



LIDERES
EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Nota Técnica N°11 - 2017

**Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes:
Una estrategia de desarrollo profesional docente**

Jorge Ulloa Garrido, César Cabrera Álvarez
Universidad de Concepción



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación

FCH
FUNDACION CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: Una estrategia de desarrollo profesional docente.

Jorge Ulloa Garrido, César Cabrera Álvarez.
Noviembre, 2017.

Para citar este documento:

Ulloa, J. y Cabrera, C. (2017). Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: Una estrategia de desarrollo profesional docente. Nota Técnica N°11-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

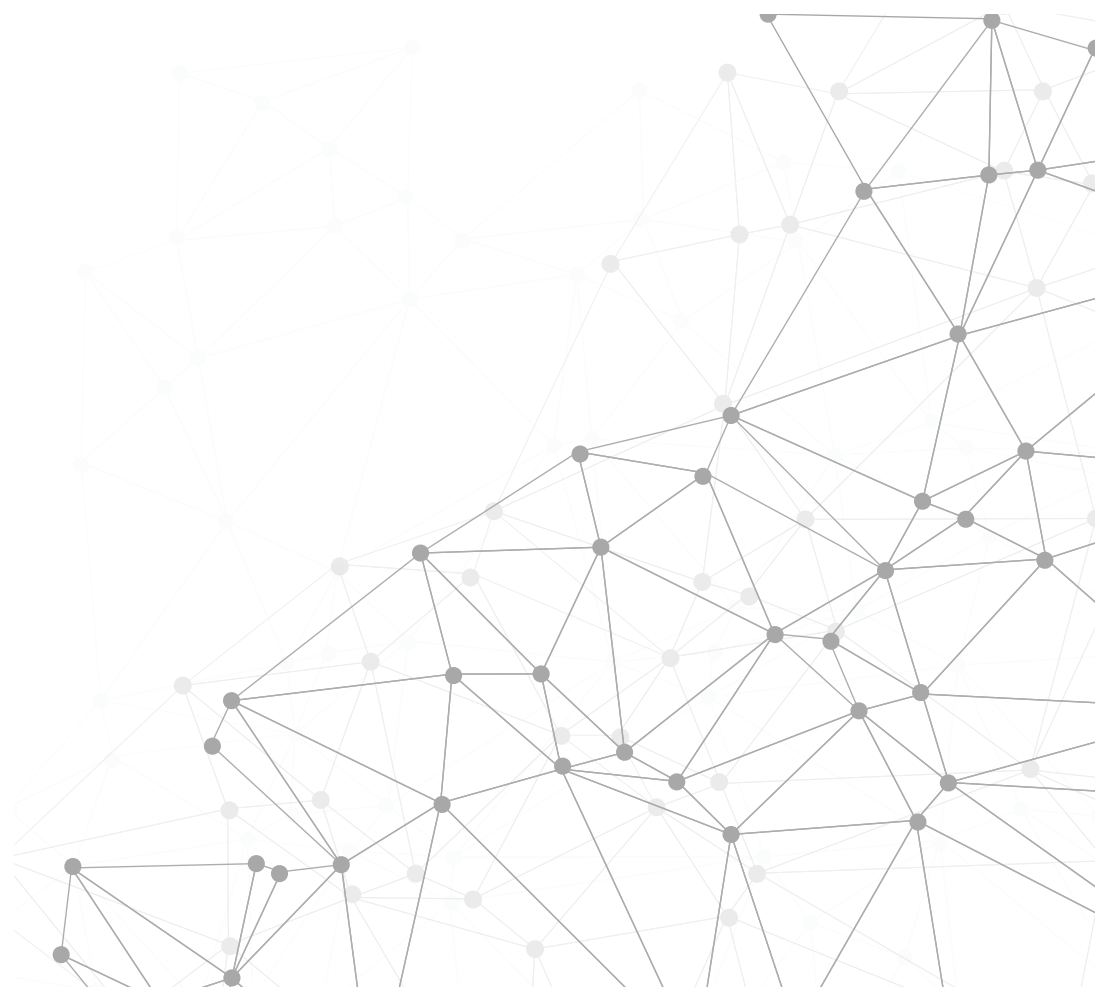
Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

Introducción	4
Revisión de los productos de aprendizaje de los estudiantes como estrategia de desarrollo profesional docente	5
Protocolo para el análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes	6
Aprendizajes relevantes en torno a la estrategia de desarrollo profesional docente	7
Referencias bibliográficas	8



Introducción

Sabemos que el éxito de la mejora escolar se juega, en una buena parte, en la sala de clases. Desarrollar profesionalmente a los docentes requiere poner en el centro de ese proceso a los estudiantes y sus necesidades (Elmore, 2010; Booth y Ainscow, 1998). En consecuencia, las prácticas docentes, sus capacidades y conocimientos, deben desarrollarse en función de aquellas necesidades (Mineduc, 2017; Elmore, 2010). Se entiende por desarrollo profesional al proceso mediante el cual los docentes integran experiencias de aprendizaje para mejorar sus conocimientos y sus prácticas de enseñanza. Es un proceso colectivo planificado y sistemático, en el que el uso de la evidencia es clave para generar cambio y mejora (Day & Sachs, 2004).

Este es un proceso en el que es clave la función de liderazgo de los directivos, especialmente, del Director y Jefe de UTP (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo, 2015). Contribuir a desarrollar profesionalmente a los docentes, es una de las prácticas más relevantes de los directivos (Anderson, 2010; Darling-Hamond, LaPointe, Meyerson, Orr & Cohen, 2007; Ulloa y Rodríguez, 2014), y una de las prácticas de liderazgo pedagógico de mayor impacto en el logro de aprendizaje de los estudiantes (Robinson, 2009). Es importante considerar que los profesionales han desarrollado una serie de saberes a partir de la experiencia (Tardif, 2004). Sus aprendizajes ocurren a partir una reflexión profunda acerca de los que hacen, mediado por conocimientos experienciales y teóricos (Tynjälä, 2008; Vescio, Ross, y Adams, 2008). En este sentido, la revisión de los productos de aprendizaje puede constituir una oportunidad para aquello, tensionando el conocimiento experiencial y el conocimiento teórico, contribuyendo por ende a provocar un cambio de práctica.



Revisión de los productos de aprendizaje de los estudiantes como estrategia de desarrollo profesional docente

La revisión y análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes está basada en los principios de aprendizaje entre pares, sustentada en la colaboración profesional permanente y situada en sus experiencias de trabajo en contexto.

Pero es adecuado preguntarse, ¿qué es un buen producto de aprendizaje de los estudiantes? Se puede decir que tiene los siguientes atributos:

- Es una actividad o tarea relevante que evidencia el desempeño de los estudiantes en coherencia con los objetivos de aprendizaje que trabaja el docente en una determinada unidad de contenidos. Podríamos decir que refleja la relación docente-estudiante-contenido (Elmore, 2010).
- Evidencia el resultado de la interacción pedagógica entre el estudiante, sus compañeros y el docente.

Los trabajos realizados por los estudiantes son evidencias relevantes de lo que hace una escuela o liceo. Al hacerlos público, se refleja la idea que es un trabajo colectivo de los docentes (Montecinos, 2003). Tienen el potencial de revelar no sólo el dominio que han alcanzado de los objetivos del currículo, sino también una gran cantidad de información sobre los estudiantes: sus intereses intelectuales, sus fortalezas, las dificultades que encontraron en la elaboración de sus tareas, entre otros. También tiene el potencial de gatillar conversaciones acerca de las teorías que dan sustento a la enseñanza en el establecimiento, levantar aprendizajes pedagógicos para mejorar prácticas y cohesionar al equipo docente (Newmann & Wehlage, 1995, Lieberman, 1995a).

Cuando se genera un espacio de conversaciones profesionales, es adecuado trabajar sentidos de propósito de la actividad con los docentes. Es particularmente relevante trabajar la necesidad de establecer comunidad de intereses en torno al aprendizaje de los estudiantes.

El análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes fue una de las cuatro estrategias abordadas en una experiencia formativa desarrollada durante el año 2017 con los directores y directoras que participaron en el diplomado de LIDERES EDUCATIVOS. Tanto en talleres presenciales como en grupos de tutoría, los participantes trabajaron en la comprensión conceptual de la estrategia, se discutió protocolos de aplicación y se experimentó en pequeña escala en sus establecimientos. Luego reportaron los aprendizajes relevantes de ello ante todo el grupo de directivos.

Protocolo para el análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes

Realizar este protocolo toma un tiempo estimado de entre 60 y 70 minutos. Podemos distinguir tres grandes momentos.

El primer momento es preparatorio para ponerse de acuerdo respecto de la implementación de esta actividad de desarrollo profesional entre pares. Los docentes se agrupan por nivel o por asignatura y estipulan que uno de ellos presente productos de aprendizaje generados por estudiantes en su clase. La idea es que a través de las distintas sesiones de trabajo, cada uno asuma el rol de presentador.

El análisis de productos de aprendizaje de los estudiantes requiere, previamente, lograr acuerdos acerca de los criterios con que se seleccionarán los trabajos de los estudiantes. Por ejemplo, seleccionar según focos de dificultades de aprendizaje de los estudiantes en el tratamiento de algunos conceptos o desarrollo de habilidades que se están trabajando en un determinado nivel. Puede ser adecuado compartir trabajos de distintos estudiantes que reflejen distintos niveles de desempeño. Esto puede facilitar la reflexión y la búsqueda colaborativa de soluciones para resolver las dificultades de los estudiantes.

El segundo momento está centrado, fundamentalmente, en analizar los productos o tareas de los estudiantes. El presentador distribuye las copias de los trabajos sin entregar mayores

antecedentes, mientras el facilitador motiva la conversación de los docentes en torno a lograr una comprensión de los trabajos presentados, buscar pistas que demuestren las fortalezas y dificultades que enfrentan los alumnos/as. Se solicita fundar los juicios que emiten los docentes. En la Tabla 1 se detallan las etapas de este momento junto con los tiempos estimados para cada una.

En el tercer momento, la conversación se centra en el proceso de enseñanza aprendizaje (ver Tabla 1). El profesor presentador entrega más antecedentes del trabajo realizado por los estudiantes, instrucciones y guías entregadas, y pautas de evaluación. Se pueden presentar otros antecedentes de los estudiantes o del grupo. También entrega información evaluativa de los trabajos o productos presentados, señalando qué tan cerca o lejos se encuentran de lo esperado. A partir de la conversación, se logran acuerdos para ayudar a los estudiantes a potenciar los aprendizajes.

Para finalizar el proceso, el facilitador motiva a los docentes a realizar una reflexión de la experiencia de aprendizaje-colaboración, los desafíos para ayudar a los estudiantes y, sobre todo, a concluir qué hemos aprendido para mejorar la propia enseñanza, o qué necesidades de desarrollo profesional se desprenden de esta actividad.

Primer momento	Segundo momento
<p>Etapas 1-4:</p> <p>Etapas 1-4:</p> <p>Etapas 1-4:</p> <p>Etapas 1-4:</p>	<p>Etapas 5-6:</p> <p>Etapas 5-6:</p> <p>Etapas 5-6:</p>
	Tercer momento
	<p>Etapas 7-8:</p> <p>Etapas 7-8:</p>

Tabla 1. Descripción de las etapas del proceso de análisis de los trabajos de los estudiantes.

Aprendizajes relevantes en torno a esta estrategia de desarrollo profesional docente:

La estrategia implementada nos permite reconocer algunos aprendizajes relevantes:

1

En primer lugar, los directivos reconocen la relevancia de la estrategia de revisión de los trabajos de los estudiantes para el desarrollo profesional docente. No se reportó experiencias previas del uso de la misma en los establecimientos. Plantean, sin embargo, la necesidad de fortalecer la capacidad de realizar conversaciones profesionales con y entre los docentes de manera habitual. La tendencia es a conversar sobre la actuación del docente exclusivamente, a veces emitiendo juicios evaluativos acerca de su desempeño, perdiendo el foco en las dificultades/necesidades o avances que los trabajos reportan sobre los estudiantes. El desarrollo profesional requiere mayor conexión con las necesidades de aprendizaje de los/as estudiantes.

2

Se reportan dificultades para facilitar conversaciones sobre aprendizaje a través de la formulación de preguntas aclaratorias y orientadoras para la reflexión, como también habilidad de escucha activa. También se aprecian dificultades para emitir juicios centrados en evidencias, en este caso, utilizando el trabajo de los propios estudiantes. Los directivos plantean que requieren mejores habilidades para conducir ese proceso con sus profesores. Esto debe enfatizarse más en el trabajo formativo de los líderes escolares en el año siguiente.

3

Es importante crear condiciones que den sustentabilidad a estrategias como éstas. Su implementación es más compleja en una cultura en que la colaboración y las conversaciones abiertas para el aprendizaje profesional son de frágil desarrollo. Se ha evidenciado la necesidad de trabajar habilidades para gestionar los cambios, partiendo por establecer condiciones de confianza en el colectivo, establecimiento de propósitos relevantes y compartidos, así como condiciones de organización para un trabajo más sistemático y efectivo del desarrollo profesional docente (Krichesky y Murillo, 2011).

4

Finalmente, la evaluación preliminar de la experiencia nos ha hecho evidente la necesidad de acompañar más la formación en los establecimientos, colaborar con la recopilación de evidencias y análisis de ellas, y rediseñar experiencias. El que los líderes escolares hagan evidentes sus aprendizajes es relevante para darle sustento al desarrollo profesional docente más allá de la cultura de la tercerización a través de ATE, muy arraigada en los establecimientos escolares. Especialmente relevante resulta la oportunidad de incorporar estrategias de este tipo al plan de mejora educativa y el plan de desarrollo profesional que implementarán en los establecimientos el año siguiente.

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*. 9 (2), 34-52.
- DuFour, R., & Marzano, R. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. Recuperado desde <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Kolb, D. (2015). *EXPERIENTIAL LEARNING Experience as the Source of Learning and Development (Second Ed)*. New Jersey: Pearson Education, Inc. Recuperado a partir de <http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning. Research Report N°800.
- MINEDUC (2017). Diseño de un plan de desarrollo profesional continuo. Recuperado desde <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/11/Dise%C3%B1o-de-un-Plan-de-Desarrollo-Profesional.pdf>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11, 105-128.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Ulloa, J., & Rodríguez, S. (Eds.). (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Santiago de Chile: RIL editores-Universidad de Concepción.