidad de las escuelas públicas de Chile y en especial, las de Enseñanza Básica, se encuentra con múltiples obstáculos que dificultan el aprendizaje de los docentes y con ello, su desarrollo profesional, con las respectivas consecuencias para el aprendizaje de los estudiantes.

Conforme al estudio de caso realizado en esta investigación, se presenta el diseño de la estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional implementada en la escuela Reina de Suecia a modo de orientación pues, como se mencionó anteriormente, no es razonable decir que su implementación obedece a un modelo predeterminado. Existen materiales y propuestas de apoyo (Stoll Bolam y otros, 2006), así como las orientaciones que se han ofrecido, no para replicar la experiencia, sino para proporcionar elementos para el debate y la reflexión en su puesta en marcha.

Lo verdaderamente decisivo es que aquellas escuelas, cuyos docentes y responsables administrativos apuesten por la estrategia de Comunidades de Aprendizaje, se hagan cargo de la historia y la realidad de la escuela, de ellos mismos, del alumnado y de la cultura social donde está situada al poner en práctica una experiencia de este tipo (Escudero, 2009).

El esquema que se presenta se organiza en grandes etapas, de manera que faciliten su puesta en marcha.

Figura 13 Diagrama de la implementación de Comunidades de Aprendizaje Profesional Fuente: Elaboración propia

En la etapa 1. Es el equipo directivo quien propicia las condiciones necesarias para que se establezca una estructura que permita su implementación. Se requiere gestionar el tiempo, apoyos, establecer derechos y deberes, como también favorecer el tratamiento de temas pertinentes. Por último, dar cuenta de los resultados obtenidos.

En la etapa 2. Se requiere establecer una capacitación y acompañamiento externo, enfocado a que los docentes identifiquen los elementos de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, conozcan su sentido, proceso grupal, para facilitar los procesos de reflexión crítica y aprendizaje en sus integrantes.

La etapa 3. Se desarrolla la capacitación *in situ* en la escuela. Es una etapa de intenso trabajo y adecuaciones a la dinámica interna de la organización. Se establecen horarios, reuniones de seguimiento con el equipo directivo, es un periodo de arduo e interesante trabajo.

En la etapa 4. Los Integrantes de las Comunidades de Aprendizaje diseñan e implementan propuestas de mejora e innovación de una práctica, que contribuya a los aprendizajes de los estudiantes, producto del proceso de reflexión e indagación respecto al problema identificado.

La etapa 5. Constituye un verdadero desafío para la organización, pues significa instalar las Comunidades de Aprendizaje como una estrategia institucionalizada que permita la reflexión y el aprendizaje de los docentes, a favor de la mejora de las prácticas educativas.

Se requiere un trabajo colaborativo, en primer lugar, por parte del equipo directivo, como también de los docentes. Emergen liderazgos dentro de las comunidades que hay que acompañar desde el primer momento. Así lo expresa Harris, (2010"el modelo de Comunidad de Aprendizaje Profesional es una forma de asegurar que existe la oportunidad para que los profesionales aprendan nuevas prácticas y para generar nuevos conocimientos"

LÍNEAS DE ACCIÓN FUTURAS

Los resultados de la investigación muestran que la estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional es una oportunidad valorada por los profesores como espacio de reflexión, basado en la colaboración, que permite el desarrollo profesional de los docentes. Ante este reconocimiento, entre las líneas de acción futuras se puede mencionar:

Compartir la experiencia implementada con otras escuelas de similares características, estableciendo redes de escuelas que aprenden.

Realizar una próxima investigación que permita conocer si los docentes mejoran sus prácticas educativas con la estrategia implementada.

Observar si las modificaciones propuestas por la Ley 20.903 sobre la nueva Carrera Docente contribuyen a mejorar las condiciones para la reflexión y la colaboración docentes y en qué llega a condicionar la práctica habitual de los docentes y la de los estudiantes.

En cualquier caso, cualquier ley o gestión administrativa que pretenda invertir en formación docente para la mejora de la enseñanza, optando por el desarrollo de estrategias como la de las Comunidades de Aprendizaje Profesional, debe saber que para una respuesta segura, tiene que

facilitar los procesos en los que se involucren a los docentes porque sin su implicación, no se producen los procesos de cambio y mejora en la enseñanza

CAPÍTULO VIII

BIBLIOGRAFÍA

A continuación se presenta la literatura revisada que otorga el sustento teorico de la investigación

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo.Fascículos de CEIF, 1.

Ávalos, & Matus. (2010). La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional: Informe nacional del estudio internacional YEA TEDS-M.Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Avalos. (2004). La formación docente en Chile. Estudios Pedagógicos. Valdivia, Chile

B, M. (1995) "Yo y Tú" (Vol.1) Caparros Editores

Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación. DF, México: Editorial The McGraw-Hill.

Barbour, R. (2007). doing focus groups. london sage

Barnes, (2004) Inquiry and Action. Making School Improvement Part of Daily Practice (www.annenberginstitute.org/.pdf) (Recuperado 25-4-2006)

Barrera, Calvo, Calvo, France, & Hidalgo. (2014).Comunidades de Aprendizaje de Educadoras de Párvulos en Fundación Integra.

Barrera, F., Calvo, C., France, F., & Hidalgo, J. (2010). Comunidades de Aprendizaje de Educadoras en Fundación Integra. Dirección de Estudios y Programas Fundación Integra. Santiago, Chile.

Beca, C., Montt, P., Sotomayor, C., García Huidobro, J., & Walker, H. (2006). *Docentes para un nuevo siglo: hacia una política de desarrollo profesional docente.* (MINEDUC, Ed.) Santiago, Chile.

Blanco García V. (2005) Innovan mas allá de la reformas, reconocen el saber de la escuela. REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio educativo.

Bolívar, A., (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total". Aula de innovación educativa, 83-84, pp. 77-82.

Bolívar, A., (2006). Los centros como comunidades profesional de aprendizaje, ern Asesoría Pedagógica. Madrid: MEC Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Bolívar, A., (2008). Competencias básicas y ciudadanía. Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos, Universidad de Granada España 1;4-32

Bolívar, A. (2010).El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas: individuo y sociedad. Vol- 9, Nº 2 (Julio-Diciembre), 2010 pp. P-33

Brill & Mac Cartney. (2008).Stopping the Revolving Door. Increasing Teacher Retention The Policey Studies Organization.

Briones, G., Egaña, L., Magendzo, A. y Jara, A. (1990). Desigualdad educativa en Chile. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE.

Brunner, & Elacqua. (2004).Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional.Retrieved septiembre 4, 2015

Brunner, J. J. (2003). Educación e internet: La próxima revolución? (Vol. 376). Fondo de Cultura Económica USA.

Carr, W (1996) Una teoría para la Educación hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la educación. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Cisterna, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Theoria, 14(1), 61-71.

Colby, A. (1996). Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry. University of Chicago Press.

Coll, C. E. S. A. R. (1986). Marco curricular para la enseñanza obligatoria. Generalitat de Cataluña. Dto. de Enseñanza. Secretaría General.

Concheiro, P. (1993). El consentimiento informado: teoría y práctica. Med Clin (Barc), 100 (17), 659-663.

Corbin, J. Strauss, A. (2002): Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada. Ed. Universidad de Antioquia. Medellín.

Cope, P., & Stephen, C. (2001). A role for practising teachers in initial teacher education. Teaching and Teacher Education, 17(8), 913-924.

Cortes y Venegas, (2014) Informe de Ejecución Comunidades de Aprendizje Profesional. Universidad de Humanismo Cristiano.

Cox, C., Meckes, L. & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. Revista Pensamiento Educativo, 46, 205-245.

Creswell, John W. (1988). Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Sage.

Cuenca Gómez, P. (2016). Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos.

Cuenca R. (2006). Construyendo consensos en torno al concepto de educación de calidad. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

Darling - Hammond, L. y Bensford J. (Eds.) (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.

Denny, T. (1978) Story-telling and educational understanding. Paper presentedat the National Meeting of the International Reading Association. Houston.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). 2005. Handbook of qualitative research, 3.

Dewey. J. (1989). *Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Serie Cognición y desarrollo humano.* Barcelona, España: Paiddos.

Escudero, J (1987*)La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. Revista de Innovación e Investigación Educativa, 3, 5-39*

Escudero, J (2008*) Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación.* Ágora para la EF y el Deporte, N° 10, 2009, 7-31.

Flick, U. F.(2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid, España: Morata.

Fourez, G. (1988).*La Construction des Sciences, Introduction à la Philosophie et à l'EthiquedesSciences.*Bruxelles: De Boeck.

Freire. (1978).*Pedagogía del Oprimido.* Madrid, España: Siglo XXI.

Freire, P. (1995).*Pedagogia del Oprimido.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (2002).*Educación y Cambio* (5° ed.). Buenos Aires, Argentina: Galerna.

Fullan, M. (1982). The meaning of educational changue.*OISE Press* .

Fullan, M. (2010) All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform. California, CorwinPress

Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana,* (3), 31-35.

Fullan, M. (2011). Whole system reform for innovative teaching and learning.*Microsoft-ITL Research (Ed.), InnovativeTeaching and LearningResearch*, 30-39.

Gather Thurler, M. (1996). *Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. Systèmesscolaires et pilotage de l'innovation.* Bruxelles, de Boeck.

Geary, D. C. (1995). Reflections of evolution and culture in children's cognition: Implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist*, *50*(1), 24.

Gimeno Sacristán, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, España: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. Alliaud, A

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.

Giroux. (1990).*Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidos.

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, *15*, 60-66.

Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1987). The development of grounded theory. *Chicago, IL: Alden*.

Glaser, R. (1984). Education and thinking: The role of knowledge. *American psychologist*, *39*(2), 93.

Glatthorn, A. (1995). Teacher development. International encyclopedia of teaching and teacher education, 2.

Gómez, A. I. P. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 37-60.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. España: El Roure.

Good, C.V. (1959) *Dictionary of education.* New York: McGraw-Hill.

Greene, M. (1971). *Curriculum and consciousness*.

Guitert, M.; Giménez, F, (2000) El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En: Duart, J.M.; Sangra, A. (Ed.) Aprender en la virtualidad. Barcelona: Gedisa. Recuperado

García - Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*,*40*(1), 65-86.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa (Vol. 1). Madrid, España: Taurus.

Hargreaves, A. &Fink, D. (2008). *El liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores.* Madrid, Chile: Morata.

Harris, A. &Fink, D. (2008).*El liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores.* Madrid, España: Morata.

Harris, A. (2008). *Evaluation of the 'Deep Leadership' D and R networks : interim evaluattion findings D and R network.* Presentationto SSAT NCSL.

Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, *13*(2), 172-181.

Harris, A., & Lambert, L. (2003).*Building leadership capacity for school improvement*. McGraw-Hill Education (UK).

Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2006).*Metodología de la investigación.* México, México: Ma.Graw-Hill.

Hopkins, D., &Lagerweij, N. (1997).*Las Escuelas Eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.*Madrid: Santillana.

Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory.*Educationaltheory*, *17*(2), 127-140.

Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American EducationalResearchJournal*, *40*(3), 581-617.

King, N. R. (1986). Recontextualizing the curriculum. Theory into practice, 25(1), 36-40.

Korthagen, F. A. (2010*).* La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, (68), 83-102.

Krichesky, G., Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. Revista Ibeoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. , 9 (1), 65-83.

Kruse, S. D., & Louis, K. S. (1995). An Emerging Framework for Analyzing School-Based Professional Community

Leanna, C. R. (2011). The missing link in school reform.Standford University: Standford Social Innovation Review.

Ley N° 20.903. Sistema de Desarrollo Profesional Docente. (2016, Abril 01). Diario Oficial de la República de Chile.

Ley N° 20.845. (2015, Junio 8).*Diario Oficial de la República de Chile*.

Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985) Indagación Naturalista. Beverly Hills, CA: Sage.

Little, J. (1990).Schools as collaborative cultures. York: Falmer Press.

Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. SAGE Publications Ltd.

Maslach, C (2008) Burnout: 35 years of research and practice Publicación

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política.* Santiago, Chile: Dolmen.

Maturana, H., & Dávila, X. (2015). El árbol del vivir. *Santiago: MVP editores*.

Mercado, R. (2010). El debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associacao Brasileira de Psicología Escolar e Educacional, 14*(1), 149-157.

Merriam, S. B. (1988). Case study research in education: A qualitative approach. Jossey-Bass.

MINEDUC. (2015). *Documento de trabajo relación horas de trabajo lectivas y no lectivas.* Santiago.

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

Mizala, A. y T. Saavedra (2014). "Efecto del financiamiento compartido sobre el rendimiento escolar". Mimeo Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.

Möller, I., & Gómez, H. (2014). *Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de Educación Básica en Chile. Calidad de la Educación.*

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas, 2, 105-128.

Mora, P. (2010) Sistemas de memoria: reseña histórica, clasificación y conceptos actuales. Primera parte: Historia, taxonomía de la memoria, sistemas de memoria de largo plazo: la memoria semántica. Salud mental, 33(1), 85-93. Recuperado en 11 de enero de 2007, de http://www.scieloorg.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000100010&Ing=es&tlng=es.

Moulian, T. (2010). *El deseo de otro Chile. Colecciones libros del ciudadano.* Santiago, Chile: LOM.

Murphy, J., Smylie, M., Mayrowetz, D., & Louis, K. S. (2009). The role of the principal in fostering the development of distributed lea dership. *School Leadership and Management*, *29*(2), 181-214.

Oliva, I., Díaz, N., Larrosa, P, Contreras, P. y Miranda, C., *Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile: Un estudio de casos en tres contextos formativos*, Estudios Pedagógicos*:* 36(1), 177-189, (2010)

Pankake, A., & Moller, G. (2002). *Professional learning communities: a systhesis of a five-year study.* New Orleans.

Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboracion como estrategia de inclusion. *En: Aula de Innovacion* , 43-48.

Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R., & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012).*Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. Formación universitaria.* Santiago.

Pérez Gómez, Á. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. *J. Gimeno y A. Pérez, Comprender y Transformar la Enseñanza, Madrid, Morata*.

Pérez Gómez, Á. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal*, 636-660.

Pérez Gómez, J. (1997). La función docente y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez (comps). Comprender para transformar la enseñanza. (pp. 398-429). Madrid Morata-

Perrenoud, P. (1999).*Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje.* Barcelona, España: GRAO.

Perrenoud, P. (2001*). La formación de los docentes en el siglo XXI.Revista de Tecnología Educativa* (14), 503-523.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.

Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How do teachers spend their time? A study on teachers' strategies of selection, optimisation, and compensation over their career cycle. *Teaching and teacher education*, *35*, 1-12.

Piaget, J. (1971). *Educación e instrucción.* Buenos Aires: Proteo.

Pontificia Universidad Católica de Chile. (2010). *Propuesta General Valoras.* Santiago.

Preece, J. (2002). *Communications of the ACM.* Supporting community and building social capital. Aassociationfor Computing Machinery.

Quiroz V., María Teresa. «Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación.» En Educomunicación, más allá del 2.0., de Varios Autores. Barcelona: Gedisa editorial. ., 2010.

Román, M., & Díez, E. (1990). Currículum y aprendizaje. Un modelo de Diseño Curricular de aula en el marco de la Reforma". Itaka, Madrid.

Román Pérez, M. y Díez López, E. (1998): Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados. 5ª Edición. F.I.D.E. Santiago de Chile.

Salazar, G. (2012). *Movimientos Sociales en Chile, Trayectoria histórica y proyección política.* Santiago, Chile: Uqbar.

Sandín Esteban, M. P., & Esteban, M. P. S. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones.

Santos, G. (2011). *La escuela que aprende.* Madrid, España: Morata.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona, España: Paidós.

Schön. (1998).*El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona, España: Paidós.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner how professionals think in action.

Senge, P. (2007).*La Quinta Disciplina.* Santiago: Granice.

Shulman, L. S. (1993) .*Displaying teaching to a community of peers.*In AAHE Forumon Faculty Roles and Rewards.

Slachevsky, A. (2015). Cerebro Cotidiano. LOM Centro de Investigación Avanzada en Educación Santiago, Chile.

Spradley, J. (1979). The ethnographic interview. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stake, R. E. (1994). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1981).*Investigación y desarrollo del currículum*.Madrid, España Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1984). Evaluating curriculum evaluation. *The politics and ethics of evaluation*, 77-86.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006).*Professional learning communities: a review of the literature.* Journal of Education Change.

Taylor, S.; Bogdan, R. (2002). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidos.

UNESCO, (2015). Education for All 2000-2015. Achievements and Challenges. EFA Global Monitoring Report. París: UNESCO.

Vaillant, D. (2004).*Costrucción de la profesión docente en América Latina .tendencias, temas y debates.* Preal.

Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*,*22*(234).

Vigotsky. (1990).*Pensamiento y Lenguaje.* Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.

Wenger, E (2001) Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidos

Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. *Cuadernos de pedagogía,220* (44-49).

Zeichner, K. (2010) *Nueva epistemología en la formación del profesorado*. Revista de formación del profesorado 68 (p. 123-149)

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado: repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 123-150.

Zeichner, K & Liston D. (1993) *La formación del profesorado y las condiciones de la enseñanza. Cuadernos de Pedagogía,* 220 (43-49)

ANEXOS

ANEXO 1

REGISTRO TÉCNICA FOCUS GROUP°CAP1
MARCO METODOLÓGICO

Focus group

Lugar: Santiago, Escuela Reina de Suecia. Calle Hugo Bravo 1177

Entrevistador: Mariana Cantarero

Participantes: Seis docentes que participaron de la Comunidad de Aprendizaje durante el año 2013.

Lugar del encuentro: El *focus group* se desarrolla en una oficina de reuniones de las dependencias de la escuela, en un ambiente tranquilo y distendido. Se dispone de una mesa y sillas para todos los participantes, una grabadora de voz. También hay dispuesto vasos y refrescos.

Inicio de la conversación: Se inicia la conversación agradeciendo la participación voluntaria y preguntando por el consentimiento informado el que fue entregado con anterioridad. Se abre la conversación con una breve introducción para situar la conversación:

¿Qué significancia tuvo para ustedes conformar una Comunidades de Aprendizaje durante el año 2013?

P6 Bueno, se lograba más reflexión, uno porque era más reducido el grupo y más acotado lo que hablábamos, sin querer empezábamos a compartir prácticas, que eso es súper bueno.

Lo mejor que eran menos catarsis que la reunión de los días jueves porque uno comienza a hablar cosas como por ejemplo el ideal de escuela que queremos. Igual a los tutores les faltó como incentivar. Pero cada vez que logramos centrar la conversación fue muy enriquecedor e interesante. Fue una construcción colectiva interesante, que no siempre hacemos.

P5 Fue súper significativo, en un momento al inicio no lo tenía muy claro, proceso que se logró una meta, lo más valorativo es compartir las prácticas fue lo más valioso mirar las fortalezas de los otros colegas porque uno amplía su visión sobre su quehacer pedagógico pudimos sacar un producto Uno saca buenas ideas para aplicar en el aula.

Para mí fue muy significativo.

El compartir con los colegas es algo muy bueno. En el aula uno trata como de escuchar a los demás, a mis pares,desde las experiencias acontecimientos el compartir diario con los colegas ayuda mucho .Es súper. Al principio me entender, pero la construcción fue buena.

P2 Fue bastante significativa, he porque en la reflexión que llegamos que logramos hacer en esa instancia he logramos ver en lo que estábamos fallando.

En la reflexión logramos ver en lo que estamos fallando y desde el error trabajar también. Yo de ahí me tomé de un cachito para ver los errores que yo estaba cometiendo con los chiquillos

Yo pude ver mis propios errores que estaba realizando con los chiquillos. También ver los aciertos de cada uno.

¿Qué competencias creen ustedes que se desarrollan cuando participan de las Comunidades de aprendizaje?

Se produce un silencio…silencio

P6 Yo creo que por el hecho de participar en si misma no se generan en sí misma, sino que se potencian, en ese sentido para mí lo principal es la capacidad de mirarse a sí mismo, mucha autocritica, mirar con más critica su práctica eso por una parte.

Lo otro el trabajo en equipo. Nos repartíamos trabajos para hacer fuera del horario cuando teníamos que hacer trabajos, cuando preparamos textos, nos repartíamos las cosas, lecturas

P4 Como que en si no se desarrollan sino que afloran competencias que pueda tener también respeto hacia los colegas reflexión, también tomar las prácticas que le resultan a los colegas

Conversar sobre las práctica, le permite verse a uno misma

Mirarse uno mismo, conversar las prácticas, que podría incluir en mis clases que a otro colega le resultan, que podría cambiar en mis prácticas que a otros colegas les resultan.

P2: También influye la disposición de trabajo de uno mismo, en cuanto a lo que quiero lograr, y como lo vamos a lograr.

Si lo quiero hacer tendré que ceder mis tiempos, como tuvimos que ceder de nuestro tiempo para conseguir lo que queríamos, hay que hacerlo.

P5 Bueno varias habilidades, la escucha, aprender del otro socialización de ideas con tus pares,

En un grupo de trabajo hay distintas habilidades**,** el conjunto de habilidades potencian. Y el conjunto de habilidades de los otros potencian al grupo potencian el desarrollo profesional

Uno aprende de las habilidades de otro.

L6 A mí se me ocurre otra, uno desarrolla la autonomía, por ejemplo cuando estábamos con los tutores, no sentíamos dirección de parte de ellos tuvimos que avanzar solos. Logramos autonomía, creo que desarrollamos esa autonomía, porque logramos nuestro proyecto.

¿Con que dificultades se encontraron, al momento de trabajar en estas comunidades que factores influyeron en su implementación?

P5 El factor tiempo, estábamos muy entusiasmados, pero el factor tiempo jugó en contra faltaba mucho creo yo

P2 Comenzamos dos comunidades, faltó tiempo, podríamos haber tenido dos propuestas contrarias para la escuela. Por el tiempo faltó, el ánimo

P5 Se fue desgranando el choclo.

P4 Eran dos temas muy distintas porque un tema era la de la pertenencia porque los niños destrozan todo en la escuela. El otro tema era con lo de la asignatura de matemáticas.

Finalmente se resolvió un problema nos quedamos con el tema de la pertenencia.

Conversamos con Camila para crear la sala de artes para solucionar el problema que quedaban las salas sucias.

El tema del tiempo y del ánimo, ese año, estábamos muy cansados en un momento dijimos hasta cuando seguimos.

El factor tiempo es lo peor.

P6 El tema del tiempo y también del ánimo y la disposición de los profesores y de las personas.

Cuando hay ideas nuevas, no rutinarias para realizar con los niños, la disposición de los profesores es vital para que resulte.

EL factor ánimo juega, la disposición juegan en contra

Una comunidad se calló por falta de disposición más que por tiempo.

Respecto al funcionamiento de las actuales comunidades de aprendizaje profesional. Cómo la perciben, evalúan, que les significa.

Silencio…

P4 Muy enriquecedoras, yo me uní a los profesores de lenguaje. El profesor Marco ayuda mucho, porque es estricto con los tiempos, conversamos de diferentes temas como por ejemplo el análisis del SIMCE o otras tareas que nos piden que hagamos, pero reflexionando.

Es grato trabajar con el grupo de pares, salen muchas ideas con los chiquillos.

Pero también hay que tener otro espacio común con los otros profesores

Me siento parte de esa comunidad.

Aprendo muchas cosas como estrategias que han contribuido en mis prácticas en el aula.

P2 He aprendido mucho con mi grupito de matemática, yo he aprendido de mucho de ellos, y ellos de mí en la confección de guías, materiales.

No solo construimos, sino que reflexionamos sobre las prácticas, intercambiamos prácticas.

Nos hace falta reunirnos con otro departamento de asignatura, hemos integrado el de ciencias.

Con Camila planeamos otras cosas interesantes para la escuela, para los niños

P6. Nos sentimos más autónomos, de las conversaciones salen buenas ideas y después le damos cuerpo.

Compartimos distintas ideas, con Camila. Salen temas emergentes, como lo del grupo Villa Cariño que enriqueció mucho para tratar la unidad de derechos humanos.

Las comunidades somos más autónomos.

Uno comparte con otros departamentos.

Pero se necesita tiempo y espacio.

P4. Ayudan porque se compare con otros colegas, se establece otro tipo de relación que es bueno

P5. Con las niñas del PIE también conformamos comunidad.

Es un grupo con los profesores, psicóloga, fono.

Se fortalecen competencias, para ´planificar desde bases técnicas.

Ejemplo cuando trabajo colaborativamente con Cecilia en matemáticas puedo incorporar nuevos conocimientos, compartimos estrategias, planeamos desde lo

técnico y nos vamos complementando fortaleciéndonos cada uno aporta desde su experticia

Me ha servido mucho para incorporarnos con los colegas. Lo tomamos de otra manera. Es muy necesario

¿Cuál es la dificultad más grande para implementar las Comunidades de Aprendizaje, que factores intervienen

P6.- La dificultad más grande es el tiempo.

Hay que encausar las conversaciones para que no se conviertan en activismo. Hay que encausarlas

P4. Tienden a la mejora de las prácticas pero hay que encausar la temática, que no sea tan libre.

Encausarla más dirigido

También se requiere tener más tiempo para solucionar nuestros problemas.

Dejar claro para qué todos lo entienden, pero es muy provechoso para todos los profesores.

Es bueno seguir intentándolo.

El tema de la colaboración es importante. Muy importante. La colaboración es muy importante

P2. Las comunidades tienen que tener un tiempo especial, que no sea del nuestro que tenemos para hacer planificaciones, evaluaciones, etc.

Tener un tiempo destinado a la reflexión y bien encausado.

El tema del tiempo para nosotros es muy importante. Tenemos que ocupar nuestro tiempo

PF Tenemos que destinar un tiempo solo para la reflexión, que no se mezcle con otros temas

¿Qué pasaría si se asignan más tiempo para la reflexión? Habrá mejores resultados, ¿Qué hacemos con las ausencias de los profesores?

Silencio…

P6.- Sí yo creo que juegan en contra, pero más en contra si son los integrantes del equipo de gestión los que falta, no ha sido fácil estar tanto tiempo sin orientadora, como el año pasado, este año las inspectoras generales.

Las inasistencias son igual en casi todos los colegios, así lo demostró el director de educación.

Sin embargo, todo el mundo hace cosas, no se pierde el tiempo, las inasistencias son inevitables, yo creo que hay que aprender a convivir con esto.

Las inasistencias juegan en contra, pero igual conversamos de nuestras cosas pedagógicas, nuestros problemas con los niños y también de los otros problemas de la escuela.

Falta un tiempo para los profesores, para conversar otras cosas no pedagógicas.

Falta rigurosidad en muchos temas de la escuela (como por ejemplo en Inspectoría General)

Falta un espacio de reflexión con las Inspectoras Generales.

Han salido muy buenas ideas.

P4 Las insistencias juegan en contra, pero uno siempre está conversando con los colegas sobre sus prácticas y problemas.

Necesitamos hablar otras cosas, no pedagógicas, pero que inciden en el aprendizaje

Ocurren cosas, como por ejemplo con las medidas disciplinarias, falta rigurosidad.

PF Dio en el clavo con lo que dijo, en ese punto estamos cojeando.

Entre nosotros conversamos al almuerzo estos temas que ocurren con los niños, con los apoderados.

Hay cosas que son más domésticas que clarificar.

A veces no solo es que los niños pidan disculpa, cuando cometen faltas.

Es necesario conversar en reflexión.

Una instancia importante para conversar también es cuando se hace el monitoreo por curso en el primer y segundo semestre.

P4 Hay poca comunicación con Inspectoría General, uno no se entera de las cosas que pasan en su curso.

Falta un tiempo de reflexión con las Inspectoras Generales para conversar de los problemas de conducta de los niños.

Y sobre problemas domésticos que influyen en las prácticas pedagógicas.

ANEXO N° 2

REGISTRO TÉCNICA FOCUS GROUP°CAP 2
MARCO METODOLÓGICO

Focus group

Lugar: Santiago, Escuela Reina de Suecia. Calle Hugo Bravo 1177

Entrevistador: Mariana Cantarero

Participantes: Docentes que participan de la diferentes Comunidades de Aprendizaje desde el segundo semestre del año 2014 al 2016.

Lugar del encuentro: El focus group se desarrolla en una oficina de reuniones de las dependencias de la escuela, en un ambiente tranquilo y distendido. Se dispone de una mesa y sillas para todos los participantes, una grabadora de voz. También hay dispuesto vasos y refrescos.

Inicio de la conversación: Se inicia la conversación agradeciendo la participación voluntaria y preguntando por el consentimiento informado que fue entregado con anterioridad. Se abre la conversación con una breve introducción para situar el diálogo

¿Cuál es su evaluación respecto a la hora de reflexión que está considerada para los docentes (2 horas semanales) en la normativa actual?

P8 Muy buena, pero se hacen insuficientes dada la importancia de la actividad de reflexionar para el trabajo docente.

Y las posibilidades de desarrollo que se abren no sólo para el profesorado en lo individual, sino que también para el proyecto de escuela ya que todo quehacer escolar sin reflexión es imposible que tenga un impacto real y profundo en la comunidad educativa.

P11 La evaluación que puedo hacer es positiva, sin embargo y considerando las altas demandas y las diversas problemáticas que se presentan podrían existir una

modalidad para destinar tiempo en cada una de las sesiones con el fin de poder abordar los temas, laborales, estudiantiles, sindicales entre otros.

P10 Considero que muchas veces es una clase formativa más que una jornada de reflexión de nuestras prácticas, que debiera ser una instancia real (Dentro del poco tiempo que tenemos) para resolver los temas que nos afectan directamente en relación al funcionamiento de los distintos estamentos dentro de la escuela, el quehacer de nosotros los profesores y las medidas sobre las problemáticas con los estudiantes.

P7 Considero sumamente bien evaluada la hora de reflexión docente, pues permite el dialogo, la reflexión y la coordinación de las acciones que la comunidad necesita. Es un espacio necesario de encuentro, porque en la actividad docente cotidiana se vivencian muchas situaciones que son necesarias del análisis y del apoyo docente para avanzar hacia la coordinación y ejecución de la formación de los estudiantes y nuestra también.

¿Qué significancia tuvo para usted conformarse como Comunidad de Aprendizaje Profesional durante el año 2014 al 2016?

P11 Significó un crecimiento laboral, un fortalecimiento en las redes de apoyo entre profesionales de la educación, del cómo aprenden mejor los estudiantes e incluso una forma de optimizar el proceso de enseñanza.

P8.-Una posibilidad distinta de trabajo docente. Una posibilidad concreta y efectiva de mejorar la escuela.

Una posibilidad de mejorase así mismo en el desempeño profesional

P10- Sigo considerando una comunidad muy bonita en la que se puede trabajar, discutir y resolver cosas, hacer intercambio de prácticas con los colegas

Nos falta tiempo para realizar más trabajo colaborativo, sin embargo, hay buena voluntad entre nosotros.

P7 -Creo que el concepto de “comunidad de aprendizaje profesional” no se logró en mi grupo, pues la reflexión no apuntaba al análisis, sino más bien a la queja, a la crítica, a la poca capacidad de autoevaluación y a la escasa posibilidad de plantear soluciones o iniciativas nuevas.

Pregunta N° 3
¿Qué valor le asigna a la oportunidad de conformar una Comunidad de Aprendizaje Profesional con sus pares?

P8 El mayor de los valores porque sin la reflexión y el trabajo mancomunado con los pares es imposible avanzar en la escuela y en el desarrollo profesional individual como docente.

Además la posibilidad de conformar las Comunidades de Aprendizaje es una instancia de salir del aislamiento que las dinámicas escolares nos imponen en muchos casos.

Es conocer al otro frente al mismo problema que me aqueja como docente. Aprendiendo del otro en la inquieta complejidad de la realidad.

P10.-Significó un desarrollo profesional porque me da la posibilidad de revisar mis prácticas y enriquecerlas por medio de la experiencia de mis colegas. Así uno no está tan solo, se comparten las dificultades las fortalezas

P7 La formación docente es necesaria y sobre todo cuando compartimos los aprendizajes con nuestros pares, por lo que considero que la oportunidad de conformar una comunidad de aprendizaje es valiosa.

¿Qué significancia le asignan los docentes a la colaboración en la reflexión docente?

P8.-Los docentes recién estamos entendiendo que la colaboración entre pares, la generación de proyectos colectivos son el único camino para superar las problemáticas que la realidad compleja de la escuela nos plantea.

Sólo junto a otros construiremos las escuelas que soñamos desde lo real, lo posible y necesario.

Pero aún queda mucho camino para que comprendamos el real impacto del trabajo colaborativo en nuestras prácticas docentes.

La significación es positiva para el profesor, pero falta practicar más la colaboración ya que sólo poniéndola en práctica se aprende y se entiende la importancia decisiva de la colaboración.

P11- Depende del tema a tratar y de la contingencia del momento.

Cuando hay un tema que demanda atención y resolución, pero no se da la importancia y la prioridad

Pero también la reflexión puede ser una instancia tediosa considerando la importancia del tema que surgió.

P10.-En términos generales todos tenemos voluntad para colaborar en lo que sea que se nos plantee. Ahora el trabajo colaborativo de las Comunidades es muy interesante

P7- Creo firmemente que la colaboración es fundamental en la práctica docente, porque es el hilo conductor de las acciones de una escuela. El compañerismo, la colaboración, el respeto, la empatía, la solidaridad son valores que debiesen guiar nuestro currículo en vías de trabajar por un mismo objetivo

¿Considera usted que la estrategia de Comunidades de Aprendizaje es una instancia que permite mejorar la práctica reflexiva? ¿Por qué?

P11 Definitivamente, porque permite definir prioridades a la hora de establecer una relación con los estudiantes (grupo curso).

Hacer una clase no significa vaciar un contenido. La diversidad de estrategias utilizadas otorgan un mayor margen de acción con los estudiantes.

P8 Las Comunidades de Aprendizaje si son una instancia que permite mejorar la práctica reflexiva porque al compartir los profesores ciertos propósitos comunes en

pos de desarrollar una mejor práctica pedagógica, el docente necesariamente debe establecer procesos reflexivos que le den sustento a las acciones que como comunidad deciden ejecutar.

Además toda reflexión colectiva ayuda al desarrollo de la práctica de la reflexión individual.

A reflexionar, al igual como a pensar, a actuar, a convivir se aprende con otros, en un dialogo constante que va construyendo las representaciones del mundo que como colectivo humano e individuo formamos.

Por lo tanto, las Comunidades de Aprendizaje no solo son una mera estrategia para promover la reflexión en las organizaciones escolares, son el eje central de toda organización escolar que busca mejorar sus prácticas.

P10.- En cierta medida lo logra, podemos reflexionar sobre nuestras prácticas, pero lo considero algo muy teórico aún que no nos da espacio para resolver los problemas reales de nuestra escuela.

P7.- A partir de la experiencia en la comunidad en la cual participe, creo que fue una estrategia que no nos permitió sociabilizar lo que pasaba dentro de cada una de las comunidades con el resto de los compañeros. La división de los grupos que conformaban las comunidades no logro aunar criterios, ni sociabilizar las conversaciones de cada comunidad. Por lo tanto considero que no nos permitió mejorar nuestra práctica reflexiva, se transformo en un espacio poco serio, muy aburrido

¿Cuáles fueron las dificultades que encontraron para llevar adelante la estrategia de Comunidades de Aprendizaje?

P11-Las principales dificultades fueron la rotación y ausencia de algunos de los miembros que por distintas razones no siempre estuvieron constituyendo las comunidades,

Otra es encausar hacia el tema de análisis.

Son variados los temas que no se alcanzan a tratar y cuando surge este espacio, espontáneamente se ocupa,

P8.-La no comprensión de muchos docentes de que la instancia de Comunidad de Aprendizaje no era una actividad burocrática más, de las muchas a las que está expuesto el profesorado en la cotidianidad de la escuela.

Costó que se entendiera que era una instancia que había que apropiarse para generar desde ahí los cambios que muchas veces abogamos como profesorado. Costó que se entendiera que era un espacio de poder que se nos brindaba y que había que aprovecharlo para el desarrollo profesional de los docentes y la mejora continua de la escuela.

P10.- El agotamiento después de una larga jornada de trabajo.

P7.-La comunidad a cual pertenecía mantenía un clima de critica constante, por lo que era muy difícil proponer, incentivar, motivar con nuevas ideas. Vi en mi comunidad un clima de desesperanza ante la reflexión.

La escuela es un sistema que nos abre poco espacio para conversar entre docentes y cuando esos espacios se hacen presentes todos tienen tanto que decir que generalmente se convierte en una catarsis colectiva, casi una terapia, eso era lo que pasaba en la comunidad. Que proponía pocas solucione

¿Considera usted, que la practica reflexiva de los docentes permite su crecimiento profesional.

P11- Las prácticas reflexivas, son siempre una instancia de aprendizaje, para considerar lo que es pertinente o no de llevar a ejercicio por cada uno de los docentes.

Modificar o inclinar una práctica que tenga sentido para el estudiante.

P8.- Todo docente debe tener claro que la práctica pedagógica tiene dos componentes que son la reflexión y la acción.

Saber además que la acción sin reflexión no sirve de nada y se torna sin sentido. Así mismo la reflexión sin acción cae en el inmovilismo.

Los docentes debemos procurar una reflexión activa y una acción reflexionada. Por lo tanto, es imposible que el profesorado se desarrolle sin esta parte fundamental que es la reflexión, pero como hemos señalado esta sin el componente de la acción se torna vacía.

P10.- Siempre es bueno y es un aporte, es necesario realizar la reflexión de nuestro trabajo como docentes

En la Comunidad de Aprendizaje se realiza mejor. Eso no lo puedo desmerecer ni desconocer.

P7.- Considero que es muy importante la práctica reflexiva entre docentes, ya que nos permite encontrar en las experiencias de los otros posibilidades de mejora, de aprendizaje y crecimiento, no solo personal, sino que también como grupo.

ANEXO N° 3

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA
MARCO METODOLOGICO

Cargo: **Jefe Unidad Técnico Pedagógica Codigo IC1**

Como explicara personalmente esta entrevista es para conocer su opinión respecto a la práctica reflexiva de los docentes y a la estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional desarrolladas en la escuela Reina de Suecia.

Es una entrevista confidencial, sus datos personales no serán públicos, para el vaciado de datos y posterior análisis usaré las iniciales de su nombre.

Agradecida por su participación.

Desde su rol como docente directivo y observador de la reflexión docente en Comunidades de Aprendizaje, por favor, conteste las siguientes preguntas lo más detalladamente posible.

Pregunta ¿Cuál es su evaluación respecto a la hora de reflexión que está considerada para los docentes (2 horas semanales) en la normativa actual?

En las escuelas con Jornada Escolar Completa es posible contar con dos horas semanales para la reflexión, pero es la calidad de la reflexión pedagógica es lo que está en análisis; los últimos estudios señalan que esas horas sólo son utilizadas para un traspaso de información, no para generar espacios de discusión profesional.

Estas dos horas solo sirven para tratar una mezcla de variados temas, pedagogicos, administrativos y a veces casi domesticos, esta situación cambio desde que calendarizamos los temas de la reflexión pedagogica

Pregunta¿Cuál es su percepción respecto a la reflexión que realizan los docentes en la Comunidades de Aprendizaje Profesional?

El cambio de paradigma, pasar de un consejo técnico informativo a una comunidad reflexiva profesional no ha sido fácil, se consideraba este espacio como un momento para discutir sobre aspectos “domésticos”, más que para el análisis de problemáticas pedagógicas. Pero con el correr de la implementación de la estrategia, esta ha ido cambiando, logrando efectivamente que los docentes compartan visiones, discutan sobre los efectos pedagógicos de sus prácticas y formulen posibles soluciones a las dificultades.

La mayoria de los profesoress ha intentado cambios, han logrado hablar en primera persona… es decir, la reflexión desde lo que que a él le pasa y no culpabilizando a otros de los resultados de aprendizaje.

Pregunta¿Qué fortalezas observa respecto a la práctica reflexiva que realizan los docentes en las Comunidades de Aprendizaje entre pares?

La reflexión entre pares genera aprendizaje colaborativo; por lo tanto, aprendo de otros, junto a otros, no en solitario; base esencial para lograr avanzar en las soluciones a las problemáticas. Se comparten experiencias. Se dialoga profesionalmente.

Pregunta ¿Qué dificultades se observan para realizar la práctica reflexiva que realizan los docentes en las Comunidades de Aprendizaje entre pares?

La mayor dificultad podría ser el tiempo que podemos destinar a esta práctica; los docentes han ido encantándose con la posibilidad de generar acciones desde ellos y no desde el equipo de gestión. Contar con un cambio de actividades mensuales para abordar el intercambio de prácticas pedagógicas sería muy beneficioso.

Pregunta ¿Considera usted que la estrategia de Comunidades de Aprendizaje es una instancia que permite mejorar la práctica reflexiva? ¿Por qué?

Esta estrategia estimula a que los docentes participen de un análisis de la información, análisis crítico, basado en argumentos, con énfasis no en las causas de la problemática; sino más bien en cómo generar acciones que apunten a mejorar la dificultad detectada. Es una metodología que favorece el aprendizaje social. Es una práctica que requiere de tiempo para su implementación, los resultados de mejora no son inmediatos.

Como las comunidades la conforman grupos más pequeños, se preguntan entre ellos, permite una mejor reflexión, al parecer están en más confianza, se percibe una escucha más activa, se ven obligados a estar atentos.

Pregunta¿Qué significación le asignan los docentes a la colaboración en la reflexión docente que desarrollan en la Comunidades de Aprendizaje?

Los docentes al participar activamente en la reflexión generan sentido de pertenencia con la institución y con ellos mismos, sienten que su opinión es tomada en consideración, que pueden aportar al desarrollo de la institución. El ambiente que se observa en las Comunidades es de mucha colaboración entre los profesores, esto se ha traducido en un real trabajo colaborativo entre ellos, como cuando los profesores de Matemática apoyaron el trabajo de las profesoras del primer ciclo, pues habían algunos errores conceptuales importantes. También lo he observado cuando se realiza el intercambio de prácticas pedagógicas

Pregunta ¿Cómo evaluaría la participación de los docentes en las Comunidades de Aprendizaje Profesional desarrolladas en la escuela Reina de Suecia?

En primera instancia para muchos era tiempo perdido, teniendo tantas cosas por desarrollar. Era difícil motivar la participación; sólo era una catarsis de todo lo malo que pudiese estar sucediendo. Hoy esa mirada cambió, consideran este espacio como un momento de desarrollo profesional y de crecimiento como organización. Escuela que aprende. Ahora bien, todas las comunidades no funcionan igual. Hoy hay menos resistencia a la discusión pedagógica. Hay Comunidades muy ejecutivas, muy profesionales.

Pregunta Considera usted, que la practica reflexiva de los docentes en las Comunidades de Aprendizaje permite su crecimiento profesional. En qué lo observa

Efectivamente la reflexión en torno a la práctica genera crecimiento y desarrollo, al realizar este proceso detecto debilidades y busco junto a otras opciones de mejora, indago opciones.

En la Incorporación de algunas sugerencias de otros docentes en la confección de instrumentos de evaluación, de guías de trabajo, se observa claramente la influencia de algunos profesores en otros.

Otro elemento es que han pasado a una reflexión más profunda, se preguntan por los qué, como yo como profesor puedo mejorar la problemática que tienen los alumnos y no responsabilizando a otros factores, que también influyen pero los profesores tenemos que mirar nuestra práctica pedagógica y los efectos que tienen en el aprendizaje de los estudiantes.

Debiéramos introducir lecturas que den sustento teórico a las prácticas que realizan a diario en todos los ámbitos. Otro elemento es que los profesores también salgan de la escuela, vean otras realidades.

Pregunta De acuerdo a lo observado ¿Cuál es su percepción respecto a la valorización que hacen los docentes a la estrategia de las Comunidades de Aprendizaje Profesional en la que participan?

Los profesores hoy las valorizan mucho, es más cuando les solicitamos la opinión respecto a diferentes temas, un espacio que solicitan para pensar, reflexionar es que lo desean hacer en estas comunidades. Cuando en diferentes instancias he comentado esta práctica en la escuela, los colegas me cuenten como lo hemos realizado, en la Universidad que estoy estudiando, mi profesor me indica que estamos en un muy buen pie para crecer institucionalmente.

Pregunta De acuerdo a lo observado por usted, Cuáles han sido las mayores dificultades en la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional

En primer lugar la falta de tiempo, el 70/ 30 que están ofreciendo aún es insuficiente, los horarios habría que estructurarlos de otra manera para que los profesores tengan más tiempo para trabajar en equipo. Otra es la problemática emergente, que no nos permite avanzar en lo pedagógico, esto distrae a los docentes, es importante, pero no lo más importante

La irresponsabilidad de algunos profesores, piden permisos cuando corresponde la reflexión en Comunidades de Aprendizaje, aun falta internalizar las responsabilidades profesionales y desorganización del tiempo de cada uno.

Pregunta De acuerdo a lo observado por usted. ¿Cuál han sido el mayor aporte de las Comunidades de Aprendizaje Profesional para la escuela

Los profesores pueden unificar criterios desde diferentes puntos de vista, se percibe un incremento en el lenguaje técnico esto porque en las comunidades hay un intercambio de aspectos técnicos, y entre pares es más fácil admitir falencias, se percibe un crecimiento

profesional, en algunos grupos, otros todavía están en la crítica, la participación, que los profesores trabajen colaborativamente, que reflexionen más profundamente, que se sientan responsables de aprender. Pero hay que encausar muy bien los temas que se abordan, que se tratan. Lo ideal es siempre ver las prácticas pedagógicas

---

Fin de la entrevista.

ANEXO N°4

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA
MARCO METODOLOGICO

Cargo **Inspectora General 2° Ciclo Codigo IC2**

Como explicara personalmente esta entrevista es para conocer su opinión respecto a la práctica reflexiva de los docentes y a la estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional desarrolladas en la escuela Reina de Suecia.

Es una entrevista confidencial, sus datos personales no serán públicos, para el vaciado de datos y posterior análisis usaré las iniciales de su nombre.

Pregunta Desde su rol como docente directivo y observador de la reflexión docente en Comunidades de Aprendizaje, por favor, conteste las siguientes preguntas lo más detalladamente posible.

Pregunta ¿Cuál es su evaluación respecto a la hora de reflexión que está considerada para los docentes (2 horas semanales) en la normativa actual?

Es una instancia necesaria, si no fuera por esa hora no tendriamos tiempo para reunirnos con los profesores, pero muy insuficiente, no hay un hilo conductor, hay muchos temas que tratar, son muchos profesores para tocar temas pedagogicos, solo algunos participan los otros estan haciendo otras cosas, corrigiendo pruebas, revisando cuadernos etc su participación era muy pasiva.

Pregunta¿Cuál es su percepción respecto a la reflexión que realizan los docentes en la Comunidades de Aprendizaje Profesional?

Hubo un cambio, los profesores se empoderaron, yo diría mucho, se mostraban más, muestran sus capacidades, habilidades. Claro que se observan profesores con mayor capacidad de reflexión. Entre ellos los que son profesores de Enseñanza Media.

Pregunta **¿**Qué fortalezas observa respecto a la práctica reflexiva que realizan los docentes en las Comunidades de Aprendizaje entre pares.

La confianza que se muestran, la libertad para decir las cosas, el contexto es distinto, es más privado, protegido pero a la vez más libre. Ellos se potencian, observo que pueden reflexionar mejor, mas profundamente, por lo menos dan su opinión mas fundamentada desde lo pedagogico y no desde lo emocional, como era antes.

Pregunta Qué dificultades se observan para realizar la práctica reflexiva que realizan los docentes en las Comunidades de Aprendizaje entre pares?

No todos tienene la misma capacidad reflexiva, influye la edad, de donde provienen, su mundo cultural, sus experiencias, su formación profesional. En la escuela también inflye el tiempo, siempre es escaso para los profesores y cuando lo tienen no siempre lo aprovechan bien, las ausencias reiteradas es un problema.

Pregunta¿Considera usted que la estrategia de Comunidades de Aprendizaje es una instancia que permite mejorar la práctica reflexiva? ¿Por qué?

Como lo manifesté anteriormente, mejora, pero tiene mucho que ver con el líder que tienen el coordinador. Hay una comunidad que funciona súper bien, pero es por la condición del líder, el le imprime seriedad, , se preocupa del cumplimiento del horario, es metódico y ordenado Además, el sabe lo que habla, opina con conocimiento. Para el no fue fácil manejar esa Comunidad, eran puras mujeres y de carácter fuerte y que además opinan desde la emocionalidad, más que desde el conocimiento, pero el se ganó el espacio y han sido unas de las comunidades que mayor crecimiento han tenido.

Pregunta ¿Qué significación le asignan los docentes a la colaboración en la reflexión docente que desarrollan en la Comunidades de Aprendizaje**?**

Es importante que entre pares se apoyen, les permite validarse, necesitan validarse. Los profesores hemos sido muy maltratados por todos, la opinión pública, el debate por la calidad, la formación en las universidades. Ellos se sienten muy desvalorizados, entonces cuando en esta Comunidad pueden colaborar entre ellos se sienten muy bien.

Pregunta¿Cómo evaluaría la participación de los docentes en las Comunidades de Aprendizaje Profesional desarrolladas en la escuela Reina de Suecia?

Yo estuve participando, cuando podía, de una Comunidad de Aprendizaje, había mucha participación, buena disposición hacen muchas preguntas, se ve que los profesores quieren opinar mucho. En lo pedagógico eran más críticos entre ellos, pero se tratan con cariño a pesar de las criticas, se fue elevando el nivel pedagógico se ayudan mucho entre ellos. A ellos les gusta trabajar en las Comunidades, sacan la voz.

Pregunta ¿Considera usted, que la practica reflexiva de los docentes permite su crecimiento profesional. En qué lo observa

Si de todas maneras, los profesores se fueron especializando, no querían ser menos, cuando tenían que compartir las prácticas pedagógicas u otras reflexiones. También se observa en sus clases, en el trato con los apoderados, en sus conversaciones, han elevado su nivel. Los veo más seguros, mas empoderados.

Pregunta De acuerdo a lo observado ¿Cuál es su percepción respecto a la valorización que hacen los docentes a la estrategia de las Comunidades de Aprendizaje Profesional en la que participan?

Ellos las valorizan mucho, porque se sienten valorados que confiamos en lo que van a hacer, que lo van a hacer bien, les damos independencia. Además, tratamos que estén bien, les hacemos un cariñito, un café, en invierno, aunque los espacios no son muy gratos, la misma sala de clases, la biblioteca.

Pregunta De acuerdo a lo observado por usted, ¿Cuáles han sido las mayores dificultades en la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional

El tiempo es lo principal, si pudiésemos dar más tiempo, aunque fuera ocupando la ley SEP. Que todos pudiesen entender bien el propósito de estas Comunidades, que no es otra reunión más. Porque así como hay grupos muy responsables, hay otros que son menos productivos. También creo que es importante ir rotando los integrantes de las CAP para que no se cierren, los profesores tendemos a encerrarnos en los grupos, lo que no es muy bueno

Pregunta De acuerdo a lo observado por usted. ¿Cuál han sido el mayor aporte de las Comunidades de Aprendizaje Profesional para la escuela

El interés por crecer profesionalmente, la participación y colocar en el centro el interés por lo pedagógico y no tanto en temas triviales, casi domésticos.

Fin de la entrevista.

ANEXO N° 5

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA
MARCO METODOLOGICO

Cargo **Inspectora General 2° Ciclo Codigo IC3**

Como explicara personalmente esta entrevista es para conocer su opinión respecto a la práctica reflexiva de los docentes y a la estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional desarrolladas en la escuela Reina de Suecia.

Es una entrevista confidencial, sus datos personales no serán públicos, para el vaciado de datos y posterior análisis usaré las iniciales de su nombre.

Desde su rol como docente directivo y observador de la reflexión docente en Comunidades de Aprendizaje, por favor, conteste las siguientes preguntas lo más detalladamente posible.

Pregunta ¿Cuál es su evaluación respecto a la hora de reflexión, 2 horas semanales, que realizan los docentes en las las escuelas con Jornada Escolar Completa. (Sin Comunidades de Aprendizaje.)

Tengo que remontarme a un par de años atrás, cuando en nuestra escuela no existía el espacio profesional de Comunidades de Aprendizaje. Mi evaluación de ese periodo es negativa ya que, en la Era de Conocimiento, el quid es la información, el aprendizaje constante y al existir un grupo de profesionales trabajando en pos de un alumnado común, se pierde una oportunidad valiosa para crecer y compartir conocimiento.

Pregunta: ¿Cuál es su percepción respecto a la valorización que hacen los docentes a la estrategia de las Comunidades de Aprendizaje Profesional implementados?

Dado que en Comunidades de Aprendizaje, los temas a trabajar están puntualizados se hace más efectivo el trabajo. Considero que se carece de axiomas que conecten el trabajo de todos.

Pregunta ¿Cómo evaluaría la participación de los docentes en las Comunidades de Aprendizaje Profesional desarrolladas en la escuela Reina de Suecia?

La evalúo como “en Proceso” ya que los tiempos para trabajar en Comunidades son escasos , son intencionados desde UTP ,no son espontáneos ni nacen desde la propia reflexión.

Pregunta ¿Qué fortalezas, aportes, identifica en el ámbito de la colaboración entre pares, al interior de las Comunidades de Aprendizaje Profesional

La heterogeneidad en cuanto a los años de experiencia docente hace un equilibrio que favorece a los miembros de las comunidades.

Las experiencias de otros contextos escolares puestas al servicio de aprender en equipo.

Por otra parte están los profesores especialistas en sus asignaturas utilizan lenguaje técnico, lo que hace más enriquecedor el trabajo en comunidad.

Pregunta ¿Qué significación le asignan los docentes a la colaboración entre pares?

Los docentes con menos experiencia laboral consideran vital el intercambio de estrategias que se produce en estos espacios de trabajo, entendiendo que las comunidades aprenden de sí mismas, crecen y se retrotraen juntas ,ya que el sujeto de estudio son los estudiantes, apoderados y profesores del mismo establecimiento donde se labora.

Por otra parte, los docentes con más experiencia, se enriquecen de las nuevas prácticas, generalmente relacionadas al quehacer tecnológico, que ponen al servicio sus colegas más jóvenes.

Pregunta Qué dificultades observan en en la implementación de Comunidades de Aprendizaje Profesional en el ámbitos de la reflexión docente entre pares.

Concretamente la falta de tiempo para encontrarse dentro del horario de trabajo. Se aprecia reticencia de continuar trabajando después de permanecer 9 y hasta 10 horas en el espacio laboral. Comprensible desde todo punto de vista. El profesional de la educación merece calidad de tiempo con su familia, con sus amigos y tiempo para seguir perfeccionándose.

Pregunta Considera usted que la estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional permite el desarrollo profesional docente ¿En qué lo observa

La Práctica reflexiva es una metodología de formación en que los elementos principales de base son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. Cuando esta reflexión se hace un hábito consciente en la mayoría de los docentes, integrándola a su quehacer pedagógico diariamente se puede decir con certeza que su crecimiento profesional le augura éxito donde más importa, la sala de clases.

He tenido la posibilidad de observar clases este último año escolar y siento que la senda para cumplir la aspiración de la Práctica Reflexiva está cimentada.

Pregunta De acuerdo a lo observado por usted, cuál han sido el mayor aporte para la escuela la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional

Sin lugar a dudas el poder “encontrarse” el sentir que no se está solo frente a la enorme y titánica tarea de educar a quienes muchas veces no quieren ser educados.

Destacable que los docentes directivos pudimos integrarnos a estas comunidades, quizás no muchas veces en el espacio físico de la escuela, pero sí en espacio virtual donde se comparte material pedagógico significativo.

Pregunta Realice algún comentario que considere importante mencionar respecto a la implementación de las Comunidades de Aprendizaje Profesional.

De acuerdo a mi experiencia académica, una Comunidad de Aprendizaje tiene éxito cuando se trabaja en un proyecto común, el que nace de una necesidad detectada por la propia comunidad. En base a este predicamento, las comunidades de aprendizaje de nuestra escuela para que se consoliden como tal, deben trabajar en la realización de proyectos y la consecución de objetivos que a su vez se conecten entre sí.

ANEXO N° 6

TABLAS CON LOS DATOS OBTENIDOS POR CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS POR CADA GRUPO DE PARTICIPANTES DEL ESTUDIO.

A continuación se presentan los hallazgos obtenidos del *focus group* de parte de los participantes de la CAP 1, CAP 2, y de las entrevistas a los Informantes Claves por cada una de las Categorías y Subcategorías.

1.1.- **Categoría A:** Criterios de Evaluación de la CAP1
Subcategorías: Valoración de la Estrategia y Condiciones para la puesta en marcha

Categoría A Criterios de Evaluación **Objetivo Especifico**.- Analizar las percepciones de los profesores y responsables administrativos sobre el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje Profesional	
Sub Categoría Valoración de la estrategia CAP	Sub Categoría:Condiciones para la puesta en marcha de las CAP
Los profesores del Grupo 1 manifiestan el valor que asignan al desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje. Sus voces dicen:: *Muy enriquecedoras, permiten mayor reflexión pedagógica. Bastante significativa (P2)* *Cuando se trabaja en los grupos de Comunidades de Aprendizaje , al ser más pequeños, la conversación se centra en lo pedagógico se transforma en una construcción colectiva (P6)* *En estas comunidades nos complementamos y fortalecemos entre los profesores. Ése es un valor muy grande (P5* En el desarrollo del focus group los profesores expresan la valorización del trabajo en estas comunidades porque les permite fortalecer su trabajo en el aula. *Al conversar sobre el quehacer pedagógico permite sacar buenas ideas para nuestras prácticas pedagógicas(P5);* *Permite ver en lo que estamos fallando y desde el error trabajar bien, yo misma pude ver mis errores que estaba cometiendo en mi práctica diaria, también puedo ver mis aciertos(P2)* Otro elemento que se extrae es la importancia que otorgan los docentes al trabajo en equipo que se produce. *En estas Comunidades de Aprendizaje nos complementamos y fortalecemos entre los profesores (P4)*	La estrategia de Comunidades de Aprendizaje no es una práctica habitual en las escuelas del sector público, ni subvencionado en Chile, pues la amenaza para su desarrollo es la escasa relación horas lectivas y no lectivas con que cuentan los profesores para realizar otras tareas que no sea hacer clases. Aclarado este punto, una de las condiciones que más influyeron en su desarrollo para este grupo es la falta de tiempo, es decir horas, para reunirse en estas Comunidades. Así lo expresan los profesores: Lo *más problemático es el factor tiempo, jugó en contra, faltaba mucho tiempo. Debiera haber un tiempo especial, destinado solo a las Comunidades de Aprendizaje y bien encausado (P5). Yo nunca tengo tiempo para nada (P3)* Otro elemento que aparece como condicionante es la disposición y el ánimo de los profesores *:El tema del ánimo también influyó* (P2) *Ese año estábamos muy cansados, en un momento dijimos hasta cuando seguimos (P4)* *La disposición de los profesores es vital sobre todo cuando hay propuestas nuevas para la escuela. El año 2013 una Comunidad se bajó por falta de ánimo más que de tiempo.(P6)*

Datos para el análisis Categoría Criterios de Evaluación y Sub Categorías Grupo 1.Fuente Elaboración propia

1.2.-Categoría A: Criterios de Evaluación de la CAP2

Sub Categorías: Valoración de la Estrategia y Condiciones para la Puesta en marcha

Categoría A Criterios de Evaluación. Objetivo Especifico.- Analizar las percepciones de los profesores y responsables administrativos sobre el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje Profesional	
Sub Categoría Valoración de la estrategia CAP)	Sub Categoría Condiciones para la puesta en marcha de las CAP
Los profesores del Grupo 2 que participaron del focus group valoran positivamente la estrategia de Comunidades de Aprendizaje, especialmente porque consideran que es un espacio donde pueden compartir respecto de su quehacer docente, de pensar en mejoras para sus prácticas pedagógicas y en general para la escuela. También, consideran que es una instancia que les permite su crecimiento personal y profesional como también una forma distinta de trabajo. En palabras de los docentes *El mayor de los valores, es una instancia para salir del aislamiento que las dinámicas escolares nos imponen. Permite conocer al otro frente a los mismos problemas, en la inquieta complejidad de la realidad escolar (P8)* *Conformarnos como Comunidad de Aprendizaje fue valioso, necesaria, especialmente porque nos permite compartir aprendizajes con nuestros pares (P7)*	Este grupo también mencionó el tiempo como una de las condicionantes para su puesta en marcha, aportando como otra condicionante fue que la organización que se realiza no permite que en algún momento, las cuatro Comunidades de Aprendizaje socialicen la problemática de cada una. *La organización administrativa no permitió que los comunidades pudiesen aunar criterios ni socializar las problemáticas de cada uno de los distintas grupos (P7)*

1.3.-CategoríaA: Criterios de Evaluación de los Informantes Claves
Subcategorías: Valoración de la Estrategia y Condiciones para la puesta en marcha.

Categoría A Criterios de Evaluación Objetivo Especifico: Analizar las percepciones de los profesores y responsables administrativos sobre el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje Profesional	
Sub Categoría Valoración de la estrategia CAP	Sub Categoría Condiciones para la puesta en marcha
Los informantes claves opinan que los profesores actualmente, las valorizan mucho, al principio les parecía otra reunión más. Es una estrategia que estimula que los docentes participen de un mayor análisis crítico. En palabra de los informantes claves: *Favorece el aprendizaje social (IC3)* *Cada vez, que se requiere analizar algo relevante como la Reformulación del Proyecto Educativo y otros documentos provenientes del Ministerio de Educación como el Marco para la Buena Dirección, los docentes valoran muchísimo el poder realizarlo en sus Comunidades de Aprendizaje, pues hay mayor participación, mejor reflexión más autocritica (IC1)* *Se sienten valorados que confiamos en lo que van a hacer (IC 2)*	Las condiciones de tiempo cronológico es lo que más influye para su desarrollo, así también los espacios físicos También, la calidad de la reflexión, la experiencia de los profesores, las ganas e interés la motivación personal. *Que todos pudiesen entender bien el propósito de estas Comunidades, que no es otra reunión más*. (*IC2*) *Ahora bien, todas las comunidades no funcionan igual de bien (IC1)*

2.1.-Categoría B: Aportes de las Comunidades de Aprendizaje Profesional de la CAP 1

Sub Categorías: Para la Colaboración; Para la Reflexión; para la enseñanza.

Categoría B: Aportes de las Comunidades de Aprendizaje Profesional Objetivo Especifico: Conocer las aportaciones de la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje como estrategia de la mejora docente		
Sub Categoría Para la Colaboración	Sub Categoría Para la Reflexión	Sub Categoría Para la Enseñanza
Participar en las Comunidades de Aprendizaje permitió que los docentes realizaran un trabajo colaborativo con sus pares, en forma más efectiva y con mejores resultados. Los profesores del Grupo 1 expresan respecto al trabajo colaborativo que desarrollan en las Comunidades de Aprendizaje: *Aprendo muchas cosas, como estrategias que luego han contribuido en mis prácticas en el aula (P4)* *En las Comunidades afloran muchas habilidades y competencias de los profesores, ahora el conjunto de esas habilidades potencian al grupo (P5)* *El conjunto de las distintas prácticas que se intercambian potencian el desarrollo profesional de los profesores (P1)*	En las Comunidades de Aprendizaje, se observa el desarrollo de una práctica reflexiva distinta a lo que sucede en otro tipo de encuentros y reuniones en la escuela. De la lectura de las opiniones vertidas por los profesores en el focus group opinan: *En las Comunidades no solo intercambiamos prácticas, sino que reflexionamos antes de la construcción de material para los niños también después de haberlas puesto en práctica.(P2)* *Con la reflexión realizada en las primeras Comunidades y el trabajo colaborativo de todos se logró alcanzar el objetivo propuesto. la sala de Artes para los niños (P6)* *En las Comunidades hay un menor grado de catarsis, nos dedicamos más a la reflexión de nuestro trabajo con los niños.(P3)*	De la entrevista se infiere que los docentes consideran que la estrategia de Comunidades puesta en marcha es una oportunidad para los procesos de enseñanza en general, pues se mejoran las prácticas pedagógicas al interior del aula, se favorece el trabajo colaborativo y la reflexión, todas condiciones que aportan al proceso de enseñanza en general en la escuela

2.2.-Categoría B: Aportes de las Comunidades de Aprendizaje Profesional de la CAP 2

Subcategorías: Para la Colaboración; Para la Reflexión; Para la enseñanza

Categoría B: Aportes de las Comunidades de Aprendizaje Profesional. Objetivo Especifico: Conocer las aportaciones de la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje como estrategia de la mejora docente		
Sub Categoría Para la Colaboración	Sub Categoría Para la Reflexión	Sub Categoría Para la Enseñanza
Los profesores del Grupo 2 expresan respecto al trabajo colaborativo que desarrollan en las Comunidades de Aprendizaje: *El trabajo colaborativo que se produce en la Comunidades de Aprendizaje(...) es el único camino para superar la problemática tan compleja que la escuela nos plantea* (P8) *La colaboración es fundamental en la práctica docente (P*) Sin embargo, también hay voces que indican que no todos los profesores entienden y valoran el trabajo colaborativo, lo que se traduce en una debilidad para el trabajo colaborativo que es una instancia de crecimiento profesional: *Pero queda mucho camino para comprender el real impacto del trabajo colaborativo(P8)*	En las Comunidades de Aprendizaje, se observa el desarrollo de una práctica reflexiva distinta a lo que sucede en otro tipo de encuentros y reuniones en la escuela. Las Comunidades han sido importantes para la práctica reflexiva de los profesores *En la actividad docente cotidiana se vivencian muchas situaciones que requieren análisis y reflexión, esto lo logramos, solo en algunas ocasiones, y es cuando estamos en grupos más pequeños (P7)* *Todo docente debe tener claro que la práctica pedagógica tiene dos componentes que son la reflexión y la acción La acción sin acción no sirve de nada y la reflexión sin acción cae en el inmovilismo(P8*) *Sin reflexión es imposible que se produzca un impacto real y profundo en la escuela* *La práctica reflexiva es siempre una instancia de aprendizaje para los profesores.(P10)*	De la entrevista se infiere que los docentes consideran que la estrategia de Comunidades puesta en marcha es una oportunidad para los procesos de enseñanza en general *Se abren posibilidades de desarrollo no solo para el profesorado en lo individual, sino también para el proyecto escuela*.(P8) *Solo junto a otros construiremos la escuela que soñamos desde lo real y posible* *Se produce un fortalecimiento en las redes de apoyo entre profesionales de la educación.(P7)* Puesto que los profesores consideran que *es una instancia de aprendizaje para ellos,* (P10) se transforma en una fortaleza para la enseñanza, pues a medida que los docentes se sienten con mayores conocimientos y habilidades los estudiantes se ven favorecidos en el proceso de aprendizaje El trabajo colaborativo

		y haber avanzado en la reflexión pedagógica ha permitido que en general se modifiquen prácticas al interior del aula, siendo los estudiantes los beneficiados: *Modificar prácticas que tenga sentido para el estudiante (P9)*

2.3.-Categoría B: Aportes de las Comunidades de Aprendizaje Profesional de los Informantes Claves.
Sub Categorías: Para la Colaboración; Para la Reflexión; Para Enseñanza en General.

Categoría B: Aportes de las Comunidades de Aprendizaje Profesional Objetivo Especifico: Conocer las aportaciones de la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje como estrategia de la mejora docente		
Sub Categoría Para la Colaboración	Sub Categoría Para la Reflexión	Sub Categoría Para la Enseñanza en General
Como es conocido la colaboración es una instancia de crecimiento profesional, lo que se ratifica con los aportes de los participantes de esta investigación. Las causas tal vez, sean distintas, los profesionales de la educación en el contexto chileno tenemos una historia distinta a la europea. Los informantes claves, directivos administrativos y pedagógicos opinan respecto al trabajo colaborativo que se produce en las Comunidades de Aprendizaje	Según la literatura la reflexión docente es un acto que permite a los profesores hacer consciente la práctica pedagógica, así también, lo consideran los directivos de la escuela que aquí opinan respecto al aporte de la Comunidades a esta práctica: *Desde que se colocan en marcha las Comunidades de Aprendizaje, la reflexión tuvo un cambio. Hasta hace unos años, esta se realizaba en circunstancias distintas, menos reflexión y mayor*	*También se percibe un avance en el desarrollo de habilidades en los profesores, un ejemplo es lo que ha sucedido con los departamentos en los departamentos de lenguaje, matemáticas y arte (IC1)* S e produce un enriquecimiento para la enseñanza en general; la reflexión y la colaboración que realizan se aprecia en la calidad de la preparación de la enseñanza y de la puesta en práctica *lo aprecio en las planificaciones y en la sala de clases, cuando observo clases, se ve, la influencia de otros profesores.(IC1)*

Esta estrategia de Comunidades ha potenciado el trabajo colaborativo, hay mucho diálogo y compartir experiencias pedagógicas, se apoyan mucho entre ellos.(IC1) *Hay mucha colaboración(…) real, cuando por ejemplo los profesores de matemáticas especialistas, trabajaron con los del primer para trabajar conceptos y estrategias para los más pequeños (IC1)* Otra opinión que ratifica lo expuesto*: Para los profesores es muy importante trabajar colaborativamente, se sienten bien, yo creo que ante la desvalorización pública a nuestra labor, trabajar colaborativamente los potencia y les da seguridad.* (IC2) Otro elemento que favorece el trabajo colaborativo es la heterogeneidad etaria de los profesores que integran las Comunidades *Los docentes con más experiencia consideran vital el intercambio de estrategias que se produce (…) Por otra parte los docentes más antiguos se enriquecen de las nuevas prácticas relacionadas con el quehacer tecnológico (IC3)*	*catarsis y la conversación era sobre temas más domésticos de la comunidad, no menos importantes, pero se dejaba de lado lo pedagógico* *Hoy se ve un cambio, se ha logrado un nivel de reflexión más profundo que ha impactado positivamente a la escuela. (IC1)* *La mejora de la práctica reflexiva está condicionada por el líder, el coordinador de la Comunidad. Algunos le imprimen método, seriedad otros no.(IC2)* *Yo percibo que hay profesores con más capacidad reflexiva, especialmente los de enseñanza media. (IC2)* *Los profesores especialistas en sus asignaturas utilizan un lenguaje técnico lo que hace más enriquecedora la práctica reflexiva de los profesores. S e requiere conocimiento para reflexionar desde lo pedagógico (IC3)*	

3.1.-Categoría C: Dificultades de las Comunidades de Aprendizaje Profesional de la CAP 1

Subcategorías: Para la Colaboración; Para la Reflexión; Para la enseñanza en general.

Categoría C: Dificultades de las Comunidades de Aprendizaje Profesional Objetivo Especifico: Identificar las dificultades de la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje como estrategia de la mejora docente		
Sub Categoría Para la Colaboración	Sub Categoría Para la Reflexión	Sub Categoría Para la Enseñanza en General
Los participantes del Grupo 1 son los docentes que participaron de la experiencia de conocer la estrategia de Comunidades de Aprendizaje desde el año 2013 y que como explicara anteriormente, tuvo un acompañamiento por profesores (tutores externos) en su desarrollo. En ese periodo, los profesores trabajaron colaborativamente sin dificultades con excepción del factor tiempo que ha estado presente en el discurso de los profesores participantes de esta investigación. *Faltó mucho tiempo, el ánimo fue decayendo. (P6)* *El factor tiempo estábamos muy entusiasmados pero el factor tiempo jugó en contra, nos faltaba mucho. (P4)*	Respecto de las dificultades para la reflexión, se suma al factor tiempo la conducción de la reflexión por parte de los tutores, se infiere que requirieron una mayor dirección de parte de los tutores para fortalecer las habilidades para desarrollar procesos reflexivos; esto también puede considerarse una fortaleza pues los profesores desarrollan la autonomía *Los tutores (profesores externos). No nos direccionaron bien, tuvimos que avanzar solos. (P6)* *La reflexión debió ser más guiada, encausarla (P3)* *Hay que dejar un tiempo especial solo para la reflexión, que no sea el de planificar, el nuestro… (P2)* Se incorpora otro elemento que se percibe como dificultad para la reflexión la asistencia intermitente de profesores y especialmente de los otros agentes del sistema educativo, en este caso las	Del análisis de las entrevistas a los participantes de este grupo, no se percibe dificultad para la enseñanza, pues la estrategia finalmente es considerada como una fortaleza, pero con dificultades para su puesta en marcha por factores de tiempo, dirección.

	Inspectoras Generales, pues se requiere su presencia para reflexionar sobre otros temas que también influyen en lo pedagógico como por ejemplo convivencia, disciplina de los estudiantes, relación con las familias: *Inasistencias de los profesores y directivos juegan en contra para la reflexión en las Comunidades (P6)*	

3.2.-Categoría C: Dificultades de las Comunidades de Aprendizaje Profesional de la CAP 2.

Subcategorías: Para la Colaboración; Para la Reflexión; Para la Enseñanza en General.

Categoría C: Dificultades de las Comunidades de Aprendizaje Profesional Objetivo Especifico**:** Identificar las dificultades de la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje como estrategia de la mejora docente		
Sub Categoría Para la Colaboración	Sub Categoría Para la Reflexión	Sub Categoría Para la Enseñanza en General
Los profesores valoran trabajar colaborativamente, pero al igual que para la reflexión, no todos los profesores tienen la visión de ver el potencial que significa el trabajo colaborativo. Esto se ha visto exacerbado porque nuestro sistema educativo ha privilegiado la competencia, la individualidad por sobre la colaboración, a todo nivel *La escuela es un*	Solo algunos de los docentes de este Grupo 2 participaron de la primera experiencia de Comunidades de Aprendizaje en la escuela, pero integran alguna de las cuatro Comunidades de Aprendizaje que se mantienen activas desde el segundo semestre del año 2014. Del análisis se infiere que una de las dificultades para la reflexión en las Comunidades es la incomprensión inicial del objetivo de la instancia por parte de algunos	En general, las dificultades mencionadas para la Colaboración y la Reflexión son las que inciden en las dificultades para la Enseñanza en general: Tiempo insuficiente para este espacio de las Comunidades de Aprendizaje; Objetivos difusos para algunos docentes que se muestran incrédulos ante el espacio otorgado. Ausencias reiteradas de los docentes y

sistema que nos abre poco espacio para conversar entre docentes y cuando se hacen presentes estos espacios se tiene tanto que decir (…) que se pierde el norte. (P7) *Pero aún hay mucho camino para que comprendamos el real impacto del trabajo colaborativo en nuestras prácticas docentes. (P8), (P9)*	docentes con más años de docencia en la escuela, lo que además, estuvo marcado por la contingencia nacional que afectó al magisterio. *La no comprensión de muchos docentes que la instancia no era una actividad burocrática más.* *Costó que se entendiera que era una instancia que había que apropiarse para generar los cambios que muchas veces abogamos como profesorado (…)* *Costó que se entendiera que era un espacio de poder que se nos brindaba, que había que aprovecharlo para el desarrollo profesional y mejora continua de la escuela. (P8)* También se escuchan voces desde otra Comunidad de Aprendizaje, donde la reflexión no se dirige análisis de lo pedagógico sino a otros temas emergentes, especialmente a la problemática del magisterio. El periodo 2014 y 2015 estuvieron marcados por la movilización docente que pedía mejoras en sus condiciones laborales para mejorar la enseñanza. (…) *la reflexión no apuntaba al análisis, sino a la crítica, a la poca capacidad de autoevaluación (…) (P7)* En alguna de las Comunidades de Aprendizaje el objetivo no se cumple a cabalidad, pues como expresa una	directivas reiteradas que inciden en la continuidad de la reflexión y la colaboración como instancias de la formación docente.

profesora: *Se puede convertir en una instancia tediosa si el tema que se analiza no es importante y prioritario(P11*)

Lo anterior es ratificado por los dicho por otra profesora*: En nuestra comunidad más que reflexión fue una crítica constante, por lo que era muy difícil promover, incentivar, motivar con nuevas ideas (P7)*

Ante esta, reflexión que realiza la profesora cabe preguntarse a qué se debe la crítica constante: ¿A la organización de las comunidades? ¿A la problemática de la escuela en general? Actualmente, las generaciones de profesores más jóvenes, son menos tolerantes con el sistema, hacen valer sus derechos con más fuerza, desean organizaciones más transversales, democráticas

Se requiere de un tiempo especial para socializar las problemáticas y propuestas que surgen de las otras Comunidades de Aprendizaje. (P7)

En este grupo, vuelve a aparecer el factor tiempo y cansancio mencionado por el Grupo 1

Agotamiento después de una larga jornada de trabajo. (P10)

También aparece el tema de la conducción como una debilidad para la reflexión

Hay que encausar muy bien el tema de la reflexión, con más dirección (P11)

Otro elemento son las ausencias de los

	miembros de las Comunidades(…) (P11) (P9)	

3.3.-Categoría C: Dificultades de las Comunidades de Aprendizaje Profesional de los Informantes Claves. (IC)

Subcategorías: Para la Colaboración; Para la Reflexión; Para la Enseñanza en General.

Categoría C: Dificultades de las Comunidades de Aprendizaje Profesional Objetivo Especifico: Identificar las dificultades de la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje como estrategia de la mejora docente		
Sub Categoría Para la Colaboración	Sub Categoría Para la Reflexión	Sub Categoría Para la Enseñanza en General)
Los profesores valoran trabajar colaborativamente, sin embargo, sería muy útil contar con más tiempo *Contar con un cambio de actividades mensuales para abordar el intercambio de prácticas pedagógicas sería muy beneficioso, actualmente, hay escaso tiempo para reunirse físicamente.(IC1)* *Que todos pudiesen entender bien el propósito de estas Comunidades, que no es otra reunión más*	*La mayor dificultad es el tiempo que podemos destinar a esta práctica, los docentes han ido encantándose con la posibilidad de generar acciones desde ellos y no del equipo de gestión. (IC1)* *En primera instancia para muchos era tiempo perdido, teniendo tantas cosas por desarrollar. Era difícil motivar la participación; sólo era una catarsis de todo lo malo que pudiese estar sucediendo. (IC1)* *No es una práctica instalada, está en desarrollo (IC3* *Es una metodología que favorece el aprendizaje social, pero requiere de tiempo para su implementación, los resultados de mejora no son inmediatos. (IC1No todos tienen la misma capacidad reflexiva, influye la edad, de donde provienen, su mundo cultural, sus experiencias, su formación profesional.*	Al igual que los profesores del Grupo 1 y Grupo 2, los informantes claves perciben más fortalezas que dificultades siendo el tiempo, las ausencias reiteradas y que los objetivos no sean comprendidos en su cabalidad por todos los docentes la mayor de las dificultades para la puesta en marcha de las Comunidades de Aprendizaje Profesional.

	En la escuela también influye el tiempo, siempre es escaso para los profesores y cuando lo tienen no siempre lo aprovechan bien, las ausencias reiteradas es un problema.(IC2) *Pero hay que encausar muy bien los temas que se abordan, que se tratan.(IC1)*	

4.1.-Categoría D: Modificaciones a la normativa que regula la práctica de Comunidades de Aprendizaje Profesional de la CAP1

Categoría D Modificaciones	
Subcategoría: A su Funcionamiento	Subcategoría: Perfil Docente
Los profesores manifiestan que habría que *Contar con un tiempo especial para realizar la reflexión docente.*	*No se observa hallazgos para la categoría*

4.2.- **Categoría D:** Modificaciones a la normativa que regula la práctica de de Comunidades de Aprendizaje Profesional de la CAP2

Categoría D Modificaciones	
Subcategoría: A su Funcionamiento	Subcategoría: Perfil Docente
Los profesores manifiestan que debieran contar con un tiempo especial para la realización de la reflexión en Comunidades de Aprendizaje. *Espacio de tiempo para también conversar nuestras cosas: gremiales, de comunidad educativa*	*No se observan aportes a esta categoría.*

4.3.- **Categoría D:** Modificaciones a la normativa que regula la práctica de de Comunidades de Aprendizaje Profesional de los Informantes Claves

Categoría D Modificaciones	
Subcategoría: A su Funcionamiento	Subcategoría: Perfil Docente
Los informantes claves manifiestan que la modificación a la cantidad de horas no lectivas para los docentes es insuficiente para la reflexión.	*Profesor que posea conocimientos de su disciplina*

ANEXO N°7

INFORME FINAL DE EJECUCIÓN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL ESCUELA REINA DE SUECIA

Carmen Gloria Cortés P.
Pablo Venegas C.

Presentación

El presente informe da cuenta de la experiencia de Comunidades de Aprendizaje Profesional, CAP, desarrollada en la Escuela Reina de Suecia de Maipú, entre los meses de julio de 2013 y mayo de 2014. Dicha experiencia fue llevada a cabo por el Centro de Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Diego Portales (UDP), a petición del equipo directivo del colegio y tuvo como foco el fortalecimiento de la práctica pedagógica y el desarrollo profesional docente.

En términos generales, una Comunidad de Aprendizaje se entiende como "una experiencia sistemática de diálogo entre pares, orientada al aprendizaje, la adquisición y fortalecimiento de saberes y competencias, a partir del análisis de sus propias prácticas." (Venegas, 2010). Se configura así como una estrategia de mejoramiento permanente de la calidad de los procesos educativos de los estudiantes, como resultado de la reflexión que realizan los docentes de su práctica pedagógica y de las propuestas de innovación o mejora que van generando a partir de ello.

En este sentido, el propósito de una comunidad de aprendizaje posee una doble orientación: comprender más profundamente la realidad educativa de la que participan sus docentes a fin de mejorarla, junto a un proceso de construcción de conocimientos y estrategias en y desde la práctica pedagógica. En este sentido, una comunidad de aprendizaje implica que los docentes se incorporan a una dinámica de interacciones en contextos culturales, espaciales y temporales específicos, caracterizada por la búsqueda y el intercambio de conocimientos y experiencias personales-profesionales, cargadas de sentidos y significados (PIIE, 2007)

La experiencia contempló tres modalidades de trabajo: capacitación, reuniones de trabajo y autoaprendizaje de la CAP y acompañamiento de tutores – y en ella participaron inicialmente un total de 14 profesores de primer y segundo ciclo básico, concluyendo el proceso un total de 9. También se consideraron reuniones de trabajo con el equipo directivo.

Para efectos de una mayor claridad y comprensión del proceso vivido y sus resultados, el presente informe se estructura a partir de los objetivos específicos propuestos inicialmente y respecto de cada uno de ellos se expone una síntesis de lo realizado y un análisis de sus alcances.

2.- I. Objetivo General de la experiencia CAP

Contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores del colegio Reina de Suecia, a través del desarrollo de Comunidades de Aprendizaje Profesional centradas en la reflexión crítica y el diseño de estrategias para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

II. Objetivos específicos 1. Conformar y sostener dos comunidades de aprendizaje profesional que formen parte activa del proyecto institucional del Colegio Reina de Suecia. 2. Fortalecer competencias de indagación, análisis y reflexión de los docentes del Colegio Reina de Suecia que participen en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje profesional para contribuir a su formación permanente. 3. Diseñar, implementar y evaluar propuestas de mejora e innovación de las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio Reina de Suecia que contribuyan al logro de aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes.

III. Modalidades de trabajo implementadas Capacitación: Se llevaron a cabo dos jornadas formativas con los profesores1, una de dos días al inicio de la experiencia y cuyos objetivos estaban enfocados a que los profesores: Identificaran elementos centrales de la propuesta CAP, en términos de su sentido y proceso. Identificaran registros en los que opera una CAP (epistémico, técnico, institucional y proceso grupal) Conocieran y experimentaran fases del ciclo de trabajo de una CAP.

En esta ocasión además se conformaron dos comunidades de aprendizaje profesional, se auto asignaron un nombre que las identificara y se distribuyeron roles y tareas dentro de cada una para facilitar su funcionamiento.

Luego de transcurridos cuatro meses de funcionamiento de la CAP en la escuela, se realizó una segunda jornada de capacitación, esta vez con los propósitos de: Evaluar el proceso vivido a la fecha. Aportar con nuevos elementos y orientaciones vinculadas con la estrategia CAP, especialmente en relación con el problema abordado. Visualizar proyecciones y adecuaciones de la experiencia CAP en la escuela para un mejor funcionamiento. (Ver programas de trabajo en anexos.)

3.- Reuniones de trabajo y aprendizaje de la CAP: Estas reuniones estaban pensadas para el trabajo autónomo de la CAP y se programaron con una frecuencia quincenal. En este espacio se esperaba que los profesores se auto convocaran para abordar juntos los problemas de la práctica pedagógica, registraran sus reflexiones y acuerdos, revisaran lecturas y fueran definiendo pasos y tareas en función del ciclo de trabajo propuesto en la CAP.

Acompañamiento de tutores: La tutoría estuvo orientada principalmente a apoyar el trabajo de cada CAP, en un rol definido como de “acompañamiento pedagógico orientado a facilitar procesos de reflexión crítica y el aprendizaje en sus integrantes”2. Para ello, los tutores se reunían mensualmente con cada CAP en el propio establecimiento, en una dinámica de

trabajo que consideraba el escuchar sus visiones frente a los problemas de la práctica pedagógica que ellos mismos iban poniendo sobre la mesa, generar interpretaciones pertinentes a esas visiones y sus procesos y mediar para avanzar en la reflexión colectiva, especialmente en momentos de incertidumbre o conflicto. Junto con ello se desarrolló también una tutoría en modalidad virtual (correo electrónico), manteniendo una comunicación permanente con cada CAP en los periodos entre sesiones de trabajo presencial.

Reuniones con el equipo directivo: Estas reuniones se llevaron a cabo entre tutores y equipo directivo del colegio (en ocasiones sólo con la Directora y en otros momentos con participación también de la Jefa UTP e inspectora del colegio). Las reuniones se desarrollaron con el propósito de analizar el avance de la estrategia CAP en el establecimiento y, desde los tutores, aportar con elementos para una mejor comprensión de la estrategia CAP en su conjunto, a fin de favorecer un mayor respaldo y posicionamiento de la experiencia en el marco de la gestión global del establecimiento.

IV. Informe del proceso

Respecto del objetivo específico N° 1: Conformar y sostener dos comunidades de aprendizaje profesional que formen parte activa del proyecto institucional del Colegio Reina de Suecia.

En un principio se conforman efectivamente dos comunidades, una de profesores de primer ciclo y otra de segundo ciclo. Ambos grupos acordaron fácilmente su constitución y se dieron un nombre que las identificara: CAP Creaprende, en primer ciclo y CAP Integrados, en segundo ciclo.

En ambas comunidades se dio desde el inicio un buen clima relacional (que quizá ya existía desde antes), de mucha participación y respeto por la opinión de cada uno. Si bien algunos expresaban más que otros sus ideas, finalmente todos opinaban, logrando equilibrio al respecto. Se llegaron a expresar las emociones, los conflictos vividos como integrantes de una institución escolar y los problemas que más los aquejaban en su práctica cotidiana. No se observaron en ningún momento actitudes defensivas ni resistencia a mirarse críticamente. (Documento de trabajo Comunidades de Aprendizaje. Equipo PIIE, 2008.)

4.-Esta disposición se mantuvo con el tiempo, advirtiéndose en la conversación un alto interés por participar, discusión fluida y respetuosa, compartiendo su experiencia, visión respecto de los temas y propuesta.

En un polo opuesto a la rica dinámica observada en las sesiones, un problema recurrente fue el de la irregularidad en la asistencia, existiendo variadas razones tras este fenómeno, especialmente licencias médicas, algunas breves y otras prolongadas.

Sumado a ello se produjeron también algunas renuncias a la institución, lo que hizo que una CAP especialmente (Creaprende) se fuera quedando con muy pocos integrantes, trayendo como consecuencia un debilitamiento de las expectativas respecto de sí misma como comunidad.

A partir de ello, ambas comunidades deciden unirse y conformar una sola CAP con los profesores que efectivamente se sentían con posibilidades de darle continuidad a la experiencia. Ante el escenario expuesto, se consideró en su momento como una buena posibilidad la integración de ambos grupos, pues ello podría dar un nuevo impulso a la CAP como estrategia en este Colegio. La orientación que se entregó al respecto fue la de establecer conversaciones con la Dirección y entre ambas comunidades (Integrados y Creaprende), para efectos de acordar en conjunto el sentido y posibilidades de esta integración, además de las cuestiones operativas y técnicas que ello supondría (días de reunión, sobre qué problema se trabajaría, etc.). Otro aspecto importante aquí fue el de revisar el tema de la identidad del grupo, lo que supondría incluso darse un nuevo nombre si fuese necesario. Además de conversar acerca del problema que abordarían y volver a poner sobre la mesa las interpretaciones de cada uno al respecto.

Finalmente y luego de estas conversaciones el grupo se redujo a un total de 9 profesores, quienes culminan el proceso constituidos como CAP Pewmafen (Soñadores).

En medio de este proceso tuvo lugar la segunda jornada de trabajo con ambas CAP, lo que constituyó un momento de reflexión, evaluación y revisión de sentidos de la experiencia. Esto permitió, entre otras cosas, intercambiar los significados construidos por los integrantes en el proceso vivido y sus proyecciones personales en relación con la experiencia CAP. Por otra parte, permitió también refrescar los propósitos y sentidos de la estrategia, en tanto proceso de un grupo profesional que tiene el propósito de aprender para transformar.

Respecto de las condiciones institucionales para el funcionamiento de la CAP, al inicio hubo dificultades para acordar el horario destinado para esta actividad. Según se señaló en un momento, todas las horas de contrato de los profesores estaban destinadas a clases presenciales, planificación y Consejo Técnico, además de las diversas tareas emergentes que demanda la realidad escolar (como atención de estudiantes y apoderados), de forma que destinar dos horas semanales para esta experiencia aparecía como dificultoso. Finalmente la Dirección llegó a un acuerdo con los profesores respecto de la distribución de horas y ellos pudieron contar con tiempo disponible para el desarrollo de la CAP; sin embargo ello no significó que los profesores contaran con dos horas adicionales para el trabajo en la CAP pues sólo se trató de una redistribución horaria. A partir de la experiencia vivida, es posible afirmar que desde la Dirección existió un reconocimiento a esta experiencia y respeto y cumplimiento de los acuerdos operativos

5 Acuerdos alcanzados con los profesores participantes, en términos de buscar formas de facilitar tiempo y espacio para el funcionamiento de la CAP.

Respecto del objetivo específico N° 2: Fortalecer competencias de indagación, análisis y reflexión de los docentes del Colegio Reina de Suecia que participen en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje profesional, para contribuir a su formación permanente.

Al inicio se observó una dinámica conversacional más bien descriptiva y muy apegada a la experiencia, junto con las emociones asociadas a ello (frustración, desgano, cansancio, amargura, angustia, pero al mismo tiempo el deseo de que las cosas cambiaran).

Una dinámica más reflexiva no fue evidente en un principio, excepto en dos profesores, uno de cada CAP. La intervención de los tutores fue más protagónica en esta etapa, procurando en los docentes una mayor reflexión a partir de sus vivencias, llevándolos a establecer relaciones, hacerse preguntas, ensayar posibles explicaciones, situar los problemas en un horizonte de tiempo.

Los problemas expresados en la trama conversacional, si bien se vinculaban o eran directamente problemas de su práctica pedagógica, al momento de "construirlos" como un problema, el foco no estaba necesariamente en su práctica. Desmotivación de los niños por aprender, en el caso de la CAP Creaprende y Pérdida del sentido de pertenencia de los niños/as con la Escuela, en el caso de la CAP Integrados, eran abordados como problemas que afectaban su práctica pedagógica pero no eran necesariamente identificados como problemas de su práctica pedagógica, sino más bien situados al margen y como un problema de "otros".

Dicho de otro modo, si bien los problemas que expresaban en sus conversaciones eran problemas que ellos efectivamente vivían en su práctica cotidiana, establecían de inmediato una atribución de éstos a dimensiones que estaban fuera de su alcance y responsabilidad (por ejemplo: el tipo de familias; el cambio del colegio y algo así como el "quiebre" de una cultura escolar valorada por los profesores más antiguos; el tipo y diversidad de niños/as; un proyecto educativo fundamentalmente académico y menos integral, entre otros)

Ante esto, la dinámica conversacional en sesiones con tutores estuvo orientada a "tensionar" la discusión de los problemas planteados como problemas de orden pedagógico y en función de su propia práctica como profesores, usando para ello preguntas del tipo: ¿cómo se vive este problema en el aula?; ¿de qué manera "mi" tarea pedagógica en el aula incide en la presencia de este problema?; en el caso de la CAP Integrados: ¿cómo se "juega" el sentido de pertenencia en el aula"?; en el caso de la CAP Creaprende: a propósito de la desmotivación ¿cómo se vinculan los contenidos curriculares con la vivencia de los estudiantes? Ante este tipo de preguntas emergieron distintos planteamientos derivados de su experiencia concreta pero también de visiones que ellos sostenían respecto de la educación de los niños/as y que, de algún modo, les llevó a cuestionar la práctica pedagógica efectivamente vivida y la demanda curricular y de política educativa. Esta apertura y giro hacia un abordaje de los problemas desde su propia práctica pedagógica se fue acentuando con el tiempo, aunque con algunas dificultades por las interrupciones del proceso.

6 .- Respecto al registro de las conversaciones, la CAP Integrados lo incorporó desde su inicio y varios de sus integrantes tomaban nota durante las reuniones, sin que esto fuese considerado como tarea sólo de uno de ellos. Recurrían a sus notas durante la conversación, a fin de puntuar elementos importantes que surgían en la dinámica conversacional. En la CAP Creaprende el registro de las conversaciones estuvo menos presente, a pesar de haber insistido en la necesidad de incorporar esta tarea en las reuniones del grupo. La narrativa de su proceso en reuniones con los tutores era sólo oral y basada en sus propios recuerdos, no necesariamente sustentada en registros. Esta tendencia a una práctica de la oralidad por sobre lo escrito, dificultó de alguna manera el que llegara a expresarse efectivamente el consenso y aparecían divergencias respecto a supuestos acuerdos a los que habían llegado. Esta dificultad se acentuaba también con el tiempo transcurrido entre una y otra reunión.

Es importante señalar que, a pesar de la irregularidad en la asistencia, fue posible advertir una continuidad en la conversación de cada CAP, no partían de "cero" en cada sesión sino que, al parecer, se mantenían "conectados" y abordando el problema, especialmente en el caso de CAP Integrados quienes avanzaron hacia la elaboración de productos escritos como la redacción del problema y una propuesta de entrevista para estudiantes y profesores.

La dinámica reflexiva en ambos grupos se fue potenciando con el tiempo y en la medida en que los tutores iban señalando nudos o preguntas; los participantes de ambas CAP se abrían a las visiones que se les proponían y desarrollaban frente a ello también sus propias posturas, inquietudes, experiencias y desafíos.

Cabe consignar aquí que, a partir de la conformación de la nueva CAP Pewmafen, constituida por la unión de profesores de las CAP Creaprende e Integrados, el grupo decidió continuar abordando el problema definido inicialmente por la CAP Integrados como pérdida del sentido de pertenencia de los estudiantes para con su escuela. Esto fue posible porque, de alguna manera, el problema así planteado era compartido también por los integrantes de la CAP Creaprende. Sin embargo, fue necesario que todos los integrantes de la nueva CAP Pewmafen hicieran una "lectura" compartida y llegaran a establecer una visión consensuada del problema, a fin de avanzar en definiciones más estratégicas.3

En este sentido, es apreciable el trabajo de los profesores integrantes de la CAP en relación con su capacidad para responder a una tarea que era percibida por ellos como un desafío personal y profesional, en términos de "hacerse cargo" de un problema de la práctica pedagógica a esas alturas suficientemente consensuado y evidente para todos, además de ser reconocido como algo relevante y que estaba afectando el proceso educativo de sus estudiantes, la imagen de su escuela ante la comunidad y su propia motivación como docentes.

Ciertamente, este proceso no estuvo exento de complejidades. Y aquí es importante mencionar que en algún momento de esta etapa de "nuevos acuerdos", se percibió la manifestación de un tipo de liderazgo en uno de los integrantes, que se expresó en una tendencia a que el grupo (Ver problema y esquema del problema en anexos).

7 tomar decisiones rápidas en relación con las estrategias posibles de implementar, supuestamente asociadas al problema. Esta forma de liderazgo afectó en cierto sentido el proceso reflexivo interpretativo que el grupo venía desarrollando, e incluso generó un retroceso respecto de acuerdos acerca de "lecturas" que el grupo había expresado hasta ese momento en torno al problema. En sesiones de tutoría se hizo necesario "devolverles" o recordar con ellos ciertas interpretaciones de mayor profundidad que habían desarrollado como grupo. Los participantes sintonizaron con esto y retomaron un mayor protagonismo y equilibrio en la discusión. Una hipótesis es que éste pudo haber sido un episodio de disputa de autoridad o liderazgo respecto a cómo continuaba trabajando el grupo.

Respecto del objetivo específico N° 3: Diseñar, implementar y evaluar propuestas de mejora e innovación de las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio Reina de Suecia, que contribuyan al logro de aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes.

En las comunidades conformadas inicialmente (CAP Creaprende y CAP Integrados), durante las diversas conversaciones sostenidas en las sesiones de tutoría, los profesores fueron identificando progresivamente aquellas estrategias posibles de asociar con el problema y que permitieran incidir en su solución. Esta situación, a la vez de constituirse en un aspecto positivo en relación con el entusiasmo en los profesores por "hacerse cargo" y ser activos en la búsqueda de soluciones, se constituyó también en un factor que, en momentos, atentó contra la posibilidad de llevar a cabo un trabajo de análisis más profundo y consensuado de "el problema", una interpretación común y con sentido para todos quienes participaban de la CAP. El trabajo de la tutoría fue intenso en esta etapa, en el sentido de orientar a los grupos a "postergar" las posibles soluciones a un problema que debía ser claro para todos, de modo que la estrategia que finalmente se acordara fuese efectivamente útil y pertinente al problema pedagógico definido.

En ambas comunidades, muy tempranamente sus participantes hacían mención a la escasa motivación de los estudiantes con su escuela, los materiales y con la experiencia escolar en general, lo que les generaba descontento, desconcierto, e incluso desmotivación respecto de sí mismos, de su práctica pedagógica y de las posibilidades ciertas de aportar al logro de aprendizajes de calidad en sus estudiantes. Esta especie de "desesperanza", propia de estos procesos de revisión crítica de la práctica, se fue superando con el tiempo y en la medida en que los grupos iban avanzando en la reflexión compartida y también al ir identificando y consensuando con mayor claridad el problema pedagógico que se les presentaba, así como las estrategias más adecuadas para dar cuenta de su solución o, al menos poder incidir de algún modo en ello.

En el caso de la CAP Integrados, en su proceso de indagación respecto del problema de la falta de pertenencia de los estudiantes al colegio, decidieron aplicar una encuesta a estudiantes y profesores que les aportara con información acerca de la visión que esos otros actores que no formaban parte de la CAP, pudieran tener acerca del problema. Esta iniciativa fue tomada por la Dirección en la perspectiva que la información obtenida pudiese también alimentar la construcción/revisión del PEI

En el caso de la CAP Creaprende, una vez que lograron situar el problema de la desmotivación de los niños en relación con el trabajo en el aula y, más específicamente, con una práctica pedagógica que, según ellos mismos lo señalaron "no se vincula o está alejada de los lenguajes con que operan los niños hoy" (niños digitalizados), llegaron a plantear una estrategia que consistía en capacitarse en el uso de las TICs y, más específicamente, en el manejo de programas computacionales ya existentes en el colegio y que les permitirían enriquecer su didáctica en el aula, estar más conectados con los intereses y "lenguajes" de sus estudiantes y, por ende, favorecer su aprendizaje. Esta estrategia finalmente se dejó sin efecto pues el profesor participante de esta CAP que se manejaba con esta herramienta, renunció al colegio.

Una vez que se constituyó la nueva CAP Pewmafén y los profesores acordaron tomar el problema de la pérdida del sentido de pertenencia de los estudiantes para con su escuela, se abocaron a la tarea de definir aquella estrategia más adecuada y es así como propusieron una serie de acciones, algunas de ellas un tanto alejadas de la interpretación acerca del origen del problema que habían consensuado. Como ya se señaló, el nuevo liderazgo que se

observó al constituirse la CAP Pewmafén, tensionó el proceso reflexivo en otra dirección, en el sentido que las estrategias que se propusieron inicialmente situaban el origen del problema fuera del ámbito de la práctica de los docentes y se sustentaban en una lectura en que el origen del problema (falta de pertenencia) estaba en los niños ("los niños no tienen normas", "los niños entran no más, no se filtra, no se sabe qué problemas traen, los pasan por debajo"). Es así como surgieron propuestas como: crear una unidad de hábitos, considerar un cuidador en la entrada de los baños, premiar los cursos más ordenados, cortinas iguales para todas las salas. Al respecto, en el trabajo de tutoría se interpeló al grupo CAP en el sentido de que recuperaran la lógica interpretativa que venían trabajando, esto es, "mirar" el problema de la pérdida del sentido de pertenencia de los niños para con su escuela como un problema vinculado con la práctica pedagógica, en tanto su campo de acción como profesores. Dicho de otro modo, se invitó al grupo a remirar las estrategias en función de una lectura del problema que incorporar a su práctica pedagógica. A partir de ello surgieron otras estrategias como: optimizar la JEC con experiencias de aprendizaje significativo para los niños, vinculadas con el currículo; implementar salas por subsector.

Finalmente, luego de conversaciones sostenidas por los profesores de la CAP en forma autónoma y otras con acompañamiento de tutores, llegaron a definir que la estrategia más adecuada para poder abordar e incidir en el problema identificado, era el de crear un aula temática de recursos educativos4, en una primera etapa como experiencia piloto a ser monitoreada por los mismos profesores de la CAP.

Esta propuesta fue presentada en Consejo de Profesores y ante la Dirección del establecimiento, siendo valorada por ellos y comprometidos los apoyos para facilitar su implementación.

V. Anexos

1. Programación jornadas I y II.
2. Problema CAP
3. Esquema de análisis del problema
. 4. Estrategia CAP Pewmafen.

Programa Jornada CAP Colegio Reina de Suecia – Maipú Julio 02 de 2013

Objetivo:

Al finalizar las sesiones de trabajo se espera que los participantes: Identifiquen elementos centrales que caracterizan la propuesta de Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP), en términos de su sentido y proceso. Identifiquen los registros en los que opera una Comunidad de Aprendizaje Profesional. Conozcan y experimenten las fases del ciclo de trabajo de una Comunidad de Aprendizaje Profesional.

1. Presentaciones. 11:30 a 12:00 horas

- De los participantes - De la experiencia a desarrollar - Del programa de trabajo de las jornadas

2. Acercamiento a una comprensión de Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP) 12:00 a 13:15 horas.

a) Ejercicio individual/grupal de construir una definición de CAP a partir de tarjetas (45 min.)

b) Intercambio y comentarios a partir de las definiciones propuestas (15 min.)

c) Exposición. Entrega de Texto Definición de Comunidad de Aprendizaje (15 min.)

Pausa Almuerzo. 13:15 a 14:15 horas.

3. Trabajo en torno a un concepto central en la estrategia CAP: Epistemología constructivista. 14:15 a 15:30 horas.

a) Trabajo en Grupos: Ejercicio de láminas (25 min.)

b) Plenario: Exposición de los grupos, discusión construcción colectiva de explicaciones acerca del ejercicio (25 min.)

c) Entrega de elementos conceptuales (PPT) y comentarios. (25 Min.)

Pausa Café. 15:30 a 15:45 horas.

4. Evaluación y cierre. 15:45 a 16:15 horas.

Programa Jornada CAP Colegio Reina de Suecia – Maipú Julio 04 de 2013

Objetivo:

Al finalizar las sesiones de trabajo se espera que los participantes: Identifiquen elementos centrales que caracterizan la propuesta de Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP), en términos de su sentido y proceso. Identifiquen los registros en los que opera una Comunidad de Aprendizaje Profesional. Conozcan y experimenten las fases del ciclo de trabajo de una Comunidad de Aprendizaje Profesional.

5. Fases del ciclo de trabajo de una Comunidad de Aprendizaje Profesional, CAP. 14:00 a 15:45 horas.

Ejercitación, exposición y discusión en relación con cada una de las fases. Síntesis de elementos centrales.

Pausa Café. 15:45 a 16:00 horas.

6. Exposición sobre registros en que opera una Comunidad de Aprendizaje Profesional CAP. 16:00 a 16:20 horas.

7. Conversación abierta acerca de la propuesta CAP. Dudas, comentarios, reflexiones. 16:20 a 16:45 horas.

8. Evaluación y cierre. 16:45 a 17:00 horas.

PROBLEMA QUE ABORDAREMOS

El problema que hemos detectado y consensuado para abordar y trabajar en él, es el SENTIDO DE PERTENENCIA al colegio que los y las estudiantes han ido perdiendo con los años. Pensamos que este hecho puede influir en la motivación que los niños y niñas pudieran tener hacia el aprendizaje de los contenidos de los distintos subsectores que corresponden de acuerdo al currículo vigente. Esto ha hecho que el alumno(a) haya perdido el cariño por su escuela y por lo tanto no la cuide.

La desmotivación afecta un espacio intelectual de los alumnos, entre otras causas, porque los contenidos tanto curricularmente como el tratamiento metodológico de estos, no se acercan a los intereses y al presente que vive el estudiantes, es decir no se realiza (¿promueve?) un aprendizaje significativo que relacione sus experiencias vitales con lo nuevo que trae el profesor.

Hemos observado que esta situación permite que nuestros estudiantes no cuiden su colegio tanto física como a lo que su reputación se refiere. Todo esto se nota en que rompen el mobiliario, rayan las paredes, hacen mal uso de las pocas áreas verdes que existen; en cuanto a lo intrínsecamente pedagógico podemos decir que tampoco preservan los materiales didácticos que se les asignan para realizar determinadas tareas, como por ejemplo tangramas, atlas, diccionarios, etc.; a la vez se demuestra también en el poco respeto que tienen algunos alumnos por sus profesores y personal de la comunidad educativa.

Lo anteriormente expuesto, afecta primero a los mismos estudiantes que no pueden lograr sus aprendizajes, especialmente aquellos que tienen interés y motivación por el estudio; además, a nosotros los profesores, que sentimos que nuestros esfuerzos por hacer mejores clases y obtener logros académicos se ven frustrados, lo que nos hace sentir decaer, pero continuaremos dando la lucha, y en general afecta a todos los que formamos la escuela.

Pensamos que este problema ha ido ocurriendo porque se fue dejando de lado la participación de los alumnos en actividades masivas, como actos cívicos, distintas presentaciones dentro del colegio, se le ha dado mayor importancia a los subsectores de tipo más humanistas y se ha dejado un poco de lado la parte artística que antes era más realzada en el colegio. Esto ha ido sucediendo en forma paulatina desde que el colegio se cambió de lugar físico, cuando esto ocurrió aumentó la matrícula por curso de máximo 40 alumnos que teníamos por curso pasamos a tener 45. En ese mismo tiempo hubo una notoria baja en el Simce que nos encasilló como escuela “focalizada” que hizo poner todo el énfasis en lo estrictamente académico, dejando de lado de a poco las otras actividadesque se realizaban con anterioridad. Sin embargo, lo que ha permanecido en el tiempo y lleva ya 18 años es el Campeonato de Cueca, y apropósito de esto este año los profesores de Educación Física prepararon bailes con todos los niveles y se observó una participación masiva de los alumnos, hemos observado que después de esa actividad institucional han desistido de rayar las murallas que fueron pintadas en las vacaciones (no todas).

A partir de esta experiencia apreciamos que se ha dado un fenómeno que tiende a dar más importancia a los aspectos academicistas de la escuela, llevando consigo a una orientación más individualista del alumnado y el profesorado, lo cual ha llevado a la progresiva pérdida del sentido de comunidad y de pertenencia en que en un momento existió, como ya explicamos esto se debió a acontecimientos como, el cambio de establecimiento, el aumento de matrícula, la implementación de la jornada escolar completa y la disminución de actividades extracurriculares masivas, entre otras.

Entendemos que este fenómeno no se da solamente a nivel local sino que ha sido más o menos transversal a la educación chilena, que podemos asociar a la historia educativa reciente de nuestro país. Esto lleva consigo a que el alumno, de nuestra escuela, no se sienta partícipe de ella, y por lo tanto, no se dé un ejercicio de la ciudadanía, de manera que pueda hacer valer sus derechos y cumplir sus deberes, en el momento en que no formamos ciudadanos comprometidos, estos no se sentirán involucrados en su proceso educativo, ello lleva consigo los problemas que ya describimos como el rayado de murallas, destrozo de inmobiliario, etc.

En nuestra reflexión nos hemos percatado que los alumnos tienen la necesidad de hacer suyo el espacio escolar, lo cual lo dan a conocer mediante distintas expresiones de territorialidad como son las marcas o “tag” en sus mesas, sillas, baños, puertas, murallas, escaleras, patios y bancas, lejos de relacionar estos hechos con la mera indisciplina, creemos que responde la necesidad que tienen de ser escuchados, hacerse notar y que los “adultos” y pares los consideren importantes.

Este problema afecta el quehacer pedagógico porque en la medida que el y la estudiante sienta cariño por su escuela y se sienta perteneciente a ella, sentirá el deseo de hacer todo lo posible porque ésta sea bien vista por toda la comunidad circundante y que se destaque en relación a otros para ellos estar orgullosos de ella.

Nuestra práctica pedagógica se ve afectada puesto que el esfuerzo que hacemos por entregar lo mejor de nosotros, no se ve recompensado ni reflejado en los logros académicos y disciplinarios, dándose así, un fenómeno de transmisión de la desmotivación desde los alumnos a los docentes que genera frustración profesional.

Comunidades de aprendizaje, CAP Integrados

ESQUEMA DE ANÁLISIS PROBLEMA SENTIDO DE PERTENENCIA CAP PEWMAFEN5

El Problema Cómo se expresa Consecuencias del problema

Elementos que lo explicarían Situación ideal

SENTIDO DE PERTENENCIA al colegio que los y las estudiantes han ido perdiendo con los años

Pérdida del sentido de comunidad y de pertenencia

Motivación que los niños y niñas pudieran tener hacia el aprendizaje

Pérdida del cariño por su escuela y por lo tanto no la cuidan.

No cuidan su colegio tanto física como a lo que su reputación se refiere

Rompen el mobiliario, rayan las paredes, hacen mal uso de las pocas áreas verdes que existen

Tampoco preservan los materiales didácticos que se les asignan para realizar determinadas tareas

Poco respeto que tienen algunos alumnos por sus profesores y personal de la comunidad educativa

El rayado de murallas, destrozo de inmobiliario

Expresiones de territorialidad como son las marcas o "tag" en sus mesas, sillas, baños, puertas, murallas, escaleras, patios y bancas

No pueden lograr sus aprendizajes, especialmente aquellos que tienen interés y motivación por el estudio

Los profesores, que sentimos que nuestros esfuerzos por hacer mejores clases y obtener logros académicos se ven frustrados

Práctica pedagógica se ve afectada

Transmisión de la desmotivación desde los alumnos a los docentes

Frustración profesional

Los contenidos tanto curricularmente como el tratamiento metodológico de estos, no se acercan a los intereses y al presente que vive el estudiantes

No se realiza (¿promueve?) un aprendizaje significativo

Se fue dejando de lado la participación de los alumnos en actividades masivas

Se le ha dado mayor importancia a los subsectores de tipo más humanistas y se

ha dejado un poco de lado la parte artística

Aumentó la matrícula por curso

Baja en el Simce que nos encasilló como escuela "focalizada"

Énfasis en lo estrictamente académico

Una orientación más individualista del alumnado y el profesorado

El cambio de establecimiento

Implementación de la jornada escolar completa

Disminución de actividades extracurriculares masivas

La historia educativa reciente de nuestro país

No se da un ejercicio de la ciudadanía

No formamos ciudadanos comprometidos

Necesidad que tienen de ser escuchados, hacerse notar y que los “adultos” y pares los consideren importantes.

En la medida que él y la estudiante sientan cariño por su escuela y se sienta perteneciente a ella, sentirá el deseo de hacer todo lo posible porque ésta sea bien vista por toda la comunidad circundante y que se destaque en relación a otros para ellos estar orgullosos de ella.

5 Esquema de análisis propuesto por los tutores y trabajado en reunión con la CAP.

Estrategia Comunidad de Aprendizaje Profesional Pewmafen – Colegio Reina de Suecia

1. ¿En qué consiste la estrategia a implementar?

La estrategia que se desprende del trabajo realizado por la Comunidad de Aprendizaje Profesional “Peumafen”, se denomina Aula Temática de recursos educativos.

Un Aula Temática se define como la organización de los ambientes de aprendizaje, en relación a las disciplinas del currículum, con la perspectiva de disponer los recursos didácticos para el desarrollo de procesos innovadores de enseñanza-aprendizaje favoreciendo el sentido de pertenencia y significatividad del proceso educativo.6

Se ha optado por esta estrategia como una forma de abordar e incidir en el sentido de pertenencia de los estudiantes, en la medida en que permite un trabajo pedagógico: Donde la distribución del espacio predispone a una didáctica menos estructurada y más “receptiva” a las inquietudes, iniciativas e intereses propios de los niños/as. Con material concreto y bibliográfico disponible y “a la mano”, para el uso de los niños/as y del docente. Singular, que puede llegar a distinguir al colegio de otros establecimientos del entorno (“en mi colegio pasa algo distinto”). Organizado y dispuesto para el trabajo de cada disciplina, donde se logra un ordenamiento espacial acorde a las características de esa disciplina; un lugar con identidad, tanto para el profesor como para los niños/as (“el profesor va a estar más motivado al tener su espacio, su sala”) Donde el tipo y la distribución del mobiliario predispone a una interacción pedagógica más espontánea y flexible (“una especie de taller, con pisos en lugar de sillas, con mesones y donde también se pueda trabajar en el suelo”). Una didáctica más dinámica, menos lineal y que responde a la forma en que aprenden los niños/as. Que favorece la comunicación, el intercambio y el trabajo en equipo entre los niños/as.

Por otra parte, las ventajas del Aula Temática dicen relación con el fortalecimiento del pensamiento científico, autónomo, crítico y artístico, el desarrollo en forma gradual del aprendizaje activo, el fortalecimiento de capacidades definidas en el currículum formal y el desarrollo de la responsabilidad, no sólo respecto del aprendizaje sino también del recurso material empleado; el alumno además se interesa ante una propuesta que le resulta atractiva y significativa; finalmente desarrollar trabajo operativo a través el quehacer compartido y la integración social.

Como primera experiencia o experiencia piloto, se ha optado por un Aula Temática en el área de Artes Visuales, en consideración a razones de dos índoles. La primera de orden práctico y tiene que ver con elhecho de que esta asignatura es impartida por una misma profesora a todos los cursos del colegio8, lo que permite que esta experiencia sea vivida por todos los estudiantes, sin afectar con ello la organización que el establecimiento ya se ha dado, toda vez que el año escolar se ha iniciado y, por lo tanto, los horarios y salas ya han sido definidos.

La segunda razón está relacionada con las características propias de la asignatura, pues no se entiende el desarrollo artístico en los niños/as de manera solitaria, estática, unidireccional y con escasez de recursos, sino que se entiende a partir de su interacción colaborativa con su entorno social y material y en permanente dinamismo de su quehacer procedimental y teniendo a disposición los recursos necesarios.

Se podría decir que las artes visuales constituyen una disciplina que, de manera más evidente que las ciencias sociales y naturales, conlleva en su esencia un fuerte carácter interpretativo que tiene ribetes emocionales, afectivos y reflexivos y por ello requiere de un espacio específico para poder desarrollar todas estas habilidades y actitudes.

En este marco disciplinario, el Aula Temática de recursos educativos en la asignatura de Artes Visuales, se transforma en una oportunidad orientada en dos sentidos. Por una parte, el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes dispuestos en el currículum para el desarrollo artístico de los estudiantes y, por otra parte, la posibilidad de incidir en el fortalecimiento del sentido de pertenencia de los niños y niñas (y profesores) con su escuela.

2. ¿Qué se quiere lograr con esta estrategia, cuál es el objetivo?

Objetivo: Fomentar el sentido de pertenencia de niños y niñas al colegio, a través de la estrategia Aula Temática.

Como ya se ha señalado, se comenzará con el aula temática de artes visuales por razones prácticas, donde se pretende organizar el espacio de la sala multitaller, de tal manera que esté siempre dispuesta para que los niños y niñas se motiven al tener una ambientación temática y disponer de los materiales necesarios para lograr: □ Expresar sus competencias artísticas □ Reforzar su identidad, su autonomía y seguridad □ Desarrollar responsabilidad y autonomía □ El cuidado por un espacio propio □ Orgullo de una experiencia distinta que confiere un imagen positiva de su escuela □ Trabajar en equipo □ Mayor motivación del profesor

Utilizar el espacio como forma de fomentar el aprendizaje significativo □ Fomentar hábitos de orden y limpieza

3. ¿Quiénes participarán de la experiencia? (responsables y beneficiados)

El principal responsable será la Comunidad de Aprendizaje Profesional, CAP, en conjunto con la profesora de artes visuales Camila Guajardo, por el hecho de liderar la asignatura artística. La CAP estará en permanente comunicación e interacción para acompañar y colaborar con el buen desarrollo de la estrategia.

Los beneficiarios serán todos los estudiantes desde primer a octavo año básico.

4. ¿Qué pasos, etapas y/o acciones son necesarios de implementar?

Primera etapa:
Preparar el Aula Temática en sus aspectos logísticos, organizativos y pedagógicos y comunicacional. Mayo a junio 2014.
 En relación con lo logístico: considerar la organización de la sala, mobiliario, materiales, organización del espacio, entre otros
 En relación con lo pedagógico: diseño de la propuesta. Esto se realizará en conjunto con la profesora, quien estará a cargo de preparar un texto con la propuesta.
 En lo organizativo: en conjunto con la dirección e inspectoría, definir horarios, distribución y traslado de cursos.
 En lo comunicacional: informar a los padres y a la comunidad toda. Preparar material informativo acerca del sentido de la estrategia.
Segunda etapa:
Implementación del aula temática. Julio a diciembre 2014
. Aplicación de instrumentos de evaluación pre
. Sala funcionando en forma regular, lunes a viernes, en horario de jornada académica.
 Reuniones regulares de la CAP con la profesora a cargo del aula temática, a fin de acompañar y colaborar con su tarea y hacer seguimiento a la estrategia.
 Dar cuenta del proceso y los aprendizajes generados a partir de la experiencia, en reuniones de reflexión pedagógica.
5. ¿En qué periodo o durante cuánto tiempo se implementará la estrategia?
Segundo semestre 2014
Respecto de la evaluación:
6. ¿Cómo van a evaluar el logro del objetivo (técnica e instrumentos)?
Procedimiento evaluativo pre y post. Se aplicará una encuesta, dibujos de percepción y entrevistas. Se aplicarán a muestras de niños y niñas por curso.
Tabla de apreciación tomando en cuenta los criterios expuestos en el objetivo. Se aplicará al inicio, en la mitad y al final del proceso.
7. ¿Quién o quiénes serán responsables de llevar a cabo la evaluación?
El grupo CAP, en conjunto con la profesora de artes visuales.
Integrantes Comunidad de Aprendizaje Profesional. Escuela Reina de Suecia, Maipú:

ANEXO N°8

EXTRACTO LEY 20.903

CREA EL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y MODIFICA OTRAS NORMAS

b) Agrégase el siguiente inciso segundo:
"Del mismo modo, tienen la calidad de profesionales de la educación las personas que estén en posesión de un título de profesor o educador concedido por Institutos Profesionales reconocidos por el Estado, de conformidad a las normas vigentes al momento de su otorgamiento

b) Reemplazase la letra b) del inciso segundo por la siguiente:
"b) Actividades curriculares no lectivas: aquellas labores educativas complementarias a la función docente de aula, relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando, prioritariamente, la preparación y seguimiento de las actividades de aula, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y las gestiones derivadas directamente de la función de aula. Asimismo, se considerarán también las labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes, en el marco del Proyecto Educativo Institucional y del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento, cuando corresponda.

Asimismo, considera aquellas actividades profesionales que contribuyen al desarrollo de la comunidad escolar, como la atención de estudiantes y apoderados vinculada a los procesos de enseñanza; actividades asociadas a la responsabilidad de jefatura de curso, cuando corresponda; trabajo en equipo con otros profesionales del establecimiento; actividades complementarias al plan de estudios o extraescolares de índole cultural, científica o deportiva; actividades vinculadas con organismos o instituciones públicas o privadas, que contribuyan al mejor desarrollo del proceso educativo y al cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto de Mejoramiento Educativo, si correspondiere, y otras análogas que sean establecidas por la dirección, previa consulta al Consejo de Profesores.
Un reglamento dictado por el Ministerio de Educación determinará aquellas labores y actividades comprendidas dentro de aquellas señaladas en el inciso anterior. Corresponderá a los directores de establecimientos educacionales velar por la adecuada asignación de tareas, de modo tal que las horas no lectivas sean efectivamente destinadas a los fines señalados precedentemente. Para lo anterior, en la distribución de la jornada docente propenderán a asignar las horas no lectivas en bloques de tiempo suficiente para desarrollar actividades de esta naturaleza en forma individual y colaborativa.".

11. Reemplázase el artículo 10 por el siguiente:

"Artículo 10.- La formación de los profesionales de la educación corresponderá a las universidades acreditadas, cuyas carreras y programas de pedagogía también cuenten con acreditación, de conformida a la ley.
Sin perjuicio de lo dispuesto en el inciso anterior, las universidades que se encuentren en

proceso de licenciamiento y bajo la supervisión del Consejo Nacional de Educación y que cuenten con la autorización de ese organismo, podrán impartir carreras de pedagogía hasta que dichas instituciones logren la plena autonomía, momento en el cual deberán acreditarse y acreditar la o las respectivas carreras, dentro de un plazo que no podrá ser superior a dos años contados desde que la institución haya logrado la plena autonomía.".

12. Reemplázase el artículo 11 por el siguiente:

"Artículo 11.- Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas.
Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional.
Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa.
En el ejercicio de su autonomía, los establecimientos educacionales y en particular sus directores y equipos directivos, tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes, asegurando a todos ellos una formación en servicio de calidad.

Con el objeto de lograr lo dispuesto en el inciso anterior los establecimientos educacionales podrán contar con el apoyo de los docentes de su dependencia que pertenezcan a los tramos profesionales experto I y experto II u otros docentes de esos mismos tramos de desempeño profesional, si así lo determinan voluntariamente, pudiendo para estos mismos fines generar redes de apoyo con otros establecimientos educacionales y, o equipos docentes.
Esta formación considerará la función que desempeñe el profesional respectivo y sus necesidades de desarrollo profesional, como aquellas otras necesidades asociadas al proyecto educativo institucional, al plan de mejoramiento educativo del respectivo establecimiento educacional, a su contexto cultural y al territorio donde este se emplaza."

.
13. Reemplázase el artículo 12 por el siguiente:
"Artículo 12.- Los sostenedores de establecimientos educacionales regidos por el decreto con fuerza de ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación, como los administradores de los establecimientos regidos por el decreto ley N°3.166, de 1980, podrán colaborar con la formación para el desarrollo profesional de los docentes que se desempeñen en sus respectivos establecimientos, estimulando el trabajo colaborativo entre aquellos.".

14. Intercálase el siguiente artículo 12 bis, nuevo:

"Artículo 12 bis.- Los directores, en conjunto con sus equipos directivos, velarán por el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento educacional. Para estos efectos

podrán:
1. Proponer al sostenedor planes de formación para el desarrollo profesional de los docentes, considerando, entre otros, los requerimientos del plan de mejoramiento educativo como la información provista por el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, en el marco del Proyecto Educativo Institucional.
2. Promover la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, orientados a la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de la práctica docente.".

15. Introdúcese el siguiente artículo 12 ter nuevo, pasando el actual artículo 12 bis a ser artículo 12 sexies:

"Artículo 12 ter.- El Ministerio de Educación, a través de su Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, en adelante indistintamente "el Centro", colaborará en el desarrollo de los profesionales de la educación ejecutando programas, cursos o actividades de formación de carácter gratuito, de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas o instituciones certificadas por el Centro, como también otorgando becas para éstos.
Los programas, cursos o actividades de formación indicados en el inciso anterior, no comprenden aquellos programas conducentes a una formación de postgrado.

El diseño e implementación de estos programas, cursos o actividades deberá considerar tanto las necesidades de los equipos docentes de los establecimientos educacionales, como aquellos requerimientos que proporcione el Sistema de Desarrollo Profesional Docente establecido en el Título III y los resultados del sistema de evaluación establecido en el artículo 70. Además, deberá favorecer la progresión en los tramos del sistema, propendiendo a que los docentes alcancen al menos el tramo profesional avanzado, reconociendo con ello el carácter formativo de las evaluaciones del sistema de reconocimiento del desarrollo profesional.
El Centro deberá realizar, de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas o instituciones sin fines de lucro certificadas por este de acuerdo al artículo 12 quáter, programas, cursos y actividades específicas para los siguientes grupos de profesionales de la educación:
1. Docentes que se estén desempeñando dentro de los primeros cuatro años de ejercicio profesional, a quienes se ofrecerá acompañamiento pedagógico a través de talleres, cursos o tutorías, sin perjuicio de la inducción a que se refiere el artículo 18 G.
2. Docentes que no han logrado avanzar, a lo menos, al tramo profesional temprano en su primer proceso de reconocimiento profesional, a quienes se ofrecerá apoyo para su desarrollo profesional.
Asimismo, el Centro ejecutará acciones de formación continua para los docentes, conforme a las necesidades de estos formuladas por las comunidades educativas a través de sus directores o sostenedores, y ofrecerá orientaciones y apoyo al trabajo de aprendizaje profesional colaborativo que se desarrolle en los establecimientos educacionales.".

15. Introdúcese el siguiente artículo 12 ter nuevo, pasando el actual artículo 12 bis a ser artículo 12 sexies:

"Artículo 12 ter.- El Ministerio de Educación, a través de su Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, en adelante indistintamente "el Centro", colaborará en el desarrollo de los profesionales de la educación ejecutando programas, cursos o actividades de formación de carácter gratuito, de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas o instituciones certificadas por el Centro, como también otorgando becas para éstos.
Los programas, cursos o actividades de formación indicados en el inciso anterior, no comprenden aquellos programas conducentes a una formación de postgrado.

El diseño e implementación de estos programas, cursos o actividades deberá considerar tanto las necesidades de los equipos docentes de los establecimientos educacionales, como aquellos requerimientos que proporcione el Sistema de Desarrollo Profesional Docente establecido en el Título III y los resultados del sistema de evaluación establecido en el artículo 70. Además, deberá favorecer la progresión en los tramos del sistema, propendiendo a que los docentes alcancen al menos el tramo profesional avanzado, reconociendo con ello el carácter formativo de las evaluaciones del sistema de reconocimiento del desarrollo profesional.
El Centro deberá realizar, de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas o instituciones sin fines de lucro certificadas por este de acuerdo al artículo 12 quáter, programas, cursos y actividades específicas para los siguientes grupos de profesionales de la educación:
1. Docentes que se estén desempeñando dentro de los primeros cuatro años de ejercicio profesional, a quienes se ofrecerá acompañamiento pedagógico a través de talleres, cursos o tutorías, sin perjuicio de la inducción a que se refiere el artículo 18 G.
2. Docentes que no han logrado avanzar, a lo menos, al tramo profesional temprano en su primer proceso de reconocimiento profesional, a quienes se ofrecerá apoyo para su desarrollo profesional.
Asimismo, el Centro ejecutará acciones de formación continua para los docentes, conforme a las necesidades de estos formuladas por las comunidades educativas a través de sus directores o sostenedores, y ofrecerá orientaciones y apoyo al trabajo de aprendizaje profesional colaborativo que se desarrolle en los establecimientos educacionales.".

19. Reemplázase el artículo 13 por el siguiente:

"Artículo 13.- Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 12 ter, los profesionales de la educación que postulen a los programas, cursos y actividades de formación para el desarrollo que imparta el Centro, como también los que postulen a sus becas, en ambos casos, de acuerdo a los cupos que se determine en su presupuesto, deberán cumplir con los siguientes requisitos:
a) Trabajar en un establecimiento educacional subvencionado de conformidad con el decreto con fuerza de ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación, o regido por el decreto ley N°3.166, de 1980.
b) Contar con el patrocinio del sostenedor o administrador del establecimiento en que se desempeña, quien podrá delegar esta facultad en el respectivo director, en el caso que las actividades, programas o cursos se desarrollen durante la jornada laboral, con el fin de

asegurar el compromiso de aquél y el aprovechamiento del aprendizaje de los docentes para el mejoramiento continuo de la institución.
En el caso de aquellos sostenedores públicos, previo patrocinio, deberán consultar a los directivos del respectivo establecimiento las necesidades formativas del personal docente a su cargo y sus respectivas prioridades.
c) Estar aceptado en alguno de los programas, cursos o actividades de formación para el desarrollo inscritos en el registro señalado en el artículo 12 quáter.
d) En el caso de los postulantes a beca, junto con la solicitud, deberán contraer el compromiso de laborar en el sector subvencionado o en los establecimientos a que se refiere el decreto ley N° 3.166, de 1980, durante el año escolar siguiente. Con todo, si la beca se realizare durante los dos primeros meses del año, el compromiso de permanencia se referirá al año respectivo.
Los criterios de prioridad para seleccionar a estos postulantes deberán considerar, especialmente, las siguientes circunstancias:
1. Trabajar en un establecimiento con alta concentración de alumnos prioritarios, de acuerdo a lo establecido en el inciso segundo del artículo 50, o que tenga una alta concentración de alumnos con necesidades educativas especiales, o en establecimientos educacionales rurales uni, bi o tri docentes, así como aquellos multigrado o en situación de aislamiento o con alta concentración de estudiantes de ascendencia indígena o multicultural, de acuerdo a lo que defina el reglamento.
2. Estar contratado en un establecimiento educacional que se encuentre bajo el promedio nacional del sistema de evaluación regulado en los párrafos 2° y 3° del Título II de la ley N°20.529.
3. El grado de relación entre la función que ejerce el profesional en el establecimiento y los contenidos del programa al cual postula.
Las postulaciones a los programas, cursos, actividades o becas serán presentadas a través de un mecanismo que disponga el Centro, institución encargada de la evaluación y selección de los postulantes, de acuerdo a los procedimientos que establezca el reglamento.".
20. Agrégase, a continuación del artículo 13, el siguiente artículo 13 bis, nuevo:

"Artículo 13 bis.- El profesional de la educación que incumpla sin justificación las obligaciones que le impone su participación en las acciones formativas referidas en el artículo 12 quáter, no podrá acceder a nuevos cursos o programas de formación durante el plazo de dos años. Dicho incumplimiento deberá ser declarado por el Centro mediante resolución fundada, previa audiencia del interesado.".

21. Agrégase, a continuación del artículo 13 bis, el siguiente artículo 13 ter, nuevo:
"Artículo 13 ter.- Un reglamento dictado por el Ministerio de Educación desarrollará las materias establecidas en el presente párrafo.".

22. Introdúcese a continuación del artículo 18 el siguiente Título II, nuevo:

"TÍTULO II
Del Proceso de Acompañamiento Profesional Local

Artículo 18 A.- El Proceso de Acompañamiento Profesional Local, regulado en este Título, tiene por objeto establecer lineamientos para que los establecimientos educacionales puedan instaurar procesos de mejora continua de sus docentes, desde el primer año de ejercicio y durante su permanencia en el mismo en calidad de docentes.
Este proceso se compondrá de los siguientes sub-procesos:
1) Proceso de formación para el desarrollo profesional que busca fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica; y,
2) Proceso de Inducción al ejercicio profesional docente.
Párrafo I
De la formación local para el desarrollo profesional.
Artículo 18 B.- La formación local para el desarrollo profesional, tiene por objeto fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Es un proceso a través del cual los docentes, en equipo e individualmente, realizan la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica de enseñanza-aprendizaje en el aula, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica. Lo anterior, considerando las características de los estudiantes a su cargo y sus resultados educativos.
Corresponderá al director del establecimiento educacional, en conjunto con el equipo directivo, implementar el proceso descrito en el inciso anterior a través de planes locales de formación para el desarrollo profesional. Estos deberán ser aprobados por el sostenedor y serán parte de los Planes de Mejoramiento Educativo, de conformidad con los Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos.
Para llevar a cabo esta labor los equipos directivos podrán contar con la colaboración de quienes se desempeñen como docentes mentores de conformidad con lo establecido en el artículo 18 O.

Artículo 18 C.- Los planes locales de formación para el desarrollo profesional serán diseñados por el director del establecimiento educacional en conjunto con el equipo directivo, con consulta a los docentes que desempeñen la función técnico-pedagógica y al Consejo de profesores. Dicho plan podrá centrarse en la mejora continua del ciclo que incluye la preparación y planificación; la ejecución de clases; la evaluación y retroalimentación para la mejora continua de la acción docente en el aula; la puesta en común y en equipo de buenas prácticas de enseñanza y la corrección colaborativa de los déficits detectados en este proceso, así como también en el análisis de resultados de aprendizaje de los estudiantes y las medidas pedagógicas necesarias para lograr la mejora de esos resultados.

Artículo 18 D.- Los directivos de los establecimientos, con consulta a su sostenedor, podrán establecer redes inter establecimientos para fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, pudiendo contar para ello con la colaboración de los docentes mentores que se desempeñen en el ámbito local.

Artículo 18 E.- Los planes locales de formación para el desarrollo profesional, deberán formar parte de la rendición de cuentas que los directivos realizan sobre el desempeño del establecimiento educacional y sus planes de mejoramiento, según lo establece el Título III,

Párrafo 3° de la ley N° 20.529.

Artículo 18 F.- La ejecución de los planes señalados en el presente párrafo, podrá realizarse con cargo a los recursos establecidos en la ley N° 20.248 (Ley Subvención Escolar Preferencial) en la medida que el sostenedor disponga de ellos y se entenderá que éstos constituyen por sí mismos una razón fundada para superar el porcentaje de gasto que dispone el inciso tercero del artículo 8° bis, del referido cuerpo legal.

Sin perjuicio de lo establecido en el inciso anterior, el establecimiento educacional no podrá gastar más de un 5% por sobre el 50% señalado en dicho inciso tercero del referido artículo 8º bis.

La Superintendencia de Educación fiscalizará el cumplimiento de lo dispuesto en el inciso anterior.

Párrafo II

Del Proceso de Inducción al ejercicio profesional docente.

Artículo 18 G.- La inducción consiste en el proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar docente principiante en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctico y responsabilidad profesional efectivo; facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra.

La inducción es un derecho que tendrán todos los docentes que ingresan al ejercicio profesional en un establecimiento educacional subvencionado de conformidad al decreto con fuerza de ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación, o regido por el decreto ley N°3.166, de 1980, siempre y cuando en su respectivo contrato se estipule una jornada semanal de un máximo de 38 horas, por el periodo en que se desarrolle el respectivo proceso de inducción.

Se entenderá por "docente principiante" aquel profesional de la educación que, contando con un título profesional de profesor(a) o educador(a), no haya ejercido la función docente de conformidad al artículo 6° de la presente ley o la haya desempeñado por un lapso inferior a un año o a dos años en caso que haya sido contratado durante el primer año escolar al que se incorporó al establecimiento educacional. Asimismo, para efectos de lo dispuesto en este título, el docente deberá estar contratado para desarrollar funciones de aquellas señaladas en el artículo 6º de esta ley, y no encontrarse inhabilitado para ejercer como docente de acuerdo al artículo 4°.

El proceso de inducción deberá iniciarse dentro del año escolar en que el profesor ingrese a prestar sus servicios profesionales, tendrá una duración de diez meses y requerirá una dedicación semanal exclusiva de un mínimo de cuatro y un máximo de seis horas. Durante este período el docente principiante será acompañado y apoyado por un docente denominado "mentor".

El equipo directivo del establecimiento educacional, en conjunto con el mentor, efectuarán recomendaciones respecto del desempeño del docente principiante durante el proceso de inducción, las que serán consideradas en las acciones de apoyo formativo que éste debe recibir, de conformidad con el numeral 1. del inciso cuarto del artículo 12 ter.

Artículo 18 H.- Los establecimientos educacionales que, de conformidad a las normas del párrafo 3º del Título II de la ley N° 20.529, sean considerados como de Desempeño Alto

podrán implementar y administrar sus propios Procesos de Inducción. Asimismo, podrán solicitar al Centro autorización para implementar sus propios planes de inducción aquellos establecimientos educacionales considerados como de Desempeño Medio y que hayan fluctuado entre dicha categoría y la de Desempeño Alto durante los tres años anteriores a la solicitud. Los plazos y procedimientos serán establecidos en un reglamento.

Artículo 18 I.- Corresponderá al director, en conjunto con el equipo directivo de los establecimientos señalados en el artículo anterior, la administración e implementación del proceso de inducción mediante el diseño y aplicación de un plan de inducción. Dicho plan deberá tener relación con el desarrollo de la comunidad educativa y ser coherente con el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento de éste.
El director, en conjunto con el equipo directivo, designarán a los docentes mentores entre los profesionales de la educación de su dependencia o pertenecientes a redes de establecimientos o de los incorporados en el registro público de mentores que se constituyan para tales efectos en conformidad a lo dispuesto en el inciso final del artículo 18Q. Esta designación deberá ser informada al Centro.

Artículo 18 J.- Con el objeto de evaluar el proceso de inducción, el docente mentor deberá entregar al término de dicho proceso, un informe al director del establecimiento, en el que éste deberá dar cuenta de cómo el docente principiante ha cumplido con el plan de inducción. Dicho informe será público y deberá ser remitido al Centro.

Artículo 18 K.- El sostenedor de aquellos establecimientos educacionales que, de conformidad al artículo 18 H, desarrollen procesos propios de inducción, deberá suscribir un convenio con el Ministerio de Educación, por intermedio del Centro, en el cual se deberá consignar el o los establecimientos educacionales y el o los planes de inducción a implementar.
En este convenio se deberá estipular, a lo menos, la obligación del sostenedor de implementar los planes de inducción y ser responsable de su cumplimiento. Asimismo, en forma previa al inicio de los procesos de inducción, se deberá informar al Centro el número e identificación de los docentes principiantes y el número e identificación de los docentes mentores.
Asimismo, se estipulará que para efectos del pago a los docentes principiantes y a los docentes mentores, el Ministerio de Educación transferirá al sostenedor los recursos que correspondan de acuerdo a los artículos 18 N y 18 T, los que deberán destinarse exclusivamente al pago a los docentes principiantes y mentores.
Los sostenedores deberán rendir cuenta pública anual del uso que le hubieran asignado a estos recursos, de conformidad a lo dispuesto en el Título III de la ley N° 20.529. Los recursos recibidos durante el año calendario anterior, se rendirán hasta el 31 de marzo del año siguiente

La Superintendencia de Educación pondrá a disposición de los establecimientos educacionales formatos estandarizados e instrumentos que sean necesarios para llevar a cabo de forma eficiente los procesos de rendición de los recursos, en los que sólo se podrá realizar un juicio de legalidad del uso de los recursos y no podrá extenderse al mérito del mismo.
En todo caso, los planes de inducción deberán formar parte de la rendición de cuentas que

los directivos realizan sobre el desempeño del establecimiento y sus planes de mejoramiento, según lo establece la ley N° 20.529.

Artículo 18 L.- Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 18 H, al Centro le corresponderá la administración e implementación de los procesos de inducción de aquellos establecimientos educacionales que no se rijan por lo dispuesto en dicho artículo, correspondiéndole elaborar el plan de inducción, designar a los docentes mentores, coordinar con los sostenedores o administradores la ejecución de los mismos y supervigilar la labor de los docentes mentores.
Con todo, los directores, en conjunto con el equipo directivo, podrán establecer planes de inducción propios para efectos de su implementación en el establecimiento educacional, de modo que estos tengan relación con el desarrollo de su comunidad educativa y sean coherentes con el proyecto educativo institucional y el programa de mejoramiento de éste. Asimismo, en el plan de mentoría señalado en el artículo

18 P, podrán establecerse objetivos específicos de la inducción, que sean complementarios a los definidos por el establecimiento educacional.
Sin perjuicio de lo anterior, el Centro pondrá a disposición de los sostenedores o administradores de establecimientos educacionales modelos de planes de inducción que establecerán un marco general para el desarrollo de los planes de mentoría de que trata el artículo 18 P. El diseño de los planes de inducción deberá reconocer las particularidades de los niveles y modalidades educativos, así como la diversidad y el contexto de los establecimientos educacionales y sus estudiantes.

Artículo 18 M.- En aquellos casos de procesos de inducción administrados e implementados por el Centro, el docente principiante deberá firmar un convenio con éste, en el cual se establecerán, a lo menos, las siguientes obligaciones:
a) Dedicar un mínimo de cuatro y un máximo de seis horas semanales exclusivamente para el desarrollo de actividades propias del proceso de inducción.
b) Asistir a las actividades convocadas por el Centro que se encuentren directamente vinculadas con el proceso de inducción.

Artículo 18 N.- Los docentes principiantes, mientras realicen el proceso de inducción, tendrán derecho a percibir una asignación de inducción, correspondiente a un monto mensual de $ 81.054.-, financiada por el Ministerio de Educación, la que se pagará por un máximo de diez meses.
Esta asignación será imponible, tributable, no servirá de base de cálculo de ninguna otra remuneración, y se ajustará en la misma oportunidad y porcentaje en que se reajusten las remuneraciones del sector público.
En el caso de los procesos de inducción desarrollados de conformidad al artículo 18 H, el Ministerio transferirá estos recursos al sostenedor de acuerdo a lo señalado en el artículo 18 K. Por su parte, en los procesos de inducción administrados por el Centro, éste transferirá dicha suma directamente al docente principiante.

Artículo 18 M.- En aquellos casos de procesos de inducción administrados e implementados

por el Centro, el docente principiante deberá firmar un convenio con éste, en el cual se establecerán, a lo menos, las siguientes obligaciones:
a) Dedicar un mínimo de cuatro y un máximo de seis horas semanales exclusivamente para el desarrollo de actividades propias del proceso de inducción.
b) Asistir a las actividades convocadas por el Centro que se encuentren directamente vinculadas con el proceso de inducción.

Artículo 18 N.- Los docentes principiantes, mientras realicen el proceso de inducción, tendrán derecho a percibir una asignación de inducción, correspondiente a un monto mensual de $ 81.054.-, financiada por el Ministerio de Educación, la que se pagará por un máximo de diez meses.
Esta asignación será imponible, tributable, no servirá de base de cálculo de ninguna otra remuneración, y se ajustará en la misma oportunidad y porcentaje en que se reajusten las remuneraciones del sector público.
En el caso de los procesos de inducción desarrollados de conformidad al artículo 18 H, el Ministerio transferirá estos recursos al sostenedor de acuerdo a lo señalado en el artículo 18 K. Por su parte, en los procesos de inducción administrados por el Centro, éste transferirá dicha suma directamente al docente principiante.

41. Modifícase el artículo 69 de la siguiente manera:

a) Reemplázase, en el inciso segundo, la expresión "33 horas" por la frase "28 horas con 30 minutos".
b) Reemplázase, en el inciso cuarto, la frase "32 horas con 15 minutos" por la frase "28 horas con 30 minutos".
c) Agréganse los siguientes incisos finales:
"En la distribución de la jornada de trabajo se deberá procurar que las horas no lectivas sean asignadas en bloques de tiempo suficiente para que los profesionales de la educación puedan desarrollar la totalidad de sus labores y tareas asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de aquella.
Un porcentaje de a lo menos el 40% de las horas no lectivas estará destinado a las actividades de preparación de clases y de evaluación de aprendizajes, así como también a otras actividades profesionales relevantes para el establecimiento que sean determinadas por el director, previa consulta al Consejo de Profesores.
Corresponderá a la Superintendencia de Educación la fiscalización del cumplimiento de lo señalado en el inciso anterior, de conformidad al procedimiento establecido en los artículos 51 y siguientes de la ley N°20.529.

". 41. Modifícase el artículo 69 de la siguiente manera:

a) Reemplázase, en el inciso segundo, la expresión "33 horas" por la frase "28 horas con 30 minutos".
b) Reemplázase, en el inciso cuarto, la frase "32 horas con 15 minutos" por la frase "28 horas con 30 minutos".
c) Agréganse los siguientes incisos finales:
"En la distribución de la jornada de trabajo se deberá procurar que las horas no lectivas sean

asignadas en bloques de tiempo suficiente para que los profesionales de la educación puedan desarrollar la totalidad de sus labores y tareas asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de aquella.

Un porcentaje de a lo menos el 40% de las horas no lectivas estará destinado a las actividades de preparación de clases y de evaluación de aprendizajes, así como también a otras actividades profesionales relevantes para el establecimiento que sean determinadas por el director, previa consulta al Consejo de Profesores.

Corresponderá a la Superintendencia de Educación la fiscalización del cumplimiento de lo señalado en el inciso anterior, de conformidad al procedimiento establecido en los artículos 51 y siguientes de la ley N°20.529.".