



TRABAJO DE GRADO MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

Propuesta de mejora para desarrollar conocimientos y prácticas en el equipo directivo y jefes de departamento para fortalecer el trabajo colaborativo en un colegio particular subvencionado de Concepción.

Profesor guía: Máximo Muñoz Reyes

Autora: Claudia Salgado Roa

Ciudad Universitaria, julio 2022

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	3
RESUMEN EJECUTIVO.....	4
I. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO	
1.1 Historia.....	5
1.2 Aspectos institucionales.....	5
1.3 Aspectos contextuales.....	8
1.4 Aspectos académicos.....	9
II. LÍNEA BASE	
2.1 Objetivos del diagnóstico.....	15
2.2 Diseño metodológico.....	16
2.2.1 Enfoque.....	16
2.2.2 Alcance.....	16
2.2.3 Método.....	16
2.2.4 Muestra.....	17
2.3 Instrumentos.....	18
2.3.1 Instrumentos para la recogida de datos cuantitativos.....	18
2.3.2 Instrumentos para la recogida de datos cualitativos.....	19
2.4 Análisis de datos.....	19
2.4.1 Resultados de orden cuantitativo.....	20
2.4.2 Resultados de orden cualitativo.....	23
2.4.3 Integración de los resultados.....	32
2.4.4 Detección del problema.....	33
III. PROPUESTA DE MEJORA.....	35
3.1 Resumen de la propuesta.....	36
3.2 Diseño y actividades.....	38
IV. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	48
Capítulo 1: Liderazgo.....	48
Capítulo 2: Liderazgos intermedios.....	53
Capítulo 3: Trabajo colaborativo.....	55
Capítulo 4: Estrategias de Propuesta de mejora.....	58
4.1 Reflexión pedagógica.....	62
4.2 Mentoría entre pares.....	64
V. CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y PROYECCIONES.....	65
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
VII. ANEXOS.....	76

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: Profesionales que conforman el plantel de educadores del año 2021.....	8
TABLA 2: Matrícula e índice de vulnerabilidad desde el año 2014.....	8
TABLA 3: Cantidad de profesores según años de experiencia.....	9
TABLA 4: Resultados Simce 4º básico desde el año 2011 a 2018.....	9
TABLA 5: Síntesis de resultados de indicadores de desarrollo personal y social 2016.....	14
TABLA 6: Resumen de los indicadores de DPS en la evaluación SIMCE 2018.....	15
TABLA 7: Dimensiones de desempeño del liderazgo y tamaño promedio del efecto.....	57

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Puntajes promedios SIMCE. Lectura 4º básico 2014 – 2018.....	10
GRÁFICO 2: Puntajes promedios en SIMCE Matemática 4º básico 2014 – 2018.....	11
GRÁFICO 3: Distribución Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lectura 4º básico 2014- 2018.....	11
GRÁFICO 4: Distribución Estándares en SIMCE Matemática 4º básico 2014- 2018.....	12
GRÁFICO 5: Dimensión liderazgo para la colaboración.....	20
GRÁFICO 6: Dimensión Colaboración entre docentes.....	21
GRÁFICO 7: Dimensión Confianza en el equipo directivo.....	22

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: Organigrama.....	6
FIGURA 2: Árbol de problemas.....	34
FIGURA 3: Modelo ALACT.....	63

AGRADECIMIENTOS

Al Magíster en Gestión y Liderazgo educacional de la Universidad de Concepción, por aceptarme en su programa y darme el apoyo para concluir mi proyecto.

Al Colegio San Ignacio de Concepción, que a través de su financiamiento permitió que yo pudiese ingresar a este Magíster.

A mi profesor guía Máximo Muñoz por acompañar este proceso y guiarme durante toda esta etapa.

A mi familia e hijos, quienes me acompañaron y animaron desde el inicio hasta el final.

A Antonio, por su tiempo, su compañía y su apoyo incondicional.

A todos los docentes que me han formado como profesional, en especial a mi madre y padre, quien me guía desde otro lugar.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como propósito presentar una propuesta de mejora para un establecimiento educacional particular subvencionado de la región del Bío-Bío, diseñada sobre la base de una problemática diagnosticada a partir de la investigación cuantitativa y cualitativa, bajo un diseño explicativo secuencial.

Esta propuesta tiene como fundamento las teorías de liderazgo escolar, factor clave para la gestión del cambio y la mejora escolar, al igual que el desarrollo profesional docente, cuyo objetivo es relevar al docente e instalarlo como figura esencial en la mejora de la calidad de los aprendizajes en el aula.

El trabajo está estructurado en cinco partes:

El primero, presenta un resumen ejecutivo, los antecedentes de contexto del establecimiento en el momento de realizar el diagnóstico, tales como: historia, aspectos institucionales, aspectos contextuales, y aspectos académicos.

El segundo, da cuenta de la línea base integrada por los objetivos del diagnóstico, diseño metodológico que reúne enfoque, alcance, método, muestra, instrumentos de recogida de información cuantitativa y cualitativa, análisis de datos, integración y síntesis de resultados cuantitativos y cualitativos, y finalmente, la detección del problema planteado en un árbol.

El tercero, presenta la propuesta de mejora construida en base al diagnóstico realizado, ésta contiene objetivo general, resultados esperados, indicadores, medios de verificación, descripción de actividades, responsables y plazo.

El cuarto, entrega una fundamentación teórica que aborda antecedentes que dan sustento a la propuesta de mejora y que aborda temas como liderazgo, trabajo colaborativo y estrategias de desarrollo profesional docente.

Finalmente, el quinto apartado presenta conclusiones, desafíos y proyecciones que dan paso a nuevos proyectos.

RESUMEN EJECUTIVO

El propósito de este apartado es presentar una propuesta de mejora a partir de una problemática detectada en el levantamiento de una línea base que abordó dos etapas: una de tipo cuantitativa, en la que se aplicó un cuestionario para docentes de aula, cuyo objetivo era medir percepciones respecto de la colaboración docente fundadas en las interacciones entre estamentos. La otra, de tipo cualitativa, en la que se realizó una entrevista semiestructurada con el fin de profundizar los resultados obtenidos en la primera etapa.

Al integrar los resultados de ambas etapas, se concluye que el problema detectado es bajo desarrollo de prácticas de trabajo colaborativo entre docentes, entre cuyas causas está un escaso liderazgo compartido y, por tanto, débiles liderazgos intermedios. Para abordar esta problemática, se diseña una propuesta de mejora, cuyo objetivo es “Desarrollar conocimientos y prácticas en el equipo directivo y jefes de departamento para fortalecer el trabajo colaborativo”, a través de dos estrategias de desarrollo profesional docente: reflexión pedagógica y mentoría entre pares, éstas permitirán responder a la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo, desarrollar capacidades internas del equipo directivo y jefes de departamento basadas en una visión compartida y en la confianza, esta última, como estrategia para recuperar el vínculo dañado por situaciones anteriores. De esta manera, se logrará un impacto positivo en los docentes y su trabajo en aula, y con ello, se favorecerá el aprendizaje de los estudiantes.

I. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

1.1 Historia

El 1 de mayo de 1887 la Compañía de Jesús funda el Colegio en la ciudad de Concepción, lugar donde se mantendrá por más de cien años. En la década del treinta la matrícula alcanza a 700 estudiantes varones. Posterior al terremoto de 1939 la escuela mantiene una matrícula de mil alumnos de enseñanza básica. En el año 1977 ingresan alumnas lo que inicia el proyecto de coeducación. En el año 1996 la escuela cambia de nombre a Colegio con la apertura de la enseñanza media que tuvo sus primeros egresados en el año 1999. En marzo de 2008 inicia su funcionamiento en la comuna de San Pedro de la Paz con una matrícula de mil setecientos estudiantes y una dotación de noventa docentes. Desde sus inicios hasta el año 1999 fue dirigido por sacerdotes jesuitas, posteriormente la dirección del colegio fue asumida por laicos.

Actualmente el Colegio tiene dependencia particular subvencionado con una matrícula total de 1755 estudiantes con un promedio de 41 alumnos por curso. El índice de vulnerabilidad en educación básica corresponde a 63% y en educación media a 72,7%, el grupo socioeconómico corresponde a medio alto.

La caracterización de la institución educativa se realizará bajo tres aspectos: institucionales, contextuales y académicos.

1.2 Aspectos institucionales

El colegio pertenece a la Red Educativa Ignaciana (REI) integrada por colegios de la Compañía de Jesús y otros que adhieren a la Espiritualidad Ignaciana. La REI entrega lineamientos tanto en la formación académica, espiritual, social y afectiva que permite homologar procedimientos para el logro de objetivos comunes.

Su organización jerárquica está encabezada por la Rectoría, Dirección Académica, Dirección de Formación de la Persona, Direcciones de Ciclo y Gerencia Administrativa. Existen liderazgos intermedios representados por jefes de Departamentos, coordinadores ACLE, PIE, Pastorales y de Convivencia Escolar.

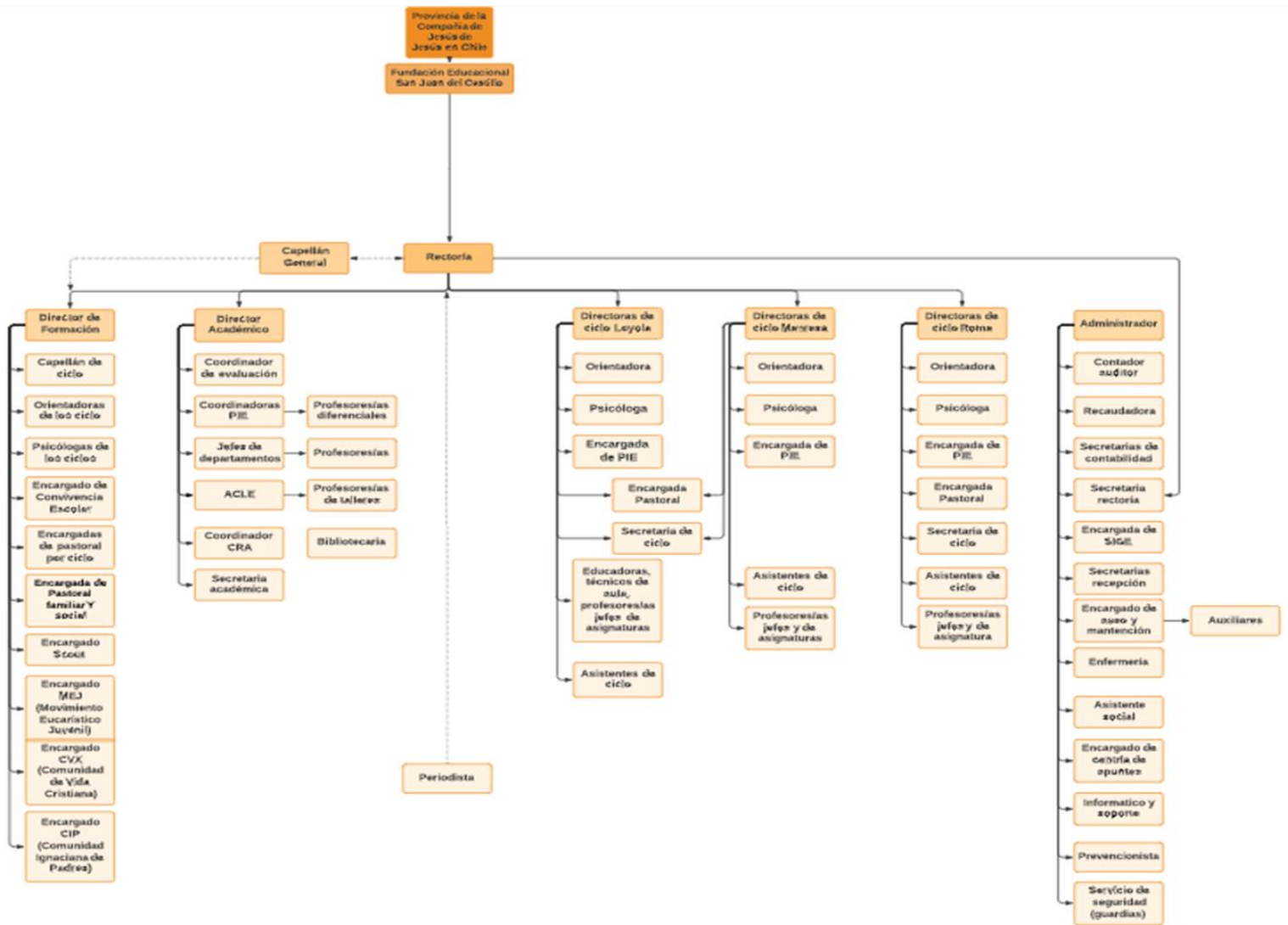


Figura 1: Organigrama

La misión del Proyecto Educativo (2021) de la institución expone “Como colegio católico e ignaciano, nuestra misión es entregar formación integral de calidad a estudiantes de diversas condiciones sociales, económicas y cognitivas, para que estén al servicio de una sociedad y una Iglesia inclusiva, justa, solidaria y fraterna. Buscamos formar mediante espacios comunitarios y experiencias educativas significativas: académicas, pastorales, culturales y deportivas. Estamos comprometidos en que esta formación ignaciana promueva la integración en cada persona de una excelencia académica, espiritual y humana, posibilitando así el desarrollo pleno de todas sus habilidades y dones” (PEI Colegio San Ignacio de Concepción, p.12, 13) . Asimismo, la visión del colegio declarada en el Proyecto Educativo Institucional (2021) expone, “Soñamos con un Chile inclusivo, diverso e integrado, y con una Iglesia que anime y acompañe estos sueños. Por eso, aspiramos a que nuestro Colegio San Ignacio de Concepción sea una comunidad donde se formen personas íntegras que promuevan la fe, la justicia y la solidaridad, reflejando y valorando la diversidad (social, económica, cultural y cognitiva) de nuestro país”. (p.12).

Los sellos educativos son: Formación Integral; Educación de calidad de personas; Comunidad educativa; Colegio de la Compañía de Jesús que colabora con la misión educativa de la Iglesia.

En el año 2018 se levantó un Plan Estratégico por tres años involucrando las siguientes áreas: Gestión y Liderazgo, Académica, Formación Pastoral, Socioafectiva y ACLE, colocando especial énfasis en el Área Académica, cuyo principal desafío es mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Además, el colegio cuenta con el Proyecto de Integración Escolar, cuyo propósito es contribuir al proceso de inclusión y al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento. De este modo, el PIE se constituye en un conjunto de recursos y apoyos para los centros educativos, que en el aula se traduce en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes.

Actualmente en el colegio trabajan 159 profesionales de la educación distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1*Profesionales que conforman el plantel de educadores del año 2021*

Profesionales	N° total de profesionales
Equipo PIE	26
Docentes	113
Asistentes de la educación	20

Fuente: elaboración propia

El equipo directivo está formado por: rectora, director académico, directora de formación de la persona, directoras de ciclo y administrador.

La planta docente incluye: educadoras de párvulo, profesores diferenciales, profesores de educación básica y profesores de educación media. Apoyan la labor del profesorado: asistentes y técnicos de aula desde educación inicial a segundo básico, los profesionales de apoyo del PIE, orientadoras, psicólogas, encargado de convivencia, coordinadoras de pastoral y sacerdotes.

1.3 Aspectos contextuales

El Colegio es un colegio mixto que actualmente tiene una matrícula de 1736 alumnos, cuyo nivel socioeconómico corresponde a medio alto.

Tabla 2*Matrícula e índice de vulnerabilidad desde el año 2014*

Año	Matrícula	Índice de vulnerabilidad Ed. Básica/Ed. Media
2014	1556	27,99%/28,65%
2015	1536	30,5%/31,1%
2016	1568	32,2%/32,7%
2017	1775	30,8%/29,5%
2018	1742	35,9%/33,4%
2019	1747	63,3%/72,7%
2020	1755	59%/69%
2021	1736	57%/66%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de los años de experiencia, los docentes se concentran entre 1 y 5 años

Tabla 3

Cantidad de profesores según años de experiencia

Rango de años	Cantidad de profesores	Porcentaje
1-5	46	41%
5-10	32	28%
10-20	18	16%
20-30	17	15%

Fuente: elaboración propia.

1.4 Aspectos académicos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes del colegio en el SIMCE en el nivel de 4° básico desde el año 2011 al 2019. En el 2019 la evaluación fue aplicada sólo a los estudiantes de 8° básico, debido a que los incidentes después del 18 de octubre del 2019 impidieron que se realizara para los estudiantes de 4° básico y 2° medio.

Tabla 4

Resultados Simce 4º básico desde el año 2011 a 2018

Resultados SIMCE	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Lectura	281	287	295	284	286	292	269	275	-
Matemática	283	288	280	271	287	291	290	273	-
Cs. Sociales	-	293	-	279	-	-	-	-	-
Cs. Naturales	277	-	283	-	-	-	-	-	-

Fuente: elaboración propia.

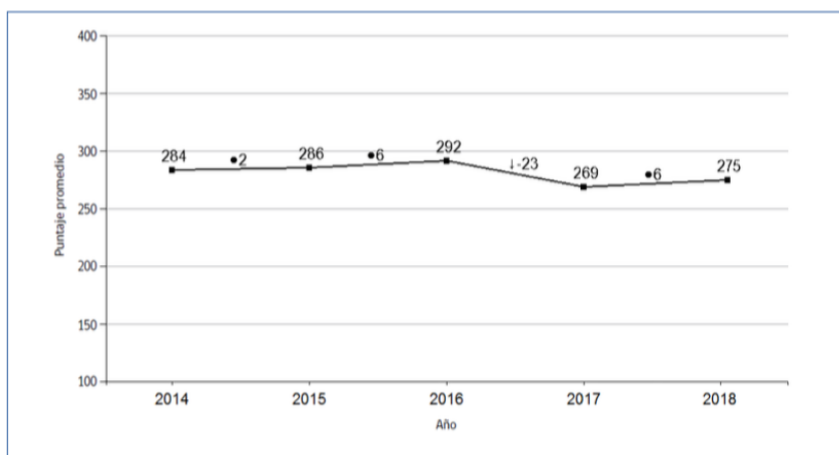
El colegio ha sido clasificado por la Agencia de Calidad en el nivel de desempeño Medio.

Los resultados del SIMCE en Lenguaje y Comunicación en 4º Básico desde el 2014 al 2016 tuvieron una leve alza para luego caer 23 puntos en 2017 y elevarse 6 puntos en el 2018, lo que no es significativo, por lo tanto, ha existido un estancamiento de los resultados.

El alza de los años 2014 a 2016, podría deberse a la implementación de articulaciones y asesorías de los jefes de departamento de lenguaje y matemática de Educación Media a los docentes de los niveles 3º y 4º básico. Éstas se desarrollaban una vez a la semana en tiempos resguardados institucionalmente. Posterior al 2016, cesaron las articulaciones y se implementó el sistema de coordinaciones por ciclo, es decir, se nombró a tres coordinadores que apoyaban la gestión docente. Sin embargo, por cambios desde el equipo directivo, estos cargos solo tuvieron funcionamiento por un año y medio. Los docentes de tercero y cuarto básico, ahora sin apoyo de los jefes de sector de educación media y sin coordinadores académicos, funcionaron hasta el 2017 como departamentos dependientes de los jefes de sector por asignatura. En el año 2018 se conforman el departamento de 3º y 4º básico liderado por una docente de educación básica, quien tiene a cargo las asignaturas de lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales de esos niveles, modalidad que se mantiene en la actualidad.

Resultados SIMCE 2014 a 2018

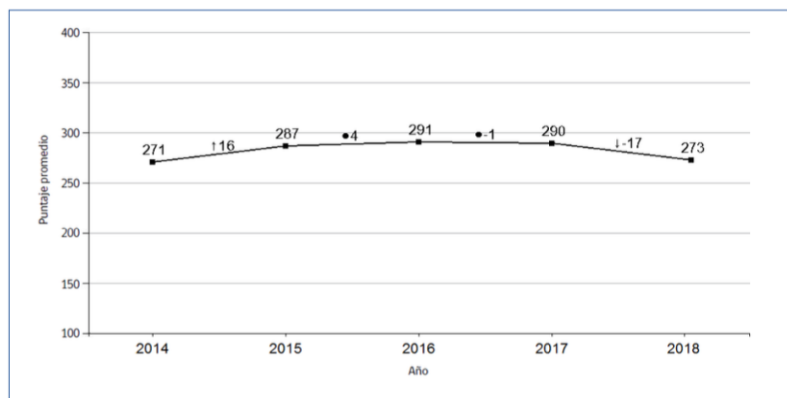
Gráfico 1. Puntajes promedios SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4º básico 2014 – 2018.



Fuente: Informe de resultados. Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

En el gráfico 1 se visualiza que desde el año 2014 al 2016 los puntajes obtenidos por los estudiantes de 4° básico en Lenguaje y Comunicación se mantuvieron constantes. El año 2017 se evidencia una baja considerable de 23 puntos.

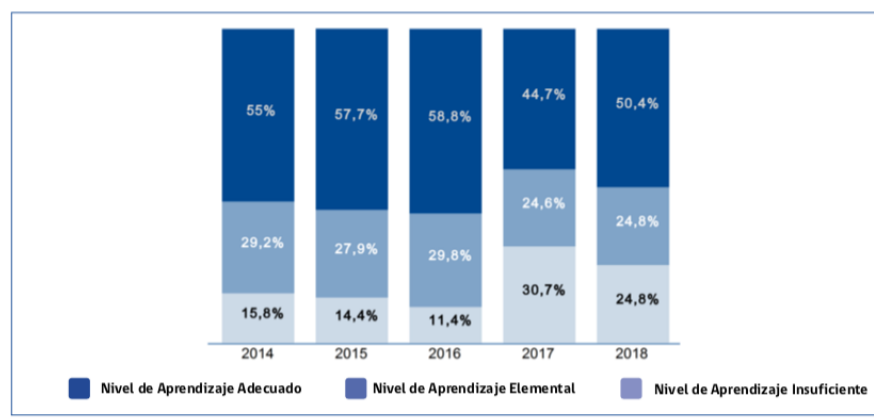
Gráfico 2. Puntajes promedios en SIMCE Matemática 4° básico 2014 – 2018.



Fuente: Informe de resultados. Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

En el gráfico 2 se visualiza que desde el 2014 al 2018 los resultados en el SIMCE matemática, en general se han mantenido destacándose dos períodos: 2015 una subida de 16 puntos y 2018 una bajada de 17 puntos.

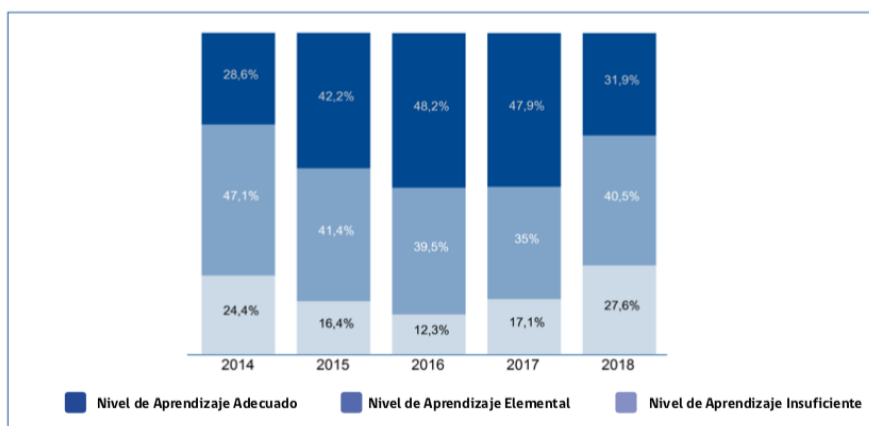
Gráfico 3. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4° básico 2014- 2018.



Fuente: Informe de resultados. Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

De acuerdo con el gráfico 3, los niveles de aprendizaje en Lenguaje y Comunicación en 4º básico, el porcentaje de los tres niveles se mantiene constante entre los años 2014 al 2016 en que la mayoría de los estudiantes se ubicó en los niveles elemental y adecuado. En el año 2017 aumenta más del doble el porcentaje de estudiantes en el nivel insuficiente, bajando levemente en el 2018 (7%) y subiendo un 5% de estudiantes en el nivel adecuado. La mitad de los estudiantes que rindieron el SIMCE 2018 se encuentran en el nivel adecuado y se redujo en un 5,9% el nivel insuficiente.

Gráfico 4. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares en SIMCE Matemática 4º básico 2014- 2018.



Fuente: Informe de resultados. Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

En el gráfico 4 podemos observar que entre los años 2015 y 2017 la mayoría de los estudiantes se ubicaron en los niveles de aprendizaje elemental y adecuado. Los estudiantes que rindieron el SIMCE el año 2018 se ubican mayoritariamente en el nivel elemental (40,5%), bajando el porcentaje de estudiantes con desempeño adecuado y subiendo el nivel insuficiente.

Tabla 5

Síntesis de resultados de indicadores de desarrollo personal y social 2016.

Puntaje y variación de la evaluación anterior			
Indicador	4° Básico	6° Básico	II Medio
Autoestima académica y motivación escolar	● 74	● 74	↓ 71
Clima de convivencia escolar	● 78	● 73	↓ 74
Participación y formación ciudadana	● 78	↓ 73	76
Hábitos de vida saludable	● 74	● 69	↓ 67

Fuente: Elaboración propia en base a Informe Agencia de la Calidad, 2019.

Tabla 6

Resumen de los indicadores de Desarrollo Personal y Social en la evaluación SIMCE 2018 y su comparación con establecimientos del mismo grupo socioeconómico.

Indicadores de Desarrollo Personal y Social	4° Básico		6° Básico		II Medio	
	Puntaje	Comparación GSE	Puntaje	Comparación GSE	Puntaje	Comparación GSE
Autoestima académica y motivación escolar	70	Más bajo	73	Similar	73	Similar
Clima de convivencia escolar	75	Similar	73	Similar	70	Más bajo
Participación y formación ciudadana	74	Similar	74	Similar	75	Similar
Hábitos de vida saludable	70	Similar	69	Similar	71	Similar

Fuente: Elaboración propia en base a Informe Agencia de la calidad, 2019.

Los datos reflejan que los estudiantes de 4º básico del colegio manifiestan baja Autoestima Académica y Motivación Escolar con respecto a estudiantes del mismo nivel de establecimientos con características socioeconómicas similares. Esto podría explicarse debido a cambios en el equipo directivo y el nombramiento de nuevos cargos que priorizaron los aspectos académicos por sobre los socioemocionales. Sin embargo, se dio énfasis a la promoción de hábitos saludables en los niveles de Enseñanza Media.

II. LÍNEA BASE

De acuerdo con la caracterización en el aspecto académico del colegio, que incluye los resultados obtenidos en las evaluaciones estandarizadas externas SIMCE, junto a los planes de mejora que se han implementado, surge la interrogante de por qué los resultados de aprendizaje de los estudiantes no han sufrido un alza significativa. Los directivos han promovido las capacitaciones docentes que apuntan a la mejora del trabajo en aula y se han otorgado los tiempos institucionales para llevar a cabo la reflexión pedagógica necesaria. Además, se han realizado diversas acciones para mejorar el desarrollo de habilidades fundamentales en los estudiantes en las asignaturas de matemática y lenguaje, pero no se ha obtenido mejoras significativas en el SIMCE en 4º básico, nivel clave en la consolidación de habilidades y aprendizajes. Por tanto, con el diagnóstico, se ha focalizado en los niveles de 3º y 4º básico, con el fin de conocer la modalidad del trabajo desarrollado por los docentes de estos niveles. A partir de ello surgen las siguientes interrogantes:

- 1) ¿Qué conocimiento tienen los docentes de lenguaje, matemática y diferenciales sobre el trabajo colaborativo?
- 2) ¿Qué tipo de acciones desarrollan los docentes de lenguaje, matemática y diferenciales de 3º y 4º básico durante el trabajo colaborativo?
- 3) ¿Qué tipo de prácticas de trabajo colaborativo realizan los docentes de lenguaje y matemática de 3º y 4º básico junto a los profesores diferenciales?

2.1 Objetivos del diagnóstico

- **Objetivo general**

Indagar respecto de la opinión y las prácticas del trabajo colaborativo entre los docentes de lenguaje, matemática y diferenciales de 3º y 4º básico del colegio.

- **Objetivos específicos**

- 1) Conocer la opinión de los docentes en torno al trabajo colaborativo entre pares y docentes diferenciales.
- 2) Describir las prácticas de trabajo colaborativo docente entre pares en las asignaturas de lenguaje y matemática y profesoras diferenciales.
- 3) Identificar los factores que facilitan o limitan el trabajo colaborativo entre los docentes.

2.2 Diseño Metodológico

2.2.1 Enfoque

El estudio adoptó un enfoque mixto, el cual integró herramientas cuantitativas y cualitativas, que permitieron indagar otras variables que estarían influyendo en el estancamiento de los resultados de aprendizaje, puesto que logra una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, recogiendo y analizando datos, así como su integración con el objetivo de realizar inferencias y lograr una mayor comprensión del fenómeno. (Hernández y Mendoza, 2010).

2.2.2 Alcance

El estudio fue descriptivo, porque dio cuenta de la forma en que los docentes de lenguaje, matemática y diferenciales de 3º y 4º básico llevaban a cabo el trabajo colaborativo en los tiempos asignados para ello, al igual que en su quehacer cotidiano. De esta manera, se estableció una relación entre la variable trabajo colaborativo y prácticas docentes dentro del aula para llegar a determinar si la manera en que el trabajo colaborativo entre los docentes de los niveles mencionados, impactan el trabajo en aula y con ello, los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. La elección de esta variable apunta a lo que el Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] entiende por concepto de trabajo colaborativo, es decir, una metodología fundamental de los enfoques actuales de Desarrollo Profesional Docente. Esto significa que según Clavo (2014) “aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común,

y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca” (en MINEDUC, 2019, p.2).

2.2.3 Método

De acuerdo con la investigación mixta, se aplicó el estudio de caso, uno de los métodos de investigación cualitativa más utilizados en educación. Este método analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento de un problema, probar hipótesis o desarrollar alguna teoría (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

Existen diferentes tipos de estudio de caso, el que se acerca a la investigación que se desarrollará corresponde al estudio de caso “típico” en el que se consideró a varios integrantes de un grupo en el que se espera cierta homogeneidad y coherencia en sus respuestas (Merriam, 1998; Stake, 1998), puesto que son docentes de lenguaje, matemática y diferenciales que trabajan en los niveles de 3º y 4º básico.

El proceso de estudio de caso con los docentes antes mencionados pretende documentar en profundidad la experiencia de trabajo colaborativo desarrollado por ellos. Para recabar información se realizaron entrevistas individuales virtuales a docentes activos que se habían desempeñado hasta el año 2019, los que fueron informados del contenido de la entrevista, accedieron a ser grabados y a que la información sea utilizada con fines investigativos a través de un consentimiento informado. En esta investigación la información se recogió una sola vez, por lo tanto, según la temporalidad fue un diseño transeccional (dimensión temporal sincrónica) que correspondió a un semestre del año escolar 2019. Es importante señalar que la recolección de información se hizo de manera virtual, debido al contexto mundial de pandemia que afectó el proceso normal de la investigación.

2.2.4 MUESTRA

El muestreo fue intencional, compuesto por seis docentes de lenguaje, matemática y educación diferencial de 3º y 4º básico del año 2019 que llevaban más de tres años en el colegio, dos hombres y cuatro mujeres. Además de una profesora diferencial que trabajó en el Proyecto de Integración Escolar, con siete años en el colegio y apoyó la labor docente en 3º y 4º básico. El criterio de selección de los casos responde a que en estos niveles se da un proceso de articulación entre profesores de matemática y lenguaje, que se constituyen como esenciales para el desarrollo de los aprendizajes en

los estudiantes. La selección de la profesora de educación diferencial, responde a que ella acompañó a lo menos, dos años a dichos niveles y además, se le otorgó un tiempo especial de trabajo colaborativo con los profesores de lenguaje y matemática que apoyaron las adecuaciones curriculares y evaluativas de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Además de esto, la profesora de educación diferencial acompañó a los profesores de asignatura en el aula.

La unidad de análisis corresponde al trabajo colaborativo y la unidad de observación a los docentes de lenguaje, matemática y diferenciales de 3° y 4° básico, que trabajaron en estos niveles durante el año 2019, y sus percepciones en relación con su trabajo.

Las variables que se abordaron en este estudio corresponden al trabajo colaborativo que se desarrolló en dos ámbitos: primero entre los profesores de lenguaje y matemática y entre éstos y la profesora diferencial que acompañó a los niveles y segundo, cómo estas acciones incidieron en las prácticas docentes.

2.3 Instrumentos

Los instrumentos que se usaron para recolectar información fueron mixtos, de tipo cuantitativo y cualitativo, el primero, se llevó a cabo mediante un cuestionario y el segundo, se desarrolló a través de una entrevista semiestructurada.

2.3.1 Instrumento para la recogida de datos cuantitativos

El cuestionario, que permitió conocer las percepciones de los docentes en relación con el trabajo colaborativo docente fundadas en las interacciones entre estamentos, constituye una batería tridimensional basada en un modelo estadounidense (Gruenert y Valentine, 1998) y diseños propios (Fromm, Valenzuela y Vanni, 2016). Este cuestionario consta de 25 afirmaciones acerca de la colaboración docente, 8 corresponden a la dimensión liderazgo para la colaboración, 8 a la dimensión colaboración entre docentes y 9 a la dimensión confianza en el equipo directivo. Las afirmaciones asumen valores del 1 al 5, según la escala de Likert:

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

El instrumento abarcó tres dimensiones de colaboración docente fundadas en las interacciones entre estamentos:

1. Liderazgo para la colaboración

En esta dimensión se consideran las acciones que implementa el equipo directivo para potenciar e incentivar las relaciones colaborativas dentro del establecimiento. Esto se basa en la opinión que tienen los docentes respecto a ser considerados y valorados con sus aportes.

2. Colaboración entre docentes

Esta dimensión indaga sobre las situaciones en las que los docentes están colaborando profesionalmente. Éstas, percibidas por los docentes son el nivel práctico y aplicado de este ámbito del trabajo escolar.

3. Confianza en el equipo directivo

Esta dimensión se define por preguntas que indagan por la disposición, compromiso y apertura que se percibe en el equipo directivo.

2.3.2 Instrumento para la recogida de datos cualitativos

Una vez aplicado el cuestionario, se realizó la entrevista semiestructurada para profundizar en las percepciones observadas en los resultados del cuestionario, por medio de una narración conversacional creada conjuntamente por la entrevistadora y el entrevistado (Vieytes, 2004).

Para asegurar la validez y confiabilidad del diagnóstico las pautas de la entrevista semiestructurada fueron sometidas a juicio de expertos. Solo una de las investigadoras pudo participar directamente de la recolección de información por medio de la entrevista, pues las restantes investigadoras, pertenecen al equipo directivo y tienen jefatura directa sobre los entrevistados.

Por lo tanto, la investigadora se contactó vía correo electrónico, con cada uno de los docentes que voluntariamente accedieron a participar y concretó la entrevista individual virtual que fue grabada.

2.4 Análisis de datos

De las respuestas registradas del cuestionario, se hizo una tabulación y gráficos para identificar las afirmaciones de menor valoración según los docentes, las cuales se utilizaron para construir la entrevista semiestructurada.

Se generó el archivo con las entrevistas realizadas a través de grabaciones de audio y se transcribieron, es decir, se realizó la descripción textual escrita y detallada de la conversación sostenida con cada uno de los docentes participantes. (Rapley, 2007).

La técnica que se utilizó para el análisis de datos de la entrevista se apoyó en el análisis hermenéutico, el cual se basa en el paradigma interpretativo comprensivo, con la finalidad de analizar datos textuales emitidos por los sujetos y la interpretación del lector considerando el contexto de los entrevistados (Cárcamo, 2005). Con la entrevista y el análisis hermenéutico se recolectó información respecto del conocimiento que poseen los docentes de lenguaje, matemática y diferenciales de 3° y 4° básico sobre el trabajo colaborativo, el uso efectivo de las horas destinadas por el establecimiento para ello, las prácticas asociadas al trabajo colaborativo como la construcción de herramientas pedagógicas, monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes, intercambio de experiencias docentes, observación de clases y retroalimentación, planificación y análisis de resultados. De esta manera, se buscó develar, a través del discurso individual y grupal, las principales características del trabajo colaborativo que desarrollan los docentes en el establecimiento, así como los factores que facilitan y limitan el trabajo entre pares.

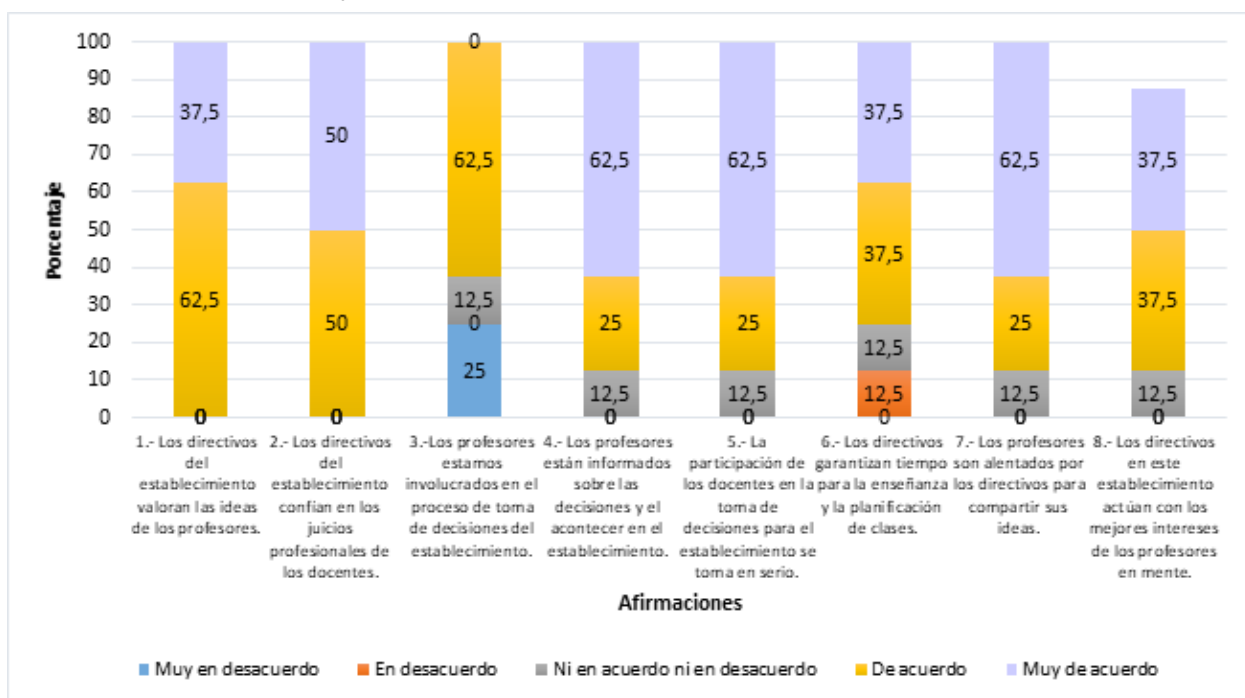
En primer lugar, se obtuvieron los datos de los textos escritos, éstos se fragmentaron iniciando la codificación abierta, que entregó los códigos obtenidos de este proceso, los que se agruparon en categorías. Luego se da paso a la codificación axial que es el proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la Codificación Abierta y sus subcategorías, teniendo en cuenta que “una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados” (Strauss y Corbin, 2002, p. 137).

En segundo lugar, con la codificación descrita se hizo un análisis para identificar el problema central relacionado al trabajo colaborativo entre los docentes de 3° y 4° básico, sus causas y efectos por medio de la técnica “árbol de problemas”. Aquella consiste en hacer un listado de todas las posibles causas y efectos del problema central, luego de haber realizado un diagnóstico sobre la situación estudiada, con la finalidad de otorgar posibles soluciones (Martínez, 2007).

2.4.1 Resultados de orden cuantitativo

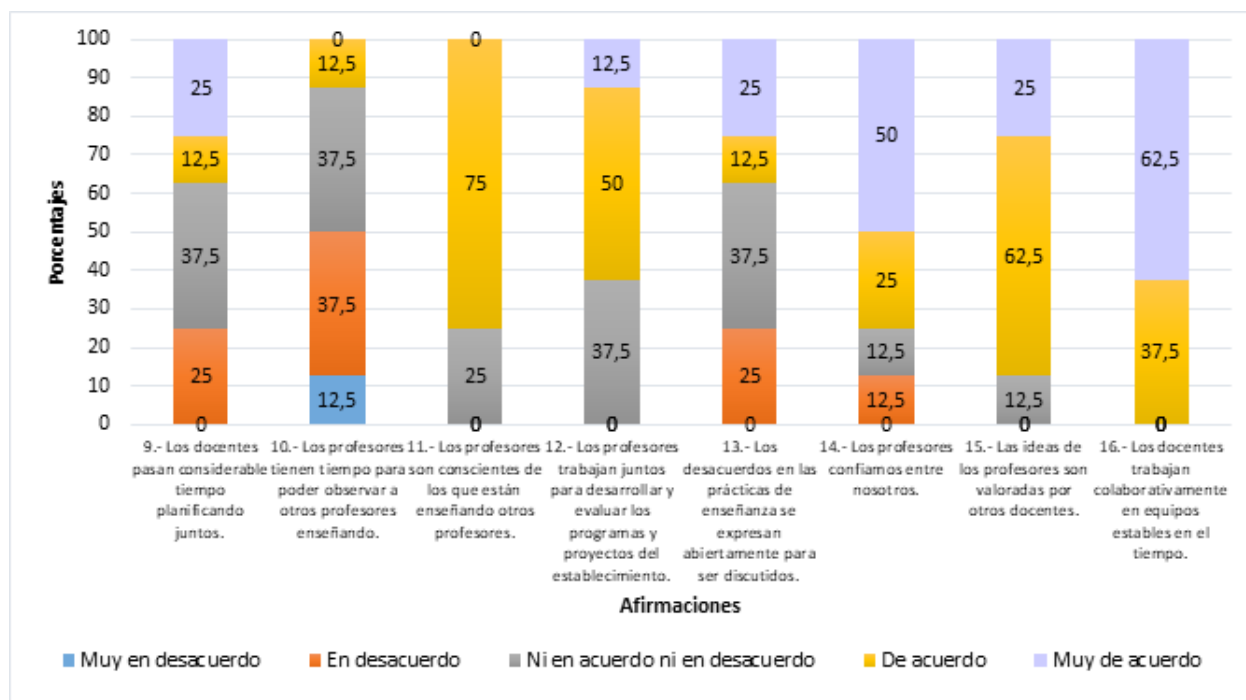
Se aplicó un cuestionario de trabajo colaborativo a ocho docentes de tercero y cuarto básico del colegio. Entre ellos, tres son docentes de matemática, tres de lenguaje y dos profesoras diferenciales. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfico 5. Dimensión liderazgo para la colaboración.



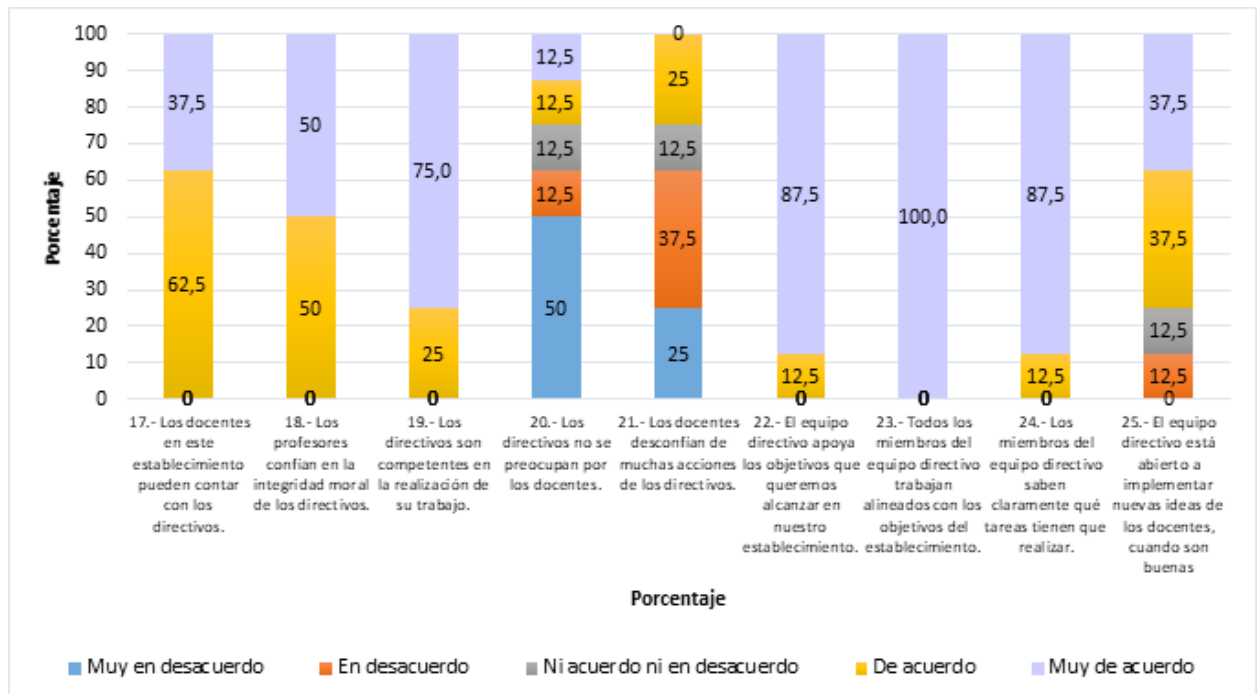
En relación con las respuestas de los docentes, en la dimensión Liderazgo para la colaboración, la mayoría de los docentes concuerdan en las siguientes afirmaciones: Los directivos del establecimiento valoran las ideas de los profesores (100%); Los directivos del establecimiento confían en los juicios profesionales de los docentes (100%). Las afirmaciones que menos concuerdan son: *Los profesores estamos involucrados en el proceso de toma de decisiones del establecimiento* presentando un 62,5% de acuerdo, sin embargo, existe un 25% muy en desacuerdo y un 12,5% Ni en acuerdo ni en desacuerdo.

Gráfico 6. Dimensión Colaboración entre docentes.



En la Dimensión Colaboración entre docentes la afirmación “Los docentes trabajan colaborativamente en equipos estables en el tiempo” presenta un 100% de acuerdo. En las afirmaciones “los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos” y “los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos”, son las que presentan mayor diferencia de opiniones. En la afirmación “Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando”, presenta un 50% en desacuerdo, siendo el más bajo de todos. En la afirmación “Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos” presenta un 25 % de desacuerdo, el segundo más bajo.

Gráfico 7. Dimensión Confianza en el equipo directivo.



En la dimensión Confianza en el Equipo Directivo, la afirmación “Los docentes en este establecimiento pueden contar con los directivos”, el 100 % de los docentes aprueba esta afirmación, de los cuales el 37,5% está muy de acuerdo. En la afirmación El equipo directivo está abierto a implementar nuevas ideas de los docentes, cuando son buenas, el 75% señala estar de acuerdo.

De acuerdo con los resultados que se desprenden del Cuestionario de Colaboración Docente, consideramos que es necesario indagar sobre el concepto de trabajo colaborativo, las acciones que realizan los profesores, los tiempos, los factores que favorecen y limitan el trabajo colaborativo y la organización institucional en torno a él.

2.4.2 Resultados de orden cualitativo

Un segundo estudio de los resultados se enfoca en indagar las causas de las prácticas más descendidas de los datos cuantitativos, se realiza a partir de un análisis hermenéutico de las entrevistas individuales.

1) Opinión de los docentes en torno al trabajo colaborativo entre pares.

En la categoría Opinión de los docentes en torno al trabajo colaborativo entre pares, se establecieron las subcategorías “Importancia del trabajo colaborativo con profesoras diferenciales”, “Importancia del trabajo colaborativo con profesores de asignatura”, “Beneficio de la toma decisiones en conjunto para el trabajo colaborativo” e “Importancia del trabajo colaborativo en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes”.

En la subcategoría “Importancia del trabajo colaborativo con profesoras diferenciales”, los docentes conciben que el trabajo colaborativo ocurre principalmente en la interacción entre docentes de asignatura y educadoras diferenciales

"(...)yo trabajo de forma más colaborativa con mis educadoras dentro de la sala de clases, ellas me ayudan a encontrar algunas estrategias, de hallar alguna forma de cómo yo puedo entregarle al alumno el contenido de mejor manera."(Docente 2)

En la subcategoría “Importancia del trabajo colaborativo con profesores de asignatura”, los docentes reconocen que es imprescindible realizar un trabajo en conjunto, ya que es beneficioso para los estudiantes

Consideran que el trabajo colaborativo entre docentes de asignatura se sustenta en compartir las prácticas pedagógicas

"(...)es tratar de trabajar todos en conjunto, con los lineamientos claros, y la idea es de, de lo que yo entiendo, es dar espacios para poder compartir las prácticas pedagógicas que pueda tener cada docente(...)"(Docente 3)

En la subcategoría Beneficio de la toma decisiones en conjunto para el trabajo colaborativo, indica que éste consiste en ponerse de acuerdo sobre las planificaciones, los contenidos y el trabajo en aula, considera que lo anterior va en beneficio del aprendizaje del estudiante.

"Ehh... el trabajo colaborativo entre profesores diferencial, y profesores de asignatura, es poder ponerse de acuerdo, es poder planificar, hacer planificaciones juntos (...)" (Docente 4)

En la subcategoría Importancia del trabajo colaborativo en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, se refuerza la idea de que el foco del trabajo colaborativo entre pares es el aprendizaje del estudiante y ahí radica lo valioso de realizar todas las acciones mencionadas anteriormente.

(...) "yo le atribuyo si no un nueve, un diez... porque en esas reuniones de trabajo colaborativo es donde nosotros podíamos reconocer la individualidad de nuestros estudiantes, y de esa manera poder generar el mejor de los aprendizajes posibles" (...) (Docente 6)

2) Descripción de prácticas de trabajo colaborativo docente entre pares en las asignaturas de lenguaje y matemática.

En la categoría descripción de prácticas de trabajo colaborativo docente entre pares en las asignaturas de lenguaje y matemática, se establecen las subcategorías Reuniones con docentes de asignaturas y diferenciales, Compartir experiencias y material pedagógico, Retroalimentación entre pares, sobre evaluaciones y planificaciones, Análisis de resultados de los estudiantes, Coordinaciones para planificar las asignaturas y Co-docencia entre el profesor de asignatura y el profesor diferencial.

En relación con la subcategoría Reuniones con docentes de asignaturas y diferenciales, los docentes coinciden en que existen los tiempos de reuniones para el trabajo colaborativo resguardados por la institución educativa.

"En el colegio sí, se da el día lunes, no sé, ahí tenemos un espacio en donde nosotras con las educadoras podemos conversar, planificar, organizar (...)" (Docente 2)

Sin embargo, cuatro docentes aluden a que el trabajo colaborativo es el tiempo de reunión entre los profesores de asignaturas junto a los profesores diferenciales y muy pocos relacionan que el trabajo colaborativo se puede dar también entre los profesores de asignatura.

"(...) el espacio protegido específico es la hora que nos dan para trabajar... que se llaman "horas de trabajo colaborativo", así se llaman. Y es un día a la semana donde nos reunimos con los profesores de asignatura y la asistente de aula (...)" (Docente 4)

Por otro lado, las reuniones de departamento, en las que se reúnen los profesores de asignatura matemática y lenguaje, son percibidas como una instancia en que se desarrolla poco el trabajo colaborativo entre ellos y se destina a responder a los requerimientos de dirección académica, ocupando otros tiempos para tomar acuerdos en el ámbito pedagógico.

"(...)tenemos una instancia de este departamento, los días miércoles tenemos una reunión exclusivamente en dónde tratamos temas que vienen de dirección como académicas que tenemos que abordar, y también las necesidades que tenemos nosotros en el momento(...)
(Docente 5)

"Pero igual servía, de alguna u otra forma igual nosotros le buscábamos como instancias o espacios, en los cafés, en los recreos, en los almuerzos... para uno ir comentando las cosas que uno iba haciendo con ciertos alumnos." (Docente 3)

En la subcategoría Compartir experiencias y material pedagógico, se evidencia que una de las formas de compartir material entre profesores de asignaturas es a través de un traspaso, en el cual uno de ellos lo confecciona y luego lo facilita, sin existir tiempos ni conversaciones previas.

"Entonces independiente de que hacían lenguaje cada una en cuartos distintos, el material se ocupaba y se traspasaba." (Docente 4)

En otras instancias, existe interacción e intercambian opiniones respecto a aquellas actividades que les resultan, lo que es muy valorado y fundamental en el aprendizaje de sus estudiantes.

"(...) uno puede intercambiar experiencia, se va construyendo aprendizaje, y se van tomando acuerdos en beneficio de los estudiantes y con todos los puntos de vista." (Docente 6)

El compartir material entre los profesores de asignatura y diferencial, es considerado como instancias de interacción y toma de decisiones respecto a qué material es más pertinente para el estudiante.

"(...) ella (profesora diferencial) por ejemplo, yo le envió las guías y bueno ella las adecúa según las necesidades que tiene el alumno. (...)" (Docente 2)

En la subcategoría Retroalimentación entre pares sobre evaluaciones y planificaciones se evidencia que existe escasa retroalimentación con respecto a las evaluaciones entre ellos, más bien lo relacionan con los resultados de los estudiantes.

(Retroalimentación) "Mira, en las mismas reuniones tenemos instancias, pero no siempre nos hablamos con respecto a los... a la retroalimentación de cómo nos fue, si no... evidentemente oye en esta evaluación tuve muy buenos resultados, no a mí me fue mal, ya, y ¿qué pasó?(...) (Docente 5)

Además, se evidencia que la retroalimentación no es una práctica habitual entre los docentes de lenguaje y matemática encuestados y que no hay espacio para llevarla a cabo, debido a motivos relacionados con características personales y por el trabajo que deben realizar en las reuniones de departamento.

"No está dirigido. Yo creo que eso lo hace uno de alguna forma u otra eso lo hace uno como profe, como persona individual, uno va viendo si pucha no me resultó, luego y hago las modificaciones y después por último e informo con el consejo, y digo, saben qué, esto no me gustó cómo salió, lo voy a cambiar por esta otra cosa, y ahí ellos también te pueden opinar, pero muy poco. (Docente 3)

Respecto a la subcategoría Análisis de resultados de aprendizaje de los estudiantes se evidencia que los docentes tienen variadas opiniones. Es una práctica que no se desarrolla desde los departamentos, sino que es la Dirección académica quien la exige una o dos veces al año, especialmente cuando se obtienen los resultados del SIMCE o la PCA, sin embargo, no está arraigada en la cultura docente.

"No, (análisis de resultados de aprendizajes) no porque en realidad dentro de las reuniones de departamento las chicas se ponen a hablar de otras cosas que si bien igual son importantes y relevantes pero creo que quitan más tiempo del que debiera..)(Docente 2)

El análisis de resultados se realiza a nivel colegio y a través de pruebas estandarizadas, cuyos datos son entregados como información previamente analizada a los docentes. Sin embargo, el análisis de resultados no lo perciben como una práctica que reporte información sobre los propios resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

(...)esto lo analizamos no periódicamente pero si una vez al semestre, una o dos veces al semestre... si analizamos los resultados, sobre todo si es de pruebas estandarizadas como la PCA, o en su momento el SIMCE; si lo analizamos.(...)" (Docente 6)

Respecto a la Co-docencia entre el profesor de asignatura y la educadora diferencial es una práctica mencionada por dos docentes, los que le atribuyen gran importancia, que les permite generar un trabajo de apoyo y colaboración dentro del aula.

"(...) te puedo decir que la co docencia era una de las situaciones que más impacto generaba en los estudiantes, el hecho de ver a la profesora dirigiendo la clase y yo de alguna manera retroalimentando a los alumnos(...)" (Docente 6)

En la subcategoría Coordinaciones para planificar las asignaturas, los docentes hacen referencia al trabajo previo que se genera entre los profesores/as de asignaturas con la profesora diferencial y entre profesores de asignaturas. En la primera instancia se percibe que se reúnen con frecuencia, planifican y la profesora de asignatura facilita el material para que la profesora diferencial lo adecúe a los estudiantes con necesidades educativas especiales y también señalan que en ese espacio de coordinación deciden juntos las estrategias a trabajar con los estudiantes.

"(...) nos organizamos con cuántas semanas nos tomamos para pasar ciertos contenidos, entonces ella (profesora diferencial), en base a lo que conversamos a principios de mes se organiza también, y espera a que yo le envíe algo para que ella pueda resolver y pueda trabajar."(Docente 2)

Con relación a la coordinación de los profesores de asignatura para la planificación no se evidencia instancias que permitan en conjunto generar las planificaciones, por lo tanto, en este proceso fundamental no existe trabajo colaborativo. Más bien, existe un docente encargado de cada asignatura y del nivel, el cual planifica en solitario y luego comparte dicha planificación con los docentes que la desarrollaran e incluso facilita el material de dichas asignaturas, sin existir, previamente, un trabajo en conjunto.

"(...) ejemplo, yo que soy profesora jefe de tercero básico(...) yo planifico solamente cuarto básico en mi nivel...(...) yo por ejemplo trabajo con una paralela (profesora de asignatura), porque yo le hago clases a 2 cursos, al cuarto básico B, y al cuarto básico C, matemáticas y

ciencias, y la otra profe yo le envío el material, todas las semanas a la otra profe yo le envío el material, lo que tiene que resolver, lo que yo voy a trabajar durante la semana, para que ella lo trabaje con el otro curso.(Docente 2)

E incluso la docente encargada del departamento de 3° y 4° básicos, ratifica la modalidad de planificación que se ha ido instalando en el establecimiento.

"Entonces yo les entrego la información a mis profesores, y cada uno planifica de forma individual su asignatura, pero después nos reunimos en la reunión y socializamos con nuestros paralelos (..)" (Docente 1)

3) Identificación de los factores que facilitan o limitan el trabajo colaborativo entre docentes.

En la categoría Identificación de los factores que facilitan o limitan el trabajo colaborativo entre docentes, se definen las siguientes subcategorías: Apoyo profesional entre docentes como elemento facilitador; Confianza y comunicación del equipo directivo hacia los docentes como elemento facilitador; Tiempo destinado desde dirección académica para reunión de trabajo colaborativo entre docentes y educadoras diferenciales; Desconfianza entre docentes como elemento limitante; Falta de tiempo para el desarrollo de trabajo colaborativo como factor limitante; Escasa promoción del desarrollo profesional docente como elemento limitante; Falta de lineamientos para el trabajo colaborativo como elemento limitante; y Reuniones de departamento poco efectivas como factor limitante.

En relación con la subcategoría apoyo profesional entre docentes como elemento facilitador, se evidencia que los docentes valoran el apoyo de sus colegas en cuanto a compartir ideas, estrategias y experiencias, les permite visualizar el avance de los cursos y generar instancia de aprendizaje entre ellos.

"(...)Pero si me ha tocado muchas situaciones en las cuales los profes apoyan y te dan ideas súper buenas, y eso te ayuda a mejorar tu práctica.(Docente 2)

De acuerdo con la subcategoría confianza y comunicación del equipo directivo hacia los docentes como elemento facilitador, se explicita que el equipo directivo acompaña, escucha y genera confianza recíproca con los docentes.

"(...) Yo creo que la flexibilidad y el acompañamiento de los que están sobre nosotros, esa capacidad de poder escucharnos... o sea, hay gente que nos están dirigiendo, nuestros jefes... nosotros tenemos la confianza para acercarnos a ellos(...)" (Docente 1)

Respecto a la subcategoría tiempo destinado desde dirección académica para reunión de trabajo colaborativo entre docentes y educadoras diferenciales, los docentes están de acuerdo en que el colegio gestiona y protege el horario para reunión de coordinación y planificación.

"(...) nos daban el día, o sea, ellos gestionaron el día y el lugar, porque pa eso no es llegar y ya, te damos el día y tú ve dónde te ubicas... si no que gestionaban el día en que nos íbamos a reunir, dónde nos íbamos a reunir(...)" (Docente 4)

Con referencia a la desconfianza entre docentes como elemento limitante, dos docentes declaran que no hay confianza para retroalimentarse, debido a la tozudez de una de ellas, quien anteriormente fue su jefa. Por otro lado, una docente declara sentir desconfianza de su jefa de departamento.

"(...)La tozudez, el no tener una buena disposición, eso también te limita porque a veces uno piensa que está haciendo bien las cosas y puede que no. El quizás no compartir las ideas con los colegas es también una limitante(...)" (Docente 2)

Un docente menciona que cree que existe confianza, pero no es una característica permanente en la cultura del establecimiento.

"Sí, creo que existe confianza, pero creo que no es algo que se dé constantemente... no lo veo en la cultura docente de nuestro colegio el retroalimentar nuestras prácticas (...)" (Docente 6)

En la subcategoría falta de tiempo para el desarrollo de trabajo colaborativo como factor limitante; los docentes manifiestan que les falta tiempo para reunirse, analizar contenidos o resultados, y para dialogar sobre la importancia del trabajo colaborativo.

"(...)como limitante estaría el tema de los tiempos, de los horarios, que igual quizás falta un poco más generar conciencia en los profes, porque como te digo la mayoría está como abierta al trabajo colaborativo, sobre todo en el colegio, los profes del colegio, y están con esa mentalidad de que cuesta trabajar colaborativamente... igual falta más, quizás falta ahí

que capaciten a los profes, que les muestren más los beneficios del trabajo colaborativo."

(Docente 3)

Otros docentes mencionan que la mayor parte del tiempo se destina a reuniones y a cumplir con todos los documentos y tareas provenientes de la dirección académica.

"Es que lo que pasa es que nosotros tenemos muchas reuniones. Son reuniones académicas, reuniones de ciclo, reuniones de departamento, y así se pasa la semana con reuniones"

(Docente 4)

En relación con la escasa promoción del desarrollo profesional docente como elemento limitante, se evidencia la necesidad de los docentes por observarse y retroalimentarse entre ellos como parte de las estrategias de desarrollo profesional docente.

(..) "en que seamos nosotros mismos los que podamos supervisar a nuestros pares, a nuestros paralelos, sin tener una mirada unidireccional, sino más bien horizontal" (Docente

6)

En la subcategoría falta de lineamientos para el trabajo colaborativo como elemento limitante; los docentes manifiestan que en su establecimiento el trabajo colaborativo no está organizado.

(prácticas de trabajo colaborativo) "No, hay que trabajarlo, no está direccionado aún, no está establecido. Yo creo que eso sería bueno, esclarecerlo, lijarlo y hacerlo (..) (Docente 3)

Y respecto a la subcategoría reuniones de departamento poco efectivas como factor limitante, los docentes la perciben como instancias donde no hay un trabajo colaborativo propiamente tal, en donde exista intercambio en lo curricular, planificación de lo que se va a realizar, retroalimentación, etc., sino como un espacio de pérdida de tiempo, de realizar otras actividades como revisar evaluaciones (en forma personal) y de completar planillas solicitadas que deben entregar como departamento.

"Conocer el currículum, y tener las herramientas. Qué es lo que facilita, es estar en el momento, y hacer lo que hay que hacer en el momento, no... por ejemplo, si nos sentamos a planificar, nos sentamos a planificar y no a hacer otras cosas como revisar

2.4.3 Integración de los resultados

Luego de presentar los principales resultados obtenidos del cuestionario y la entrevista, es importante señalar que algunas limitaciones de la investigación se relacionaron con el segundo procedimiento de recolección de datos, que corresponde a la entrevista individual en la cual no participó la totalidad de los docentes (seis de ocho docentes). Aclarado lo anterior, se puede determinar que, de las tres dimensiones del cuestionario, las que reportaron mayor preocupación son *Liderazgo para la colaboración* y *Colaboración entre docentes*, referidas a las acciones que implementa el equipo directivo para potenciar e incentivar las relaciones colaborativas dentro del establecimiento, y las prácticas colaborativas llevadas a cabo por los docentes.

De la entrevista aplicada, en la categoría Opinión de los docentes en el trabajo colaborativo entre pares, las subcategorías más preocupantes son: *Importancia del trabajo colaborativo con profesores de asignatura y diferenciales*; y *Beneficio de la toma de decisiones en conjunto para el trabajo colaborativo*. Lo anterior presenta su dificultad en que los docentes no comparten en su totalidad el significado de trabajo colaborativo y suelen asociarlo con las reuniones entre docentes de asignaturas y las profesoras diferenciales. En estas instancias suelen compartir algún material de trabajo o de evaluación, corregir pruebas y realizar trabajo administrativo. Por tanto, no hay espacio para la reflexión pedagógica ni la toma de decisiones que vaya en beneficio de las prácticas colaborativas.

En la categoría Descripción de prácticas de trabajo colaborativo docente entre pares en las asignaturas de lenguaje y matemática, las subcategorías que prestan mayor atención son: *reuniones con docentes de asignatura y diferenciales*; *compartir experiencias y materiales pedagógicos*; *retroalimentación entre pares sobre evaluaciones y planificaciones*; *análisis de resultados de aprendizaje de los estudiantes*; *coordinaciones para planificar las asignaturas*. Esto se relaciona con la primera categoría, especialmente al hacer alusión a las reuniones nombradas como “Trabajo colaborativo” y que los docentes perciben como poco organizadas. En cuanto a las reuniones de departamento, los docentes coincidieron en que son espacios donde desarrollan, en su mayoría, trabajo administrativo asignado por la Dirección Académica. Aludieron, además, que estos tiempos son insuficientes para llevar a cabo todo el trabajo. En relación con la retroalimentación entre pares y al análisis de resultados de aprendizajes, los docentes declararon que dichas prácticas no se realizan entre ellos, sino que son solicitadas por la Dirección Académica del colegio. Esto, según los docentes, implica disponer de menor tiempo para el trabajo relacionado con la organización de cada asignatura.

Y, por último, la categoría Identificación de los factores que facilitan o limitan el trabajo colaborativo entre docentes, las subcategorías que se presentan como factores limitantes son: *desconfianza entre docentes; falta de tiempo; escasa promoción del desarrollo profesional docente; falta de lineamientos para el trabajo colaborativo; reuniones de departamento poco efectivas*. Respecto a lo anterior, los docentes mencionaron que hay confianza entre ellos, pero se relaciona más con los afectos y la historia personal compartida, que con la cultura del colegio. En cuanto al tiempo, que ya ha sido mencionado anteriormente, los docentes consideraron que se hace insuficiente debido a toda la carga de trabajo administrativo invertido en sus reuniones. Aludieron que les gustaría tener otras instancias donde pudieran encontrarse como profesores de nivel. La escasa promoción del desarrollo profesional docente se evidencia en que el equipo directivo no ha otorgado las oportunidades para acompañarse en el aula, compartir prácticas y experiencias docentes. Esto se relaciona con la falta de lineamientos para el trabajo colaborativo, ya que las reuniones donde los docentes pueden intercambiar reflexiones no están organizadas y no son eficientes, por tanto, el departamento no tiene un lineamiento común para llevar a cabo el trabajo colaborativo.

2.4.4 Detección del problema

De acuerdo con el análisis realizado, se puede detectar que el problema o nudo crítico se presenta en el *bajo desarrollo de prácticas de trabajo colaborativo entre docentes de tercero y cuarto básico de lenguaje, matemática y diferenciales*. Esto tendría las siguientes causas: escaso liderazgo compartido desde el equipo directivo, que se relaciona directamente con débiles liderazgos intermedios. La siguiente causa corresponde a ausencia de una visión compartida del trabajo colaborativo entre docentes de tercero y cuarto básico de lenguaje, matemática y diferenciales. Otra causa es la débil confianza entre pares y débil desarrollo profesional docente. Los efectos que se desprenden de estas causas son: escasa retroalimentación del trabajo de aula entre docentes de tercero y cuarto básico de lenguaje y matemática, limitado análisis de resultados de aprendizaje de los estudiantes, escasa planificación y evaluación entre pares, escasa efectividad y eficiencia en la organización de las reuniones docentes. Esto se expresa en el árbol de problemas:

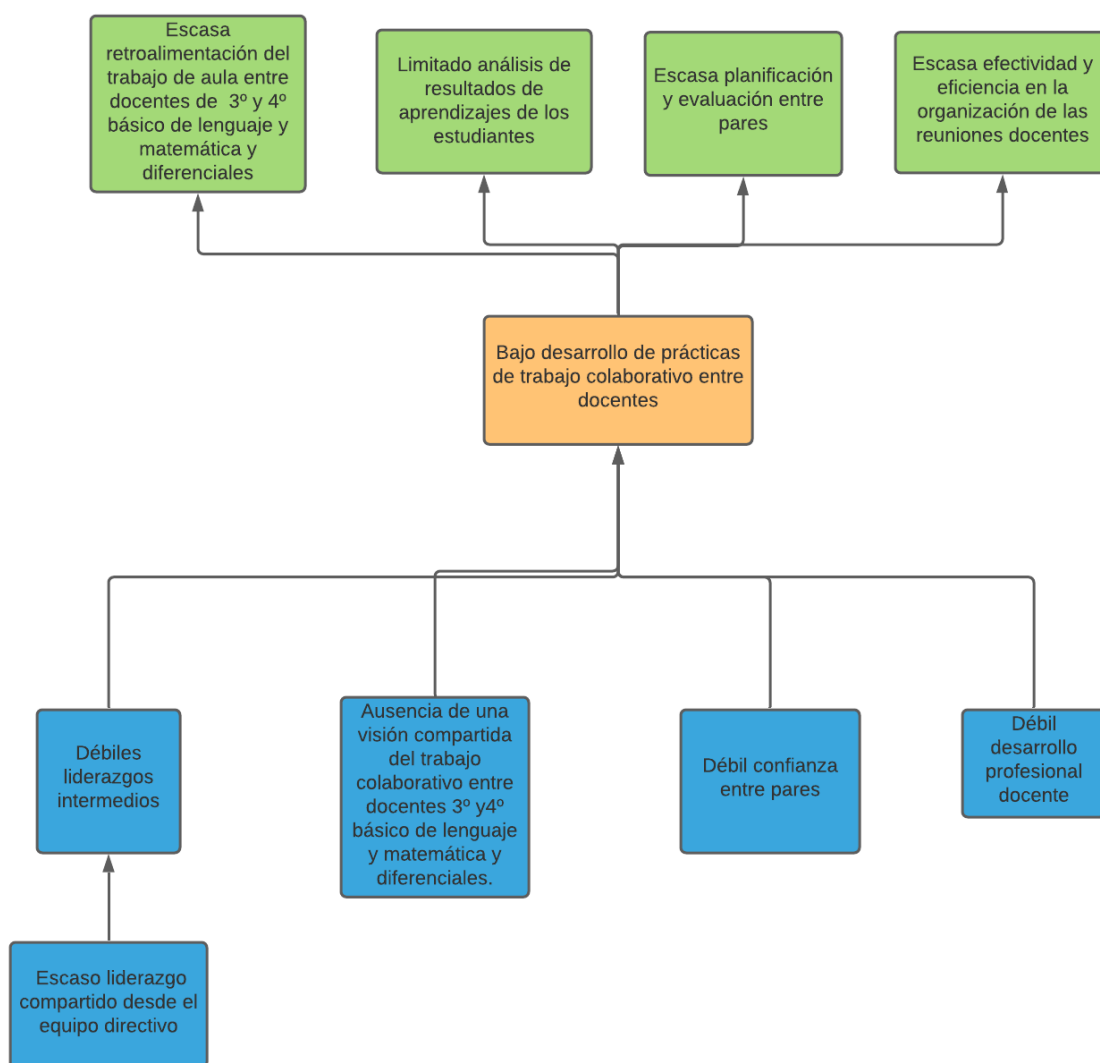


Figura 2. Árbol de problemas.

De acuerdo con el problema planteado, “bajo desarrollo de prácticas de trabajo colaborativo entre docentes del Colegio”, los planes de mejora se desarrollarán en torno a las tres causas presentadas en el árbol de problemas: “débiles liderazgos intermedios”, “ausencia de una visión compartida sobre el trabajo colaborativo entre docentes de tercero y cuarto básico de lenguaje y matemática” y “débil desarrollo profesional docente”. En cuanto a la causa “débil confianza entre pares”, se considerará transversal a las tres causas anteriores, por lo que se abordará en los planes de mejora correspondientes.

III. PROPUESTA DE MEJORA

El diagnóstico realizado en el colegio en estudio arroja hallazgos que tienen relación con débiles prácticas de trabajo colaborativo docente, detectadas en profesores(as) de lenguaje, matemática y diferenciales en los niveles de 3° y 4° básico, cuyos resultados en las pruebas de medición externa SIMCE, se han estancado a partir de 2014. De lo anterior se desprende que existen pocas instancias para la reflexión y para compartir prácticas pedagógicas exitosas. Junto con ello, se observa que no existe una visión compartida respecto del trabajo colaborativo, por tanto, dificultad para organizar comunidades de aprendizaje. Todo esto asociado al débil liderazgo para la colaboración ejercido por el equipo directivo.

El colegio en estudio cuenta con un considerable número de docentes, muchos de ellos con años de ejercicio profesional, entre los cuales existen líderes intermedios a cargo de un grupo de pares. El colegio, además, tiene instaurados tiempos institucionales para el trabajo docente, sin embargo, las reuniones que se llevan a cabo en estos tiempos son poco efectivas y lo que en ellas ocurre no tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes.

La función de “jefes de departamento”, la realizan docentes de las asignaturas correspondientes que han demostrado tener cierto liderazgo entre sus pares, sin embargo, no ha habido una capacitación previa ni un acompañamiento efectivo que les permita liderar con las herramientas necesarias. Desde la dirección del colegio ha habido intentos por mejorar la organización de los departamentos, pero los esfuerzos han sido infructuosos debido a que se mantiene un liderazgo unidireccional que entrega pautas y formas de trabajo que los docentes llevan a cabo sin tener participación en la toma de decisiones. Además, de acuerdo con los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos, existe un 25% de los docentes que siente desconfianza de las acciones de los directivos y una percepción de que todo está pauteado y que ellos no tienen mucha participación en la toma de decisiones. A lo anterior se suma que al inicio del 2020 el Sindicato de trabajadores del colegio, en su mayoría docentes, decidieron irse a huelga ante la imposibilidad de llegar a acuerdos con el equipo negociador, a fines del mismo año, se produjeron despidos de varios funcionarios, lo que deterioró la confianza entre el equipo directivo y los docentes.

Ante este panorama, se ha considerado que la propuesta de mejora debe considerar dos estamentos claves: equipo directivo y docentes, estos últimos representados por los jefes de departamento, cuyas acciones provocan un impacto mayor en sus pares, puesto que son reconocidos como líderes intermedios.

De acuerdo con el problema detectado, *falta de trabajo colaborativo docente*, entre cuyas causas encontramos débiles liderazgos intermedios, esto como consecuencia de un escaso liderazgo compartido desde el equipo directivo. Si bien, el problema fue detectado entre los docentes de lenguaje y matemática de 3° y 4° básico, la propuesta está pensada para la totalidad de los jefes de departamentos del establecimiento, quienes, además, trabajan directamente con los docentes diferenciales.

El objetivo general de esta propuesta plantea *desarrollar conocimientos y prácticas en el equipo directivo y jefes de departamento para fortalecer el trabajo colaborativo en un colegio particular subvencionado de Concepción*

3.1 Resumen de la propuesta

La propuesta de mejora está dirigida al equipo directivo, específicamente a quienes ejercen un rol de liderazgo pedagógico: rectora, director académico (UTP) y directoras de ciclo; y a los jefes de departamento. El foco apunta al desarrollo de conocimientos y prácticas para mejorar el trabajo colaborativo a partir de dos estrategias de desarrollo profesional docente: la reflexión pedagógica y la mentoría entre pares. Para lograr el objetivo, se proponen los siguientes resultados esperados distribuidos en tres módulos:

1. Visión de trabajo colaborativo compartida entre equipo directivo y jefes de departamento.
2. Estrategias para fortalecer la confianza implementadas por el equipo directivo.
3. Prácticas para fortalecer el trabajo colaborativo implementadas por el equipo directivo y jefes de departamento.

De acuerdo con el diagnóstico inicial, es necesario establecer una visión compartida de trabajo colaborativo entre equipo directivo y jefes de departamento, esto significa instalar un liderazgo distribuido, en el que ambos equipos compartan miradas, desafíos y proyectos.

Respecto del módulo de estrategias para fortalecer la confianza implementadas por el equipo directivo, se pensó considerando el deterioro de las relaciones entre docentes y equipo directivo a raíz de la huelga ocurrida en marzo de 2020. A su vez, también se detectó falta de confianza entre los mismos docentes, lo que significó una merma en el trabajo de los departamentos. Por tanto, se inicia el módulo trabajando el concepto de “líderes intermedios”, con el fin de transparentar la importancia de los jefes de departamento y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes. A su vez, se revisa y actualiza el perfil de cargo para tener claridad respecto de los roles y funciones de los

jefes de departamento y promover aquellos que permitan mayor autonomía y participación. Las siguientes jornadas abordan el tema de la confianza relacional en el establecimiento, específicamente dentro de ambos equipos y se llama a renovar el compromiso de avanzar en la construcción de una cultura de la confianza de la comunidad educativa.

El tercer módulo, prácticas para fortalecer el trabajo colaborativo implementadas por el equipo directivo y los jefes de departamento, considera dos estrategias de desarrollo profesional docente: reflexión pedagógica y mentoría entre pares. La primera, se considera muy necesaria, ya que permitirá guiar las reuniones de equipo directivo, reuniones académicas y reuniones de jefes de departamento con sus equipos de docentes hacia una mirada más reflexiva de las prácticas de liderazgo y pedagógicas. Estas reuniones también apoyarán el trabajo de los mentores (jefes de departamento), en relación con esta estrategia, “mentoría entre pares”, la elección atiende a la necesidad de que los líderes intermedios puedan desplegarse como mentores de docentes nuevos e instalar prácticas que permitan la mejora de los aprendizajes escolares. La mentoría entre pares permitirá a los jefes de departamento ejercer un liderazgo pedagógico y promover el trabajo colaborativo en sus equipos de docentes, además, ya han recibido capacitación en las jornadas anteriores.

La propuesta de mejora posee dos instancias para reflexionar y evaluar en torno a los módulos trabajados. La primera instancia ocurre en la Jornada 19 y coincide con el término del primer semestre. La segunda, ocurre en la última jornada y coincide con las últimas semanas del segundo semestre.

3.2 Diseño y actividades

RESULTADO ESPERADO	INDICADORES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RESPONSABLES	PLAZO
1. Visión de trabajo colaborativo compartida entre equipo directivo y jefes de departamento.	80% del Equipo directivo y 100% de jefes de departamento asisten a reunión informativa.	Lista de asistencia.	JORNADA 1: Información sobre el Plan de Mejora. La rectora entrega información sobre los objetivos del Plan de Mejora, actividades y cronograma. Presenta a las personas responsables de llevar a cabo esta propuesta y menciona los resultados de la investigación que propiciaron su aplicación. La rectora expone que la Propuesta de mejora está dirigida a algunos miembros del equipo directivo y a los jefes de departamento, quienes aprenderán y aplicarán lo aprendido. La Propuesta tiene una duración de un año.	Rectora, director académico y especialista en Liderazgo educacional.	Semana 1
	Al menos dos veces al año el equipo directivo se reúne con los jefes de departamento para analizar los resultados de mediciones externas.	Lista de asistencia.	Jornada 2: Coherencia entre visión/misión y resultados SIMCE. La rectora presenta a los jefes de departamento la visión/misión del colegio y los resultados SIMCE de los últimos años y a partir de estos resultados prepara un guion con preguntas orientadoras: ¿Son coherentes nuestros resultados SIMCE con nuestra visión y misión? ¿Es necesario realizar un cambio? ¿Qué aspectos son necesarios cambiar con urgencia? ¿De qué manera mis prácticas de liderazgo influyen sobre el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo podríamos realizar estos cambios? Se da espacio para la conversación por grupos y se cierra con un plenario.	Rectora, director académico y directoras de ciclo.	Semana 2
	Reunión de reflexión con jefes de departamento y equipo directivo.	Cinco papelógrafos con los resultados de la Técnica de revisión activa.	Jornada 3: Reunión de reflexión El especialista en liderazgo recuerda los temas vistos en la jornada anterior y lee los puntos más importantes salidos del plenario. Luego dirige la Técnica de revisión activa (Rivero, 2018) formando	Especialista en liderazgo educativo.	Semana 3

			<p>cinco grupos de tres participantes cada uno. Se toma nota de los puntos a los que se llega en la etapa final, con el fin de tener claridad respecto a qué se necesita para llevar a cabo los cambios.</p> <p>Es importante que el especialista en liderazgo destaque la idea de que mejorar los aprendizajes de los estudiantes es tarea de todos.</p>		
	80% del equipo directivo y 100% de los jefes de departamento participan en jornada de construcción de visión compartida sobre trabajo colaborativo.	Lista de asistencia	<p>JORNADA 4: Dinámica de la zona</p> <p>El especialista en liderazgo educativo retoma las ideas clave de la jornada anterior y da las instrucciones para llevar a cabo la “Dinámica de la zona” que consiste en hacer una línea divisoria en el suelo con cinta adhesiva. Una de las partes separadas por la línea, será la zona “SÍ” y la otra será la zona “NO”. La dinámica consiste en hacer afirmaciones que requieran estar a favor o en contra. Las afirmaciones se referirán a las definiciones y prácticas de trabajo colaborativo. Los participantes se moverán al sector en tanto estén de acuerdo o no con las afirmaciones, a su vez, el guía les pedirá dar argumentos, los que serán registrados por un ayudante que podría ser el director académico. Este registro se utilizará en la siguiente sesión.</p>	Especialista en liderazgo educacional y director académico.	Semana 4
	80% de los convocados participan en la sesión.	Lista de asistencia	<p>JORNADA 5: Reflexión en torno al trabajo colaborativo en mi colegio.</p> <p>El especialista en liderazgo educativo presenta los antecedentes de la literatura respecto del trabajo colaborativo (MINEDUC, 2019) y amplía la información en torno al concepto de liderazgo distribuido (Ahumada et al., 2017). Luego, plantea la siguiente actividad para la reflexión, adaptada de Sumo Primero (2021): “Piensen en alguna necesidad de mejora en su escuela que haya sido resuelta a través del enfoque de la colaboración” ¿fue efectiva esa forma de trabajar?¿Qué implicancias tuvo para el equipo directivo y los jefes de departamento esta forma de trabajar?¿Qué resistencias encontraron en el proceso?¿Qué condiciones de la organización permitieron que se pudiera trabajar de esta manera?¿Qué beneficios se</p>	Especialista en Liderazgo educativo.	Semana 5

			<p>obtuvieron?¿Qué mejoraría para el futuro? Se da espacio para los comentarios y aportes de los participantes. En este momento se recuerdan los argumentos entregados por los participantes durante la “Dinámica de la zona”.</p>		
	<p>Al menos una reunión mensual del equipo directivo para revisar sus prácticas de liderazgo distribuido.</p>	<p>A) Lista de asistencia. B) Documento con las mejoras planteadas.</p>	<p>JORNADA 6 y 7: Liderazgo distribuido y facilitadores del trabajo colaborativo. El especialista en liderazgo trabajará dos jornadas solo con el equipo directivo. Estas jornadas trabajarán aspectos teóricos en torno al liderazgo distribuido (Ahumada, 2010) y el trabajo colaborativo. Por ejemplo: -Distribución clara de roles y funciones. - Incorporar la participación de otros en la toma de decisiones. - Otorgar tiempos necesarios para coordinar y reflexionar en conjunto. El Equipo directivo en conjunto con el especialista en liderazgo analizan las prácticas de liderazgo distribuido que se han llevado a cabo y plantean mejoras en torno a los tres aspectos mencionados anteriormente.</p>	<p>Especialista en Liderazgo educacional.</p>	<p>Semana 6 y 7</p>
	<p>Visión de trabajo colaborativa acordada entre jefes de departamento y equipo directivo.</p>	<p>Texto escrito que da cuenta de la visión compartida sobre trabajo colaborativo.</p>	<p>Jornada 8: ¿Qué es trabajo colaborativo en nuestro colegio? Considerando toda la información de las jornadas anteriores, el equipo directivo guía el trabajo en grupos para definir una visión compartida sobre el trabajo colaborativo que se sella con un texto escrito compartido por todos y que debe quedar visible en el lugar donde se reúnen de manera periódica.</p>	<p>Equipo directivo</p>	<p>Semana 8</p>
<p>2.Estrategias para fortalecer la confianza implementadas por el equipo directivo.</p>	<p>Definición e importancia de los líderes intermedios aceptada por el 100% de los participantes.</p>	<p>Texto escrito con idea fuerza sobre concepto e importancia de los líderes intermedios.</p>	<p>Jornada 9: Líderes intermedios: jefes de departamento. La especialista en liderazgo educativo inicia la jornada con una lluvia de ideas respecto del concepto de “líderes intermedios”, a continuación, expone información sobre lo que existe en la literatura, especialmente lo planteado por Aziz (2016). Se da relevancia al rol clave de los líderes intermedios por su liderazgo pedagógico y su impacto en el mejoramiento escolar. Se termina la jornada con la reflexión en torno a preguntas como ¿qué aprendí? ¿cuáles son</p>	<p>Especialista en liderazgo y Equipo directivo</p>	<p>Semana 9</p>

			<p>mis desafíos? ¿con qué me voy? Se sella la jornada con una idea fuerza, un texto breve que deje clara la importancia de los líderes intermedios, en este caso, jefes de departamento, y el trabajo colaborativo con sus equipos para la mejora escolar. El texto debe quedar por escrito y visible en el lugar de reuniones de los participantes.</p>		
	<p>100% de los jefes de departamento asisten a la jornada. Director académico y directoras de ciclo asisten a la jornada.</p>	<p>Lista de asistencia</p>	<p>JORNADA 10: Creencias, conocimientos y experiencias en torno a las funciones de un jefe de departamento. La rectora dirige la jornada a través del trabajo personal y luego grupal de los jefes de departamento. Se les pide completar un cuestionario en torno a las siguientes preguntas: ¿qué sé respecto de las funciones de un jefe de departamento? ¿Conozco el perfil de cargo de los jefes de departamento en mi colegio? ¿cómo me siento en mi rol? ¿Cuáles han sido las dificultades y los aciertos que he tenido en el cargo? Se realiza un plenario donde los jefes de departamento en forma compartida definen perfil, funciones, atribuciones, rol y responsabilidades del cargo. Estas respuestas servirán de insumo para la próxima sesión.</p>	<p>Rectora y director académico.</p>	<p>Semana 10</p>
	<p>Funciones de los jefes de departamento distribuidas.</p>	<p>Perfil de cargo de jefes de departamento actualizado e incorporado al documento oficial del colegio.</p>	<p>JORNADA 11 y 12: Distribución clara de funciones de los jefes de departamento. El director académico expone a los jefes de departamento el perfil de cargo de éstos y abre la conversación con las siguientes preguntas: ¿conocen este perfil de cargo? ¿coincide este perfil con las funciones que ustedes cumplen? ¿Hay otras funciones que no están explicitadas acá, pero que ustedes realizan? El director académico recoge los comentarios de los jefes de departamento y propone a lo menos dos reuniones en conjunto en las que se revisará y/o actualizará el perfil de cargo de los jefes de departamento. Es importante que dentro de los roles y funciones se privilegien aquellas que promuevan la autonomía y participación en la toma de</p>	<p>Director académico. Especialista en liderazgo educacional.</p>	<p>Semana 11 y 12</p>

			<p>decisiones, como, por ejemplo: distribución de las cargas horarias, participación en entrevistas para contrataciones, organización de las reuniones semanales, mentorías, etc.</p> <p>Una vez actualizado, el perfil de cargo debe ser entregado a cada uno de los jefes de departamento e incorporado al documento oficial del colegio.</p>		
	80% del equipo directivo participa de la jornada.	Lista de asistencia.	<p>Jornada 13, 14 y 15: Taller sobre confianza relacional.</p> <p>Este taller está dirigido al equipo directivo.</p> <p>El especialista en liderazgo y la psicóloga educacional guían el taller “Generando confianzas en el colegio” adaptado del taller de Sumo Primero en terreno (2021) que tiene como objetivo analizar nociones teóricas y empíricas sobre confianza relacional como una práctica estratégica central en la instalación de un liderazgo distribuido y pedagógico en la escuela.</p>	Especialista en liderazgo y psicóloga educacional.	Semana 13, 14 y 15
	80% de equipo directivo y jefes de departamento asisten y participan de la jornada.	Lista de asistencia	<p>JORNADA 16: Dinámica “Pies atados”.</p> <p>En esta sesión participa el equipo directivo y los jefes de departamento. La psicóloga educacional dirige la dinámica “Pies atados”, cuyo objetivo es trabajar la confianza entre los participantes. La actividad consiste en hacer parejas y atarles el tobillo izquierdo de una de ellas con el tobillo derecho de la otra para que tengan que ponerse de acuerdo para caminar. La idea es que, a medida que avanza el juego, (y dependiendo de la edad también) las parejas se vayan uniendo entre sí hasta conseguir una hilera enorme con todos los participantes. La persona que dirige la dinámica debe dar las indicaciones y complicarlas cada vez más: caminar hacia delante, detrás, más deprisa, más lento o sin hablar. Una vez terminada la dinámica, se realiza un plenario donde los participantes responden preguntas como: ¿cómo me sentí? ¿qué aspectos de la confianza trabajamos? ¿cómo me relacioné con los demás?</p>	Psicóloga educacional	Semana 16
	Desarrollo de la confianza de	Informe sobre los	JORNADA 17: Plan de Desarrollo para la confianza en mi comunidad	Psicóloga educacional y	Semana 17 y 18

	<p>equipo directivo y jefes de departamento revisada a través de propuesta del trabajo de Horsager.</p>	<p>compromisos emanados de la propuesta.</p>	<p>educativa. La psicóloga educacional retoma el tema de la confianza y presenta el “Plan de Desarrollo para la confianza en mi comunidad educativa” adaptado por Cristina Aziz (2019) del trabajo de Horsager (2015). Les solicita a los participantes que se evalúen de acuerdo con los ocho pilares de la confianza. Es importante que no solo los involucrados conozcan sus autoevaluaciones, sino también los equipos con los cuales trabajan. Por tanto, la psicóloga les pedirá que realicen este ejercicio en la reunión con sus equipos.</p> <p>JORNADA 18: Revisadas sus evaluaciones, cada participante debe completar un plan de mejora con objetivos claros para cada uno de los pilares y así avanzar en la construcción de una cultura de la confianza de su comunidad educativa. Es importante compartir los compromisos de cada uno y acompañarse en su ejecución. Luego de esto, la especialista en liderazgo educativo guía la Técnica de la revisión activa, en la que cada uno participa colocando post it en cada uno de los ámbitos proyectados en la pizarra (hechos, emociones, descubrimientos, futuro). Se da espacio para los comentarios.</p>	<p>especialista en liderazgo.</p>	
	<p>80% del equipo directivo y 100% de jefes de departamento evalúan la Propuesta de mejora a la fecha.</p>	<p>A) Lista de asistencia. B) Evaluaciones escritas de la Propuesta de mejora realizada por los participantes.</p>	<p>JORNADA 19: Reflexión y evaluación. Se considera adecuado hacer un alto en este momento de la propuesta y dejar una jornada de reflexión y evaluación de lo experimentado, ya que el semestre está a punto de terminar. Por tanto, esta instancia será guiada por la rectora, quien presentará un resumen de lo visto, luego el director académico, quien presentará los acuerdos y los productos obtenidos de las jornadas y finalmente, la especialista en liderazgo educacional, quien solicitará a los participantes evaluar las jornadas a través de un instrumento preparado para ello. También se dará un espacio para comentarios, sugerencias, opiniones en el contexto de compartir lo vivido. Se recomienda</p>	<p>Rectora, director académico y especialista en liderazgo educacional.</p>	<p>Semana 19</p>

			hacer esta jornada fuera del establecimiento (si las condiciones lo permiten) y motivar a los convocados para continuar con la propuesta de mejora en el segundo semestre.		
3. Prácticas para fortalecer el trabajo colaborativo implementadas por el equipo directivo y jefes de departamento.	A lo menos cuatro reuniones al semestre entre equipo directivo y jefes de departamento para organizar las estrategias.	Lista de asistencia	Jornada 20: Organización de prácticas para fortalecer el trabajo colaborativo. En esta etapa, el especialista en liderazgo introduce el tema sobre la organización del trabajo colaborativo (Agencia de calidad de la educación, 2016) y presenta las estrategias de desarrollo profesional docente que, de acuerdo con la investigación inicial, mejoraría el trabajo colaborativo en el establecimiento. Estas estrategias son: Reflexión pedagógica y mentoría entre pares.	Especialista en liderazgo educacional.	Semana 20
	Dos reuniones semanales aplicando el modelo ALACT guiada por el director académico y por los jefes de departamento con sus equipos.	A) Lista de asistencia B) Acta de las reuniones del director académico y de los jefes de departamento.	Jornada 21 y 22: Reuniones de reflexión pedagógica. El equipo directivo realiza dos reuniones con foco en la reflexión pedagógica, para ello y en un comienzo, guiados por la experta en liderazgo educacional y dirigidas a los jefes de departamento, se apoya en el modelo de Korthagen (2010) denominado ALACT de reflexión entre pares, que posee cinco pasos: el primero, la fase de experiencia o acción; el segundo, la fase donde se mira la acción; el tercero, cuyo foco es la toma de conciencia de aspectos fundamentales; el cuarto crea métodos de acción alternativos y por último, el quinto, el ensayo de una nueva experiencia. El director académico plantea un tema pedagógico que puede tener relación con los resultados de aprendizaje, las estrategias metodológicas, la construcción de material, etc. y guía la reflexión en torno al modelo ALACT. Se realizan comentarios en torno a lo trabajado y se deja por escrito en un lugar visible, el resultado de la reflexión. Los jefes de departamento implementarán este modelo de reflexión en sus equipos una vez a la semana.	Especialista en liderazgo educacional y director académico.	Semana 21 y 22
	Jefes de departamento	Informe breve escrito de los	Jornada 23: Mentoría entre pares	Director académico.	Semana 23

	redactan informe sobre lo aprendido.	jefes de departamento.	<p>Esta jornada tiene como objetivo revisar la literatura en torno a la mentoría entre pares y conocer experiencias de otros establecimientos.</p> <p>El director académico expone que, con el fin de promover el trabajo colaborativo, se propone una estrategia de desarrollo profesional para intercambiar y modelar prácticas exitosas entre los docentes. La mentoría entre pares se entiende como una relación de aprendizaje colaborativo y reflexivo, establecida en conjunto. Para ello, es necesario que los jefes de departamento participen como mentores de los docentes noveles con quienes comparten la especialidad.</p> <p>El director académico inicia con exponer la importancia de contar con pares que puedan apoyarnos y guiarnos en el ejercicio de la profesión, luego realiza una lluvia de ideas sobre lo que los jefes de departamento saben respecto de la mentoría entre pares. A continuación, guiados por el director académico, los jefes de departamento leen y comentan una selección de artículos sobre distintas experiencias de mentoría entre pares, entre éstos: Gorichon, Solange, Salas, Macarena, Araos, María José, Yáñez, Mariluz, Rojas-Murphy, Andrés, y Jara-Chandía, Geraldine. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. <i>Calidad en la educación</i>, (52), 12-48. https://dx.doi.org/10.31619/cal.edu.n52.824</p> <p>Los participantes comentan lo leído, opinan al respecto y entregan un breve informe, cuadro resumen o mapa conceptual sobre los aprendizajes más relevantes del tema</p>		
	Protocolo de mentoría entre pares redactado entre director académico y	Informe escrito del protocolo.	<p>Jornada 24: Protocolo de mentoría entre pares</p> <p>En esta jornada el director académico y los jefes de departamento, delimitan cada uno de los roles y etapas que considera</p>	Director académico y jefes de departamento.	Semana 24

	jefes de departamento.		<p>la mentoría entre pares y que se extenderá durante el segundo semestre. Para esto, se organizan conversaciones y acuerdos en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterios para formar las duplas (mentor/a y docente principiante) - Tiempos de reuniones semanales. - Competencias de los mentores - Competencias y disposiciones que se busca fomentar en los principiantes. - Metodología de acompañamiento al aula. <p>A su vez, se fijan algunas reuniones entre director académico y jefes de departamento, quienes comparten experiencias desde el rol de mentores.</p> <p>Este protocolo se dará a conocer en las reuniones académicas con los docentes.</p>		
	Acompañamiento al aula realizado por los jefes de departamento (mentores) a sus docentes principiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Registro descriptivo del acompañamiento al aula. - Hoja con acuerdos de mejora. 	<p>Jornada 25: jefes de departamento se reúnen con su docente principiante y establecen un foco específico que se considerará para acompañamiento al aula. Se acuerda un curso para llevar a cabo el acompañamiento. En esta reunión es importante establecer vínculos de confianza para que el docente acompañado se atreva a consultar y a exponer sus necesidades de apoyo. Para mayor transparencia, el mentor explicará su metodología de acompañamiento al aula.</p> <p>Jornada 26: El jefe de departamento (mentor) ingresa al aula junto al docente principiante, se ubica en un lugar específico y toma notas descriptivas en torno al foco acordado, sin emitir juicios ni análisis. Se registra lo observado, no las interpretaciones.</p> <p>Jornada 27: Los jefes de departamento se reúnen con su docente principiante para realizar la reflexión y retroalimentación. Se recurre al modelo ALACT, abordado en la jornada 22. De acuerdo con esto, acuerdan fórmulas para mejorar el foco observado y se agenda un nuevo acompañamiento para evidenciar cambios en el foco.</p>	Director académico y jefes de departamento.	Semana 25, 26, 27 y 28

			<p>Posterior a esto, debe agendarse otra reunión para retroalimentación. Los acuerdos deben quedar por escrito en una pauta acordada con anterioridad.</p> <p>Jornada 28: El director académico y la rectora se reúnen con los jefes de departamento para compartir experiencias en torno a su rol como mentor. Se otorga un tiempo para que se reúnan en grupos reflexionando en torno a preguntas como: ¿cómo ha sido mi experiencia como mentor? ¿qué aspectos han facilitado mi labor? ¿qué aspectos han dificultado mi labor? ¿qué aspectos positivos puedo rescatar de la mentoría? ¿qué otros focos podemos establecer como mentores de nuestros docentes principiantes? Comparten sus respuestas en un plenario.</p>		
	Propuesta de mejora validada por el docente.	Acta de propuesta de mejora con firma del docente.	<p>Jornada 29: Cierre y evaluación final del Plan de mejora.</p> <p>En una primera instancia se reúne el equipo directivo con la especialista en liderazgo educacional con el fin de conversar en torno a lo experimentado. Posterior a esta instancia, se reúnen equipo directivo y jefes de departamento guiados por la especialista en liderazgo educativo, quien preparará una jornada de reflexión junto a la rectora, director académico y directoras de ciclo, en torno al Plan de mejora. Para esto, recurrirá a la Técnica de revisión activa (Rivero, 2018) y posteriormente, se aplicará una Encuesta de satisfacción del Plan de mejora, cuya creación estará a cargo de la especialista en liderazgo educacional. Es muy importante que esta jornada se lleve a cabo fuera del colegio, en un espacio que reúna las condiciones para promover la reflexión, el compañerismo y el compartir. Los resultados de la encuesta serán revisados por la especialista en liderazgo, quien entregará un informe a la rectora y hará sugerencias al equipo para avanzar en la mejora.</p>	Especialista en liderazgo educativo, rectora, director académico y directoras de ciclo.	Semana 29

IV. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. Liderazgo

Esta propuesta de mejora ha considerado uno de los puntos más importantes obtenidos de la línea base realizada a un colegio particular subvencionado de la comuna de la Región del Bío-Bío: “débiles prácticas de trabajo colaborativo entre los docentes”, esto como consecuencia de escasas prácticas de liderazgo distribuido desde el equipo directivo. Para abordar este problema, la propuesta de mejora tiene como objetivo *desarrollar conocimientos y prácticas en el equipo directivo y jefes de departamento para fortalecer el trabajo colaborativo en un colegio particular subvencionado de Concepción*. Sin lugar a duda, el soporte fundamental que guía esta propuesta es el liderazgo educativo, en cuanto desempeña una función decisiva en la motivación y desarrollo de los docentes y, por ende, en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Sobre el concepto de liderazgo escolar, Leithwood (2009) lo define como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. A su vez, plantea algunas ideas y nociones básicas: el liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales, implica un propósito y una dirección, es un proceso de influencia, es una función, es contextual y contingente. Para Elmore (2010) el liderazgo consiste en manejar las condiciones bajo las cuales las personas aprenden nuevas prácticas; crear organizaciones que brinden apoyo a través de entornos coherentes, y desarrollar las habilidades y prácticas de liderazgo de otros. De esta manera, el liderazgo para que se traduzca en mejora de la calidad y del desempeño a gran escala, tiene que ser concebido como una práctica y no como un conjunto de atributos personales.

Varios estudios refuerzan la idea de que un buen liderazgo es esencial para el desarrollo de las instituciones escolares, porque influyen en todos los ámbitos de la gestión escolar (Törnsén, 2014; Triviños, 2013; Bolívar, 2010). A su vez, las evidencias provenientes de países como Estados Unidos y Europa en la década del 2010 avalan la idea de que las prácticas de liderazgo directivo, luego de las prácticas docentes, podían tener un impacto positivo o negativo en los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood et al., 2006). En base a un exhaustivo estudio y análisis, que incluyó la revisión de más de 40 investigaciones publicadas y 140 no publicadas, tanto en el ámbito del liderazgo educacional como también en otros contextos, reconocen cuatro categorías amplias que abarcan las

prácticas clave para identificar la existencia de un liderazgo efectivo. Estas categorías son: i) establecer direcciones; ii) rediseñar la organización; iii) desarrollar personas; y iv) gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela. Cada una de estas categorías contiene a su vez un conjunto de comportamientos asociados.

Las categorías o dimensiones, planteadas por Leithwood aluden a una serie de prácticas que el líder debe llevar a cabo en una organización. La primera *Establecer direcciones*, aborda todo aquello que aporta a la construcción de una visión compartida de la institución, esta mirada involucra a todos quienes forman parte de ella y otorga un propósito compartido, por tanto, tiene un componente personal y motivacional bastante fuerte. En esta dimensión, la visión y la misión son los puntos que otorgan sentido a toda la comunidad escolar. Entre las prácticas que se observan, está la de establecer los objetivos, actividades, planes que se llevarán a cabo en un tiempo determinado y mantener altas expectativas respecto de lo que la comunidad educativa es capaz de hacer para cumplir con las metas propuestas. El tema de la visión compartida hace bastante sentido en esta propuesta, por eso parte abordando una mirada en conjunto sobre el trabajo colaborativo y despejando ideas preconcebidas.

La segunda, *Rediseñar la organización*, Leithwood (2006) la fundamenta en que la organización de las escuelas efectivas debe otorgar las condiciones para llevar a cabo el trabajo administrativo de los funcionarios del establecimiento, flexibilizando de acuerdo con la naturaleza cambiante del entorno. Esta dimensión cobra sentido para esta propuesta, puesto que, al considerar el problema en el colegio en estudio, se visualiza la necesidad de revisar las funciones y roles de los jefes de departamento y los tiempos destinados a la reflexión pedagógica.

La tercera dimensión, *Desarrollar personas*, tiene que ver con la habilidad del líder para potenciar las capacidades de los miembros de la organización, que vayan en beneficio de ésta y alineadas con la dirección (Leithwood et al., 2004). Para desarrollar a los docentes y motivarlos con su trabajo, el directivo líder debe mostrar una actitud de confianza hacia ellos y hacia sus capacidades, despertando así tanto su iniciativa como una apertura a nuevas ideas y prácticas (Leithwood y Beatty, 2007). Fullan (2007) hace alusión a que es muy importante que el desarrollo de las capacidades de los profesores se dé dentro de un contexto conocido y entre pares. De esta manera, el aprendizaje es más profundo que asistir a cursos o charlas. Esto se relaciona directamente con las tutorías docentes, en que existe un guía que va apoyando a sus pares en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en estrecha relación con la dirección de la escuela. En este caso, los jefes de departamento en su calidad de líderes

pedagógicos requieren herramientas para ejercer el liderazgo entre pares, a su vez, todos se benefician de las gestiones emanadas desde la dirección, ya que se potencian las comunidades de aprendizaje docente, instancias que permiten el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente en un contexto de liderazgo distribuido.

La última dimensión, Gestionar la instrucción, se refiere a las prácticas directivas que buscan mejorar la enseñanza. Éstas pueden darse desde lo formal, la supervisión o desde lo informal, el trabajo colaborativo entre docentes, aspecto que se ha detectado débil entre los docentes del colegio en estudio, por tanto, es necesario reforzarlo desde el equipo directivo.

Entre estas prácticas de esta dimensión están la dotación de personal; el proveer de apoyo técnico a los docentes mediante la supervisión, evaluación y coordinación; el monitoreo de los aprendizajes y de las prácticas docentes; y el evitar que estos últimos se distraigan de su trabajo con actividades que se alejan de su función principal (Leithwood et al., 2006).

Una de las conclusiones a las que se llega con este estudio liderado por Leithwood (2006) es que el desempeño de los docentes sería una función de sus motivaciones y de sus habilidades, al igual que de las condiciones en las cuales desarrollan su trabajo. El rol que compete al liderazgo directivo consiste en comprometerse y ejecutar prácticas que promuevan el desarrollo de estos tres elementos mencionados. De este modo, la motivación y habilidades docentes, así como también las condiciones que enfrentan en la escuela y en la sala de clases, se convierten en elementos que median la relación entre prácticas de liderazgo y resultados de aprendizaje. Es decir, esta relación se presenta de manera indirecta. Por tanto, se hace necesario que el equipo directivo facilite el desarrollo de competencias en los líderes intermedios (jefes de departamento).

Este planteamiento se complementa con el aporte de Robinson et al., (2009) quienes distinguen cinco conjuntos de prácticas sobre el desempeño del liderazgo y el tamaño de los efectos promedio respectivos, tal como se presenta en la Tabla 7.

Tabla 7. Dimensiones de desempeño del liderazgo y tamaño promedio del efecto

Dimensiones de liderazgo	Tamaño promedio del efecto	Desviación del estándar
Establecer metas y expectativas	0.35	0.8
Utilizar recursos de manera estratégica	0.34	0.9
Planear, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículo	0.42	0.7
Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores	0.84	0.14
Asegurar un ambiente de orden y apoyo	0.27	0.9

Fuente: Robinson et al., 2009.

Se logra observar que, de acuerdo con el tamaño promedio del efecto, el liderazgo asociado al desarrollo de los profesores tiene un gran impacto en los aprendizajes de los estudiantes. De ahí la importancia de promover y fortalecer el desarrollo profesional docente para la mejora en la educación.

En el ámbito de los liderazgos efectivos, resulta interesante el estudio en Chile de Weinstein (Ed.), (2012) sobre las prácticas de los directores de escuelas básicas, cuya principal fortaleza se focaliza en una dirección general de futuro para el establecimiento, mientras que su mayor debilidad y la que recibe el menor tiempo y dedicación, según el Marco para la Buena Dirección (2015), es la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, o lo que se denomina el liderazgo pedagógico, situación que se daría tanto en los establecimientos municipales como entre los particulares.

Esto da cuenta que todas aquellas prácticas de liderazgo pedagógico (Gajardo y Ulloa, 2016) relacionadas con establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente están poco desplegadas. De ahí la importancia de plantear la mejora educativa desde la mirada de un liderazgo pedagógico.

La forma en cómo se llevan a cabo las prácticas de liderazgo, obedecen además a otras variables como los valores, características personales, compromiso, formación, historia personal del líder, entre otras. Por tanto, al considerar estas variables y, además, el contexto en que se manifiesta el liderazgo en las distintas escuelas, surgen distintas miradas respecto a los tipos de liderazgo escolar y con ello, diversas tipologías, identificadas históricamente desde la observación del desempeño de directivos escolares.

Con el fin de fortalecer los fundamentos teóricos de esta propuesta de mejora, es conveniente profundizar en dos tipos de liderazgo que se relacionan con el fortalecimiento del liderazgo

intermedio: liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido. En relación con el primero y como ya se ha mencionado anteriormente, el liderazgo directivo está enfocado en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, por lo mismo, los directivos que comparten con su cuerpo docente las experiencias de capacitación, sea dictando los contenidos ellos mismos o bien participando de las instancias conducidas por otros, suelen tener resultados en sus escuelas muy superiores a los que no lo hacen. Esta participación parece estar relacionada con la importancia que el directivo le da a lo pedagógico y a la creencia de la posibilidad de mejora continua en su centro escolar (Robinson, 2007). Bajo esta mirada del liderazgo, no solo los directivos tienen la misión de motivar y mantener una visión compartida sobre los educadores, sino también los líderes intermedios, quienes de acuerdo con Elmore (2010), deben ejercer un rol transformador siendo capaz tanto de articular una visión colectiva, como de crear culturas de colaboración y altas expectativas de niveles de consecución.

Viviane Robinson (2007) considera que el liderazgo de los directores y de los equipos directivos, cuando tiene un foco pedagógico, logra influir de manera significativa en los resultados de aprendizaje. Es decir, que “mientras más se involucre el líder en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, mejores serán los resultados de éstos” (Robinson, 2007, p.21). De esta manera, la función del líder implica que éste asuma, ya sea en un rol de aprendizaje, es decir a la par del resto del equipo o liderando. Otros autores como Hattie (2012), a nivel internacional y Volante (2010) a nivel nacional, también refuerzan la idea de que un liderazgo pedagógico es clave para la mejora educativa y el logro de los aprendizajes. No obstante, Gajardo y Ulloa (2016) enfatizan en que se ha criticado este tipo de liderazgo desde dos puntos de vista; uno que lo relaciona más con la enseñanza que con el aprendizaje (Rhodes y Brundrett 2009); y el segundo punto de vista abordado por La Pointe-Terosky (2014), alude a que se ha centrado en la figura del director como centro de poder, autoridad y expertise y ha dejado de lado a otros líderes o bien, se ha visto influido por el liderazgo transaccional y se ha relacionado de manera superficial con los docentes.

Considerando lo mencionado anteriormente, la efectiva participación de los equipos directivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje es primordial si se quiere avanzar en la mejora pedagógica y si bien, los directivos del colegio en estudio han realizado acciones al respecto, es necesario involucrar, además, a los líderes intermedios, en este caso, jefes de departamento. Lo anterior, cobra relevancia cuando se pone el foco en el compromiso entre líder y docente como la base para el mejor funcionamiento de la institución. Se trata entonces de un liderazgo que compromete a la organización, desarrolla nuevos líderes y “genera capacidades” (Leithwood et al., 2006). Según

Bolívar (2001), una organización no aprenderá mientras se continúe fomentando la dependencia de una persona, esto se relaciona directamente con la necesidad de formar nuevos líderes que logren transformar la cultura escolar y que estén abiertos al cambio.

En este punto, conviene abordar el concepto de liderazgo distribuido. Harris (2014) se refiere a este tipo de liderazgo como un cambio en la distribución del poder, el control y la autoridad, por tanto, lo plantea desde una mirada micropolítica. Según Harris y De Flaminis (2016), debe ser entendido como una práctica antes que como un rol o una responsabilidad. Por tanto, el liderazgo entendido como práctica deja de verse como una cualidad del líder, sino más bien un conjunto de acciones que se construyen en la relación con otros en un contexto determinado. De acuerdo con lo planteado por Spillane (2006), el liderazgo distribuido ofrece una perspectiva en la que existen varios líderes que comparten las actividades dentro y entre la organización. Es decir, este tipo de organización se centra en las interacciones, en lugar de las acciones, de los supervisores y de los liderazgos informales. O sea, se reconoce la labor de todos los individuos al contribuir en la práctica, aun cuando no son formalmente designados o definidos como dirigentes.

A pesar de que no existe un liderazgo único para todas las instituciones educacionales, la literatura destaca la distribución de la gestión entre líderes intermedios, puesto que permite una mayor participación de la comunidad educativa y evita centralizar el liderazgo en una sola persona. Considerando lo expuesto anteriormente, el colegio en estudio tiene una organización que de a poco ha ido otorgando responsabilidades a los jefes de departamento, sin embargo, aún prevalecen prácticas que no favorecen el trabajo colaborativo, por tanto, el desafío es lograr una visión compartida y llevar a cabo un liderazgo distribuido que garantice una participación comprometida.

Capítulo 2: Liderazgos intermedios

Según las investigaciones de Rodríguez y Gairín (2020) el liderazgo pedagógico en Chile no está instalado en los directores de las escuelas, sino que, en la figura de un líder intermedio, es decir, el jefe de UTP. Esto ha ido cambiando con el tiempo y de a poco se han ido instalando otras figuras, cuyos roles han sido difíciles de definir y, por ende, no ha habido claridad en cuanto a los conceptos de líderes intermedios y liderazgo docente

En algunos casos, los docentes designados como líderes poseen roles formales de liderazgo, como, por ejemplo, jefes de departamento, mentores o coordinadores académicos, mientras que en otros se entienden como docentes cuyo principal rol está asociado al ejercicio de la docencia en aula, pero que colaboran o han asumido de manera adicional responsabilidades asociadas al ejercicio directivo. (Rodríguez y Gairín, 2020, p. 92)

Según Leitwood (2016) estos líderes juegan un rol estratégico para la mejora escolar, puesto que su impacto en los centros escolares se lleva a cabo a través de un liderazgo pedagógico y formativo. Por tanto, si se aspira a conformar una comunidad profesional de aprendizaje, la comunidad educativa debe estar fuertemente motivada para trabajar colaborativamente hacia una meta común. Pensado de esta manera, el liderazgo que mejor se adecúa a las características de una organización que aprende, es el liderazgo distribuido, puesto que otorga mayores responsabilidades a los docentes, quienes adquieren un rol más profesional al acceder a las capacitaciones y participar en la toma de decisiones. A su vez, el compromiso del equipo directivo y su capacidad de involucrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje develan el ejercicio de un liderazgo escolar orientado a lo pedagógico.

Se ha mencionado en diversos estudios que, en los procesos de mejora, el liderazgo tiene un impacto considerable en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, llegando a explicar una cuarta parte del total de los efectos escolares (Leithwood et al., 2004). Considerando lo anterior, resulta necesario ejercer un liderazgo distribuido que permita al director compartir aquellas responsabilidades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Para reforzar esta idea, el liderazgo distribuido en las escuelas permite reconceptualizar y reconfigurar las prácticas de liderazgo, promoviendo el desarrollo de la capacidad de liderar de otros actores educativos en sus áreas de competencias o interés (Bolívar, 2010 en Chávez, Faúndez, Martínez y Zett, 2018). Siguiendo en esta línea, los estudios internacionales se refieren a la importancia que cobra el líder medio en los procesos de mejora escolar (Flückiger et al., 2015; Leithwood, 2016). Sepúlveda y Volante (2019) plantean que los primeros antecedentes desde la literatura se referían a los profesores líderes como “directivos intermedios” (en inglés, “Middle Manager”), que correspondería a los docentes que operan en un nivel intermedio desde sus funciones administrativas. Posteriormente se lo denominó “liderazgo intermedio” (en inglés, “Middle Leadership”), de acuerdo con la posición organizativa en la escuela, como también “liderazgo desde la asignatura” (“Subject Leadership”), en virtud de la influencia que ejercen estos profesores desde un área curricular específica. A pesar de que el

“liderazgo docente intermedio” no ha sido ampliamente investigado, hay ciertas coincidencias en caracterizarlo como aquellos docentes que trabajan influyendo en el desempeño de los profesores en sus salas de clases. Éstos tendrían una gran influencia en la promoción del desarrollo profesional docente y con ello, la mejora escolar. En Chile, los cargos medios pedagógicos corresponden a los Jefes de Unidad Técnico-Pedagógica (JUTP) y Jefes de Departamento o Ciclo (JD). Estos docentes practican su liderazgo en colaboración con sus colegas, y ejercen liderazgo pedagógico, formativo y de gestión. (Cortez y Zoro, 2016).

Es indudable que el rol de los líderes docentes intermedios está directamente relacionado con la construcción de una cultura de la colaboración, respecto de esto Michael Fullan (2008) destaca la importancia de potenciar la interacción entre los docentes -en tanto pares- para que la organización logre resultados más efectivos. En este sentido, el propósito compartido no sólo debe comprometer a los profesores con la organización, sino que especialmente con sus iguales. Respecto de esto, Fullan establece una conexión entre las prácticas de liderazgo para generar una visión y aquellas para construir una cultura colaborativa. El rol que compete a los líderes, de acuerdo con el autor, sería proveer de dirección a los docentes para una interacción efectiva entre pares. Cortez y Zoro (2016) señalan que las prácticas de estos líderes medios (para nuestra propuesta, jefes de departamento), tienen la potencialidad de contribuir al desarrollo y mejoramiento de prácticas de enseñanza de sus colegas, impactando de manera más directa en las prácticas de los docentes y, por consiguiente, en el aprendizaje de los alumnos (Harris, 2012). “Sin embargo, para ello requieren desarrollar sus capacidades y prácticas, de ahí la importancia de diseñar una formación capaz de responder a las necesidades formativas que presentan estos cargos” (Cortez y Zoro, 2016, p.6). Además, estos líderes han demostrado ser esenciales en los programas de mejora escolar que han tenido éxito (Hopkins y otros, 1996; Hopkins y Harris, 1997; en Busher y Harris, 2001).

Capítulo 3: Trabajo colaborativo

El Marco para la Buena Enseñanza (2008), fija como responsabilidad profesional del docente “construir relaciones profesionales y de equipo con sus colegas”, promoviendo diálogos en aspectos pedagógicos y didácticos, y participando en espacios de reflexión e intercambio sistemático sobre sus prácticas y el aprendizaje de los estudiantes, buscando formas de enriquecerlas a través de la revisión de diversas fuentes. Hay muchos estudios que aluden a que el desempeño docente en el aula influye

directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, los requerimientos a nivel nacional que se desprenden de las últimas Reformas educativas, exigen revalorizar la profesión docente atendiendo a la necesidad de mejorar la calidad de la educación, “más que el cambio individual, una organización educativa requiere de un cambio en la cultura del trabajo colaborativo para promover mejoras sostenibles en los aprendizajes de los estudiantes y conjuntamente facilitar el desarrollo profesional de los docentes” (Aparicio y Sepúlveda, 2019, p.4).

Como ya se mencionó anteriormente, un director que ejerce un liderazgo efectivo, de acuerdo con lo planteado por Leithwood et al., (2006) es aquel que asume un conjunto de prácticas que logren mejorar los tres elementos (motivaciones, habilidades y condiciones) que integran el modelo de desempeño docente. En consecuencia, un buen líder se preocupa de desarrollar personas que aporten en la construcción de una estructura mucho más flexible, capaz de motivar el aprendizaje no solo en los estudiantes, sino también en los docentes. El liderazgo y su capacidad de generar estructuras es un aspecto ya conocido, pero que recobra importancia ante la innovación y transformación de la cultura escolar (García-Martínez, Higuera-Rodríguez, y Martínez-Valdivia, 2018). Ejercer un liderazgo distribuido parece ser la clave para inducir un cambio en la cultura del trabajo colaborativo, promover mejoras sostenibles en los aprendizajes de los estudiantes y facilitar el desarrollo profesional de los docentes. En este punto cobra relevancia el fortalecimiento de los liderazgos intermedios, cargos ejercidos por docentes que comparten asignaturas o niveles afines y que cumplen funciones tremendamente importantes en la organización del trabajo colaborativo entre pares. De acuerdo con el diagnóstico realizado, en el colegio en estudio existe una dificultad para llevar a cabo el trabajo colaborativo entre pares, esto podría deberse a que no existen roles definidos ni una visión compartida sobre lo que es trabajar colaborativamente, asimismo, no habría claridad respecto de los roles que cumplen los líderes intermedios y por ende, escaso desarrollo de competencias para organizar comunidades de aprendizaje, esto expuesto por Darling-Hammond (2016) y mencionado en García-Martínez, Higuera-Rodríguez y Martínez-Valdivia (2018) como un espacio en el que existe una arraigada cultura de colaboración, que da protagonismo al profesorado para que trabaje conjuntamente en el diseño, análisis y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. A su vez, la prevalencia de un clima de respeto, confianza y colaboración entre el personal contribuye a que se establezca unas metas comunes y responsabilidades compartidas, encaminadas a la mejora de la escuela, se trata de un lugar donde el profesorado está motivado para mejorar y aprender juntos como un colectivo profesional.

La promoción de una cultura de colaboración, como lo ha descrito Dufour y Fullan (2013) y posteriormente Hargreaves y O'Connor (2018) requiere que ocurra entre pares y debe ser un proceso facilitado por los equipos directivos del establecimiento. Por lo tanto, la propuesta de mejora se enfoca en que tanto directivos como líderes intermedios conozcan y desarrollen prácticas para fortalecer el trabajo colaborativo, ya que éste es una de las principales estrategias organizacionales que al ser usada genera una mejora sustancial en los aprendizajes de los estudiantes (Rodríguez y Ossa, 2014). Si consideramos que el equipo directivo del colegio en estudio posee un 80% de líderes pedagógicos: rectora, director académico (en otras instituciones se conoce como jefe de UTP) y tres directoras de ciclo que lideran grupos de trabajo de los distintos niveles educativos, se requiere entender que el Liderazgo del colegio no depende exclusivamente de la figura de un líder, sino de un sistema de responsabilidad compartida que pone el acento en el Liderazgo en su conjunto y no en la figura del líder como individuo (Moral, Amores y Ritacco, 2016). Por otra parte, los jefes de departamento, docentes con el rol de liderar a los equipos de profesores de las distintas asignaturas, deben tener claridad respecto de lo que la institución requiere de ellos y desarrollar prácticas de trabajo colaborativo.

En un Taller realizado en 2019 por el programa Sumo Primero en terreno, luego de aplicar al equipo directivo una Tabla de metas con la premisa: "Para lograr una comunidad colaborativa" con el equipo docente, se obtienen resultados bastante interesantes del análisis y reflexión de 51 evidencias, que arrojan datos como éstos: lo que deben eliminar de sus prácticas: trabajo individualista (43%); desarrollo profesional débil (20%); desconfianza (20%). Lo que deberían obtener como equipo: prácticas de trabajo colaborativo (39%); desarrollo de una visión compartida (39%); mejores resultados académicos (27%). Lo que deben mantener: Acciones de trabajo colaborativo y su mantención (24 %); reflexión y el desarrollo de capacidades docentes (22%); competencias actitudinales: solidaridad, empatía, respeto, etc. (22%). Y las situaciones que debieran evitar como equipo de trabajo: descoordinación y desorganización del trabajo: improvisación, interrupciones, confusiones, etc. (41%). De estos resultados se obtiene que un gran porcentaje de directivos reconoce que el trabajo individualista es una práctica que se debe eliminar y reemplazar por prácticas de trabajo colaborativo. Lo anterior se relaciona directamente con el problema detectado en el colegio en estudio, si bien el liderazgo para la colaboración obtuvo resultados satisfactorios en la aplicación del instrumento cuantitativo, aún persiste la percepción (25%) de que los directivos no involucran a los docentes en el proceso de toma de decisiones del establecimiento, esto trae como consecuencia, poca participación y colaboración en los desafíos de la institución. Por otro lado, de los

datos cualitativos se obtiene que existen débiles prácticas de trabajo colaborativo entre pares y dentro de los factores que limitan el trabajo colaborativo se encuentra la falta de tiempos institucionales y lineamientos claros para llevarlo a cabo, esto está directamente relacionado con la labor del equipo directivo, quienes deben resguardar los espacios y tiempos para llevar a cabo experiencias colaborativas continuas en el tiempo (Mineduc, 2018). Al analizar los hallazgos relacionados con el trabajo colaborativo entre pares, podemos detectar que en el colegio en estudio se da, en cierta medida, lo que Fullan (1994) nombra colegialidad fingida, en la cual los administradores controlan, regulan e incluso dominan por completo. Para Fullan esta cultura se caracteriza por ser un conjunto de procedimientos burocráticos formales dirigidos a aumentar la importancia que tiene la planificación en conjunto y el asesoramiento dentro de la institución. Esto posterga la reflexión pedagógica contextualizada y provoca malestar entre los docentes.

Si consideramos la relación existente entre los resultados de Sumo Primero en Terreno y los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos del diagnóstico aplicado a docentes del establecimiento en estudio, tenemos que son tres las principales dimensiones que deben ser resguardadas por el liderazgo escolar, pues afectan o influyen en la creación de una cultura innovadora y colaborativa Leithwood et al. (2006):

- Liderazgo distribuido u horizontal: Por ejemplo, tomar decisiones en conjunto, armar un plan formativo incluyendo a todos los actores y en el cual todos tienen la capacidad de influir en determinados ámbitos.
- Promoción de un sentido compartido: es un liderazgo que genera, en toda la cultura escolar, una responsabilidad compartida para alcanzar un plan común, en el cual se articulan los propósitos individuales con los grupales. Algunas formas de alcanzar este sentido es visibilizar y explicitar los objetivos, asegurándose de que todos los conozcan y se apropien de ellos, logrando canales de comunicación efectivos.
- Liderazgo coherente con toda la institución: es un liderazgo sensible al contexto, atento a las consecuencias que un cambio o innovación pueda tener en la comunidad educativa.

Considerando las necesidades del establecimiento en estudio, la implementación de prácticas llevadas a cabo por el equipo directivo en conjunto con los líderes intermedios, permitirían avanzar hacia la conformación de comunidades de aprendizaje y con ello, el desarrollo profesional de los docentes. Lo anterior fundamentado por el ejercicio de un liderazgo pedagógico y distribuido.

Capítulo 4: Estrategias Propuesta de mejora.

4.1. Liderazgo distribuido y trabajo colaborativo.

Es innegable que el liderazgo es una vía para lograr mejoras educativas (Martínez-Valdivia, García-Martínez e Higuera-Rodríguez, 2018), pensado así, los líderes formales son quienes deben garantizar espacios y recursos que permitirán lograr buenos resultados. Si bien el liderazgo podría tener un gran impacto sobre el aprendizaje, éste es indirecto, pues se ejerce a través de la incidencia de los directivos en ámbitos como la motivación, habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes (Leithwood, 2006; Valenzuela y Horn, 2012). En consideración a todas las exigencias que hoy en día deben responder directores, se hace muy difícil que ellos asuman todas las responsabilidades que abordan lo pedagógico, es por esto por lo que deben gestionar las energías y compartir el liderazgo.

Se hace necesario que los directivos busquen nuevas formas de liderar y abordar estrategias que generen mejoras sin olvidar el contexto y momento histórico en que se dirige el establecimiento. Diversos autores (Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Donaldson, 2006; Spillane et al., 2001) han propuesto que de acuerdo con el contexto organizacional de las escuelas y de las exigencias actuales, un liderazgo distribuido permitiría llevar a cabo procesos más efectivos de mejora, esto porque la responsabilidad de provocar cambios significativos a corto y largo plazo se comparte entre los diversos miembros de la comunidad escolar. Esta idea es reforzada por Richard Elmore (2010) quien alude a que no basta con distribuir el liderazgo, sino desarrollarlo en base a conocimientos y competencias para ofrecerlo a las personas de la organización. Esto exige, paralelamente, que los docentes asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus áreas y en sus ámbitos respectivos. Lo anterior implica que la institución cree “comunidades profesionales de aprendizaje” transformándose en una escuela que aprende y cualifica a quienes la conforman (Bolívar, 2008)

En relación con lo anterior, esta Propuesta de Mejora se centra en instalar conocimientos y prácticas en el equipo directivo y jefes de departamento para fortalecer el trabajo colaborativo y con ello, mejorar los resultados de aprendizaje. Para lograrlo se recurre a la principal estrategia que es promover el liderazgo distribuido, pues como ya se mencionó anteriormente y en consonancia con lo planteado por Spillane (2006), el liderazgo distribuido permite las interacciones entre distintos líderes que comparten las actividades dentro y entre la organización. Es decir, se reconoce la labor de todos los individuos al contribuir en la ejecución del Proyecto educativo de la institución.

Es bien sabido que, al ejercer un liderazgo distribuido, el equipo directivo debe promover el trabajo colaborativo, una de las estrategias protagonistas de esta propuesta. Para ello, se debe considerar la primera dimensión planteada por Leithwood (2006), “construcción de una visión compartida”. De acuerdo con los datos obtenidos en el diagnóstico, existe una débil visión compartida en relación con el concepto de trabajo colaborativo en el establecimiento en estudio, esto desemboca en falta de organización de los equipos, especialmente los docentes, quienes se reúnen, pero no realizan un trabajo colaborativo eficiente. El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015) releva el liderazgo de los equipos directivos frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en los establecimientos. Por lo que es necesario fomentar acciones que aseguren la unificación de criterios entre estos equipos y los docentes, especialmente respecto de lo que es trabajar colaborativamente. Es importante que la comunidad educativa tenga valores y metas compartidas ya que las creencias y los objetivos de cada docente deben ser coherentes con los de la escuela.

Es tarea de los directivos animar a los equipos, éstos se sienten motivados cuando las metas son alcanzables y desafiantes, lo que permite ir construyendo una identidad y cultura institucional. Que todo lo anterior se concrete, depende en gran medida de las prácticas de liderazgo ejercidas por el equipo directivo, quienes tienen la misión de construir todo un relato que incentive la participación de toda la comunidad, y que permita llevar a cabo la mejora.

La acción de analizar y mostrar los resultados SIMCE de la institución, permite movilizar ese componente emocional para luego comprometerse por una meta común que debe realizarse entre todos. Esto implica tener altas expectativas que motivadas por los líderes directivos pueden ayudar a los miembros de la organización a visualizar el carácter desafiante de las metas fijadas y, a la vez, a entender claramente que las expectativas son alcanzables. A su vez, para lograr las metas es importante trabajar colaborativamente y para ello, debe existir consenso respecto de lo que se entiende por trabajo colaborativo, es decir, una visión compartida. Day et al., (2000); Fullan y Hargreaves, (1996), citados en Rivero et al., (2018) exponen que, para instalar una visión compartida a nivel territorial, es fundamental la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo. En consecuencia, la visión requiere ser encuadrada, no impuesta, y envuelve un proceso de construcción.

La cultura escolar que se vive en cada institución genera una potente influencia en el desarrollo de las prácticas educativas. El trabajo colaborativo es una de las principales estrategias

organizacionales que al ser usada genera una mejora sustancial en los aprendizajes de los estudiantes (Rodríguez y Ossa, 2014). El uso de prácticas pedagógicas como elemento de análisis y la experiencia de los docentes resultan ser fundamentales para obtener mejoras educativas. El aprendizaje activo en base a la experiencia, sumado a la reflexión crítica y socializada entre profesores, resulta ser la piedra angular de un Desarrollo Profesional Docente efectivo (Mineduc, 2018). Este tipo de trabajo logra movilizar creencias que permiten generar cambios sustanciales y espacios en donde los docentes pueden intercambiar sus experiencias con otros docentes, ya sea a través de la observación directa cuando enseñan, la forma en que planifican y diseñan sus clases, cuando investigan y preparan material didáctico, etc. Cuando estas prácticas se sistematizan en el tiempo, las instituciones escolares se transforman en escuelas, liceos y colegios que aprenden, es decir se transforman en Comunidades de Aprendizaje (González, 2014).

Mirado de esta manera, la colaboración entonces se convierte en un modelo que estimula el Desarrollo Profesional Docente en las escuelas, debido a que la formación entre pares comprende principios activos vinculados al aprendizaje en adultos, como, por ejemplo, el aprendizaje experiencial, activo y recíproco. La colaboración permitirá aprovechar al máximo la experiencia de los involucrados y estimular el aprendizaje a partir de sus propias experiencias y concepciones. Esto cobra bastante importancia, ya que, solo así se logrará la consiguiente movilización de creencias que permitirá un aprendizaje significativo y profundo.

Montero (2011) plantea que una cultura de colaboración implica unas relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. En esta propuesta de mejora trabajaremos en torno al concepto de “confianza relacional”, propuesto por Bryk y Schneider (2002) para enfatizar los fundamentos ético-sociales que están en la base del funcionamiento de las escuelas. Se plantea que es necesario tener motivaciones comunes, disposición a la generación de metas y aseguramiento del logro de estas a través de esfuerzos individuales y colectivos, y, sobre todo, generar interdependencia entre los actores educativos. Por lo anterior, la propuesta focaliza el concepto de confianza relacional entre el equipo directivo y los jefes de departamento, puesto que como se explicó en la Estrategia, ambas confianzas se deterioraron luego de que los trabajadores del establecimiento iniciaran una huelga, que posteriormente debió suspenderse debido al inicio de la pandemia.

Esta confianza relacional crea una cultura de apoyo y genera una orientación positiva hacia el cambio; por otro lado, facilita una organización de la institución educativa que se caracteriza por la toma de

decisiones en el conjunto de la comunidad de profesionales. Esto influiría en el ámbito instruccional, mejorando el compromiso y aprendizaje de los estudiantes.

4.2. Desarrollo profesional docente: Reflexión pedagógica y Mentoría entre pares.

La Ley N°20903 que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente viene a transformar una serie de procesos en materia de profesionalidad docente, apoyando su desempeño y aumentando su valoración. Entendida la profesión docente bajo el principio del desarrollo continuo, esta ley garantiza que el Estado brinde acompañamiento y apoyo gratuito para potenciar las trayectorias laborales, fortaleciendo las capacidades docentes y directivas, enfatizando el profesionalismo. Existe acuerdo en el ámbito educativo respecto a que la reflexión sobre la práctica pedagógica es un aspecto relevante en la profesión docente. El Ministerio de Educación (MINEDUC) ha explicitado, a través de diferentes instrumentos de la política pública, su interés por promover la reflexión docente, tanto a nivel de formación inicial en los estándares pedagógicos (MINEDUC, 2012), como a nivel de los profesores en ejercicio en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008).

4.2.1 Reflexión pedagógica

Promover la reflexión del profesorado sobre su docencia resulta clave para generar una transformación de la propia práctica. El ejercicio reflexivo que realizan los docentes sobre su desempeño, a la luz de los saberes didácticos, disciplinares y pedagógicos, puede contribuir a la toma de conciencia de sus propias acciones docentes.

La literatura especializada muestra que no existe un único método para originar la reflexión en los docentes. Sin embargo, atendiendo al diagnóstico inicial y a la necesidad de que los docentes reflexionen entre pares, incorporando aspectos como creencias, sentimientos y emociones, se eligió un modelo cíclico basado en la reflexión de Kolb, desde la psicología cognitiva (Korthagen y Verkuyl, 1987), este modelo reflexivo es denominado ALACT (Action, Looking, Awareness of essential, Creating alternative and Trial) de Korthagen, el cual consiste en cinco etapas o fases de reflexión que desencadenan un proceso cíclico, posible de repetir. Estos cinco pasos son: el primero, la fase de experiencia o acción; el segundo, la fase donde se mira la acción; el tercero, cuyo foco es la toma de conciencia de aspectos fundamentales; el cuarto crea métodos de acción alternativos y, por último, el quinto, el ensayo de una nueva experiencia.

Exploración de alternativas en los métodos de actuación

Creating alternative methods of action

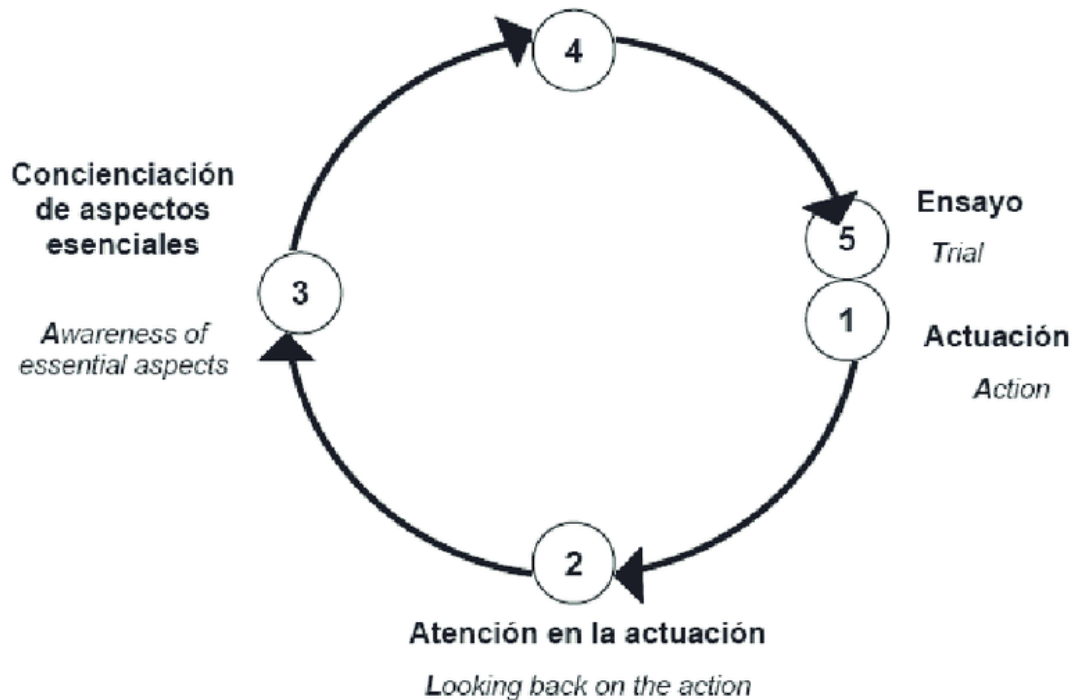


Figura 2: Modelo ALACT (Korthagen, 2001).

Este modelo de reflexión es beneficioso según Korthagen (2010) si es que:

Se estimula a los profesores a reflexionar sobre las propias experiencias de su clase en base a sus preocupaciones personales, además es útil si esta reflexión sigue una estructura sistemática, y si esta estructura se hace explícita, también es provechoso si esta estructura se introduce gradualmente y, por último, es beneficioso si se estimula el aprendizaje reflexivo entre pares. (p. 93)

Atendiendo a la necesidad de reflexión pedagógica al interior de los departamentos, el modelo ALACT permite que los docentes realicen una mirada individual y en duplas de sus prácticas en el aula, para luego producir cambios que impactan el aprendizaje de los estudiantes. En este ejercicio de reflexión es fundamental el acompañamiento del jefe de departamento, quien ejerce el rol de mentor.

4.2.2 Mentoría entre pares

La mentoría “tiene por objeto conducir el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional de los docentes principiantes, para la formación de su desarrollo profesional, que fomenta el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica” (Mineduc, 2018, p. 1). En específico, el mentor y el docente principiante compartirán el desafío de diseñar, ejecutar y evaluar un plan de mentoría, que considere la realización de un conjunto sistemático de actividades, metódicamente organizadas, que potencien en el principiante el desarrollo de su identidad profesional y capacidades reflexivas, la promoción de retroalimentaciones pedagógicas y el desarrollo de sus competencias profesionales en pos de mejorar su desempeño y facilitar su inserción al ejercicio profesional (Mineduc, 2016). En el caso del establecimiento en estudio, esta estrategia de desarrollo profesional docente es una oportunidad para que los jefes de departamento cumplan el rol de mentores y no solo ayuden a los docentes nuevos en un proceso de inducción, sino que también, promuevan el trabajo colaborativo entre pares e inicien el desafío de la formación de comunidades de aprendizaje docente.

El modelo de trabajo de las mentorías se abordó desde la experiencia del Equipo Directivo de la Escuela John Kennedy de San Felipe (Parada y Contreras, 2019). Las mentorías son conformadas por duplas de colegas, reunidos por afinidad. Esto, especialmente porque es difícil que los profesores abran sus salas de clases si no existe confianza profesional. Existen dos roles: (1) el profesor, quien lidera el proceso de mentoría y define qué aspectos se observarán, y (2) el mentor, quien observa, escucha y realiza preguntas promoviendo la reflexión en conjunto con el profesor observado, apoya en la definición de los aspectos que serán foco de la observación y colabora en la identificación de caminos de mejora. Todo esto, acompañado de las correspondientes retroalimentaciones desde el mentor al aprendiz, esto genera para los profesores, una red de apoyo constante y autoevaluación de la práctica pedagógica.

V. CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y PROYECCIONES

En los procesos de mejora, el liderazgo tiene un impacto considerable en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, llegando a explicar una cuarta parte del total de los efectos escolares. Ante esto, la efectiva participación de los equipos directivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje es primordial si se quiere avanzar en la mejora pedagógica, sin embargo, las diversas obligaciones de los directivos los desvían de lo netamente pedagógico y con ello, de su foco principal. Es por esto por lo que surge la necesidad de formar nuevos líderes que logren transformar la cultura escolar, dispuestos a producir cambios, abriendo paso a un trabajo colaborativo como parte de un desarrollo profesional docente que sienta las bases de las comunidades de aprendizaje.

En base al diagnóstico realizado al establecimiento en estudio, se detecta un bajo desarrollo de prácticas de trabajo colaborativo entre docentes, entre cuyas causas está un escaso liderazgo compartido desde el equipo directivo y, por tanto, débiles liderazgos intermedios. Para abordar este problema, se diseñó una propuesta de mejora con el objetivo de “Desarrollar conocimientos y prácticas en el equipo directivo y jefes de departamento para fortalecer el trabajo colaborativo”.

Para elaborar el objetivo y diseño de la propuesta se levantó una línea base que permitiera detectar el problema, sus causas y sus efectos. Para ello, se planteó el objetivo de indagar sobre la opinión y las prácticas de trabajo colaborativo entre los docentes de lenguaje, matemática y diferenciales de 3º y 4º básico del establecimiento.

Como resultado del diagnóstico, se logra concluir que existe un bajo desarrollo de prácticas de trabajo colaborativo entre docentes, entre cuyas causas, tenemos: débiles liderazgos intermedios, ausencia de una visión compartida sobre el trabajo colaborativo entre docentes de tercero y cuarto básico de lenguaje y matemática y débil desarrollo profesional docente.

Considerando lo anterior, esta propuesta aborda el problema del débil liderazgo intermedio, esto como resultado de una falta de liderazgo compartido o distribuido que provoca una dificultad en adoptar prácticas que fortalezcan el trabajo colaborativo entre pares docentes.

Estas causas generan diversos efectos: escasa retroalimentación del trabajo de aula entre docentes, limitado análisis de resultados de aprendizaje, escasa planificación y evaluación entre pares y reuniones de docentes que no son instancias de reflexión pedagógica ni de aprendizaje.

El bajo desarrollo de prácticas de trabajo colaborativo responde a la escasa visión compartida de lo que significa trabajar colaborativamente, esto debido a que los tiempos institucionales otorgados para ello, son destinados a un trabajo más administrativo por sobre la reflexión pedagógica. Y a pesar de que los docentes están conscientes de que el aprendizaje entre pares es importante, falta darle el carácter de urgencia. Esto ilustra la realidad que viven actualmente los profesores, caracterizada por el aislamiento, el trabajo individual, el encierro de aula y la falta de oportunidades para compartir experiencias con otros docentes. En relación con lo anterior, se diseña una propuesta que permita abordar las causas y minimizar los efectos. Por tanto, la propuesta se dirige al equipo directivo y jefes de departamento de todos los niveles, debido a que ambos equipos tienen un gran impacto en los aprendizajes de los estudiantes. El primero, porque son las personas que lideran y gestionan los procesos de enseñanza-aprendizaje, el segundo, porque son los jefes de departamento los docentes que guían y lideran a sus pares en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo dentro del aula. Ambos estamentos, uno de manera indirecta y el otro, de manera directa, tienen una gran incidencia en los procesos de mejora escolar.

Ante la carencia de una visión compartida sobre trabajo colaborativo, se opta por abordar diferentes actividades que permitan cubrir esta problemática y abrir el diálogo en torno a la necesidad de que el equipo directivo promueva un liderazgo mucho más distribuido que permita llevar a cabo procesos más efectivos de mejora, ya que la responsabilidad de provocar cambios significativos a corto y largo plazo se comparte entre los diversos miembros de la comunidad escolar.

La “débil confianza entre pares”, detectada como causa del escaso trabajo colaborativo, apunta directamente a la confianza relacional, aspecto transversal a cualquier plan de mejora. Una cultura de colaboración implica relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. Por tanto, se dedica todo un módulo a trabajar en torno a la confianza relacional, no solo entre equipo directivo y jefes de departamento, sino también a éstos con sus propios equipos. Se desprende de esta temática que para desarrollar la confianza relacional también es importante tener claridad respecto de los roles y funciones de los jefes de departamento y a su vez, permitirles desplegar su liderazgo y autonomía a través de éstos. Es importante señalar que mejorar la confianza permitirá reconciliar el vínculo entre equipo directivo y docentes, dañada por situaciones internas del establecimiento.

La reflexión pedagógica y la mentoría entre pares como estrategias de desarrollo profesional docente son una oportunidad para que, tanto equipo directivo, como jefes de departamento implementen prácticas que permitan reflexionar y retroalimentar el proceso pedagógico, a su vez, las posibilidades de aprender entre pares y luego como comunidad, abrirá diversas posibilidades que incidirán en el aprendizaje de los estudiantes. En efecto, las comunidades de aprendizaje profesional, al ser una modalidad de aprendizaje colaborativo, promueve el desarrollo profesional de los docentes y con ello, la innovación como solución a diversas problemáticas. A su vez, el intercambio entre pares genera un grato ambiente de trabajo que deriva en un mejor clima laboral dentro del establecimiento.

Estas dos estrategias de desarrollo profesional docente permitirán abordar las necesidades de trabajo colaborativo, aportarán a la reflexión y permitirán desarrollar capacidades en el equipo directivo y jefes de departamento. Éstos, a su vez, podrán transmitir lo aprendido a sus equipos docentes con quienes las pondrán en práctica.

Queda como desafío desarrollar e instalar las comunidades de aprendizaje profesional docente bajo la mirada de una reestructuración organizativa, esto como tarea para el equipo directivo, quienes deben hacerse a la idea de otorgar más tiempos para planificar en conjunto, mantener reuniones de docentes donde prime la reflexión pedagógica, el intercambio activo y la retroalimentación.

En relación con los desafíos profesionales, para el equipo directivo se plantea la necesidad de involucrarse mucho más en los procesos pedagógicos y establecer vínculos más cercanos con los docentes, que implique promover espacios de reflexión, análisis y discusión. De esta manera, ejercer un liderazgo distribuido.

Como desafío para los docentes de aula, se plantea el trabajo de indagar y reflexionar en torno a sus creencias, lo que implica una ardua labor de reflexión y trabajo colaborativo. Por tanto, los jefes de departamento tienen un gran desafío como docentes mentores y requieren de mucho apoyo desde los directivos para capacitarse y contar con las herramientas necesarias para ejercer su rol desde el conocimiento teórico y la praxis.

En cuanto a las proyecciones, la propuesta de mejora a partir de las estrategias de fortalecimiento de la confianza y de las dos estrategias de desarrollo profesional docente, permitirá a los líderes educativos responder a las categorías o dimensiones, planteadas por Leithwood (2006): establecer

dirección, rediseñar la organización, desarrollar personas y gestionar la instrucción. Dichas estrategias aportarán al fortalecimiento del trabajo colaborativo y a establecer vínculos entre equipo directivo y docentes que influirán positivamente en las prácticas pedagógicas en el aula y con ello, en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

La propuesta está planteada para un año escolar, queda como desafío para el equipo directivo y los docentes, darle continuidad a partir de nuevos objetivos y actividades de acuerdo con los desafíos y nuevas necesidades que surjan tras su aplicación.

VI. Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la educación (2016). Taller Trabajo Colaborativo en la escuela: ¿Cómo lo organizamos?. Docentes y Directivos. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14857>
- Agencia de la calidad de la Educación. (2018). Resultados SIMCE 2018. https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados/simce/fileadmin/Repositorio/2018/sintesis/sintesis_2018-4662.pdf
- Agencia Calidad de la Educación. (2019). Informe Resultados Educativos Educación Básica 2018 Docentes y Directivos.
- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la actual reforma educacional. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123.
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Aparicio Molina, C. y Sepúlveda López, F. (2019). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 55-73. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- Aziz dos Santos, C. (2019). La construcción de relaciones de confianza y su evaluación: Desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de la educación pública en Chile. Nota Técnica N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Aziz dos Santos, C. (2016). Experiencias innovadoras de formación para líderes educativos de nivel intermedio. Informe Técnico No. 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Aziz, C., Hevia, H., Rivero, E. (2018). Formación Innovadora para líderes intermedios: Conectando el territorio para la mejora educativa. Informe Técnico N° 2. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago, Chile: LOM.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden, promesas y realidades. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A. (2008). «Avances en la gestión e innovación de los centros». En: Villa, A. (coord.). Innovación y cambio en las organizaciones educativas (V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación, 291-317.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. *Psicoperspectivas*, 9, 9–33.
- Bryk, A. S., y Schneider, B. L. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. The Rose series in sociology. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Busher, H., & Harris, A. (2001). Subject leadership and school improvement. London: SAGE.
- Camburn, E., Rowan, B. y Taylor, J. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.
- Cárcamo, H. (2005) “Hermenéutica y análisis cualitativo” en Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales No. 23, Facultad de Ciencias sociales, Universidad de Chile.
<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26081/27386>
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2009). Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la Investigación Empírica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7 (3), 19-33.
- Colegio San Ignacio Concepción. (2015). Proyecto Educativo Institucional.
<http://www.sanignacioconcepcion.cl/web/docs/proyecto-educativo-institucional.pdf>
- Cortez, M., y Zoro, B. (2016). El rol estratégico de los liderazgos medios al interior de las escuelas para la mejora escolar: una mirada desde la literatura internacional. (Nota Técnica N°. 8) Recuperado del sitio de Internet Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso:
<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-8.pdf>
- Chávez, S., Faúndez, M., Martínez, A. y Zett, I. (2018). El jefe de departamento y las unidades departamentales como promotores del desarrollo profesional docente: un estudio de caso. Tesis para optar al grado de licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Facultad de Filosofía y Educación Escuela de Psicología. Chile.

- Donaldson, G. (2006). *Cultivating Leadership in Schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Dufour, R.; Fullan, M. (2013). *Cultures Built to Last Systemic PLCs at Work*. Bloomington: USA: Solution Tree Press.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. 1 st ed. Santiago, Chile. Área de Educación Fundación Chile.
- Flückiger, B., Lovett, S., Dempster, N., & Brown, S. (2015). Middle leaders: career pathways and professional learning needs. *Leading & Managing*, 21(2), 60-74.
- Fromm, G., Valenzuela, J.P., y Vanni, X. (2016). Documento de trabajo: Evaluación de la formación de líderes educativos. *LIDERES EDUCATIVOS*: Valparaíso.
- Fromm, G., Valenzuela, J.P., y Vanni, X. (2016). Cuestionario colaboración docente.
- Fullan, M. (1994) La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental. *Monográfico Lirtuma T. ductuzón*. 1(504), 147-161.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/articulosre304/re3040600492.pdf?documentId=0901e72b81271021>
- Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in the principalship* (2a ed.). Nueva York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). MEJORAS EN COLEGIOS: REQUISITOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 293–314. Recuperado a partir de <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25719>
- Gajardo, J. y Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, *LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- García-Martínez, I.; Higuera-Rodríguez, L.; Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido - una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- González-Vargas, J. (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Revista Ra Ximhai*, 10 (5), 115-134.

- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yañez, M., Rojas-Murphy, A., y Jara, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, (52), 12-48.
doi:<https://doi.org/10.31619/caedu.n52.824>
- Gruenert, S. y Valentine, J.W. (1998). *The school culture survey*. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia.
- Hargreaves, A.; Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2018). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Harris, A., & De Flaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- Hattie, J. (2012) *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Londres, Routledge.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, P. (2010). *Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Korthagen, F.A.J. y Verkuyl, H. S. (1987). *Supply and Demand: Towards Differentiation in Teacher Education, Based on Differences in Learning Orientations*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington. D.C.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 83-101.
<https://core.ac.uk/download/pdf/41577213.pdf>
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: N. C. for S. Leadership y D. for E. and Skills.
- Leithwood, K. y Beatty, B. (2007). *Leading With Teacher Emotions in Mind*. Corwin Press.
- Leithwood, K. (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117 – 140.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I. e Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 35-51. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>
- Maureira, O., Moforte, C., y González. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 146, 2014. IISUE-UNAM.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mineduc (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado del Sitio web Docentemás, <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Mineduc (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago de Chile: LOM.
- Mineduc (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
- Mineduc (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2266>
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Revista Participación Educativa*, nº 16, 69-88.

- Moral-Santaella, C., Amores-Fernández, F.J., Ritacco-Real, M. (2016). "Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria", *Estudios sobre Educación* Vol.30, pp. 115-143.
- Parada, M. y Contreras, C. (2019). Una experiencia de aprendizaje profesional: La mentoría entre pares. *Boletín Líderes Educativos*, 22-23.
<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/09/TIP-Una-experiencia-de-aprendizaje-profesional-La-mentori%CC%81a-entre-pares.pdf>
- Rapley, T. (2007) *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid.
- Rivero, Emy (2018). Técnica de revisión activa: una herramienta para la reflexión sobre la práctica en los establecimientos educacionales del territorio. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/12/PL8_E.R._TECNICA-DE-REVISION-ACTIVA_10-12-18.pdf
- Rivero, E., Zoro, B. y Aziz, C. (2018). Construyendo una visión compartida para la educación del territorio. Nota técnica N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]. Wellington.
- Rodríguez, G., y Gairín, J. (2020). Prácticas de liderazgo intermedios en organizaciones escolares de Chile. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 88-111. doi: 10.17583/ijelm.2020.4044
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319.
- Sepúlveda, R., Volante, P. (2019). Liderazgo Instruccional Intermedio: Enfoques Internacionales para el desarrollo profesional docente en las escuelas chilenas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol.23 N° 3 (julio-septiembre 2019). Universidad de Granada.
- Spillane, J., Halverson, R. and Diamond, J. (2001) Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective (Research News and Comment). *Educational Researcher*, 30, 23-28. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Spillane, J. (2006), *Distributed Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dirs.). *Handbook of qualitative research* (pags. 236-247). London: Sage.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
 - Sumo Primero (2021). Guía 3: Trabajo colaborativo para la mejora escolar. https://www.sumoprimeroterreno.cl/wp-content/uploads/2021/04/guia3_trabajo_colaborativo.pdf
- Törnsén, M. (2014). Classroom observations and supervision – essential dimensions of pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 28 (7), 856–868.
- Triviños, A. (2013). *Prácticas de liderazgo distribuido en el contexto escolar. Estado del arte*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valenzuela, P. y Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de estudiantes. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos de los directores de Escuela en Chile?* (pp.325-348). CEPPE, Centro de Innovación en Educación Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vezub, L (2011) Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista IICE* 30 (1), 103- 124. <file:///C:/Users/user/Downloads/149-345-1-SM.pdf>
- Vieytes, Rut (2004) *Metodología de la Investigación en Organizaciones, mercado sociedad: epistemología y técnica*. 1°.ed. De las Ciencias. Buenos Aires. https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/sintesis/sintesis_2018-4662.pdf
- Volante, P. (2010). *Influencia Instruccional de la Dirección Escolar en los logros académicos*. Tesis aprobada en la Pontificia Universidad Católica de Chile que le permitió obtener el grado de Doctor en Psicología.
- Weinstein, J. (Ed.). (2016). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2018/03/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>

Anexos

Consentimiento informado para docentes

Estimado docente:

Las alumnas investigadoras Nilda Ambiado, Claudia Salgado y Thiare García de la Universidad de Concepción, están realizando un estudio sobre “Trabajo colaborativo entre docentes”. El objetivo de esta investigación es indagar sobre la percepción y las prácticas del trabajo colaborativo entre los docentes de lenguaje, matemática y diferenciales de 3º y 4º básico del colegio San Ignacio de Concepción. La investigación es parte del proceso académico correspondiente al trabajo de grado del programa de magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una batería de preguntas, cuya duración es aproximadamente de 30 minutos. La participación en este estudio es voluntaria, sus respuestas serán grabadas en audio y la información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Además, se debe destacar que sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales.

La aplicación de la entrevista estará a cargo de la alumna investigadora Thiare García. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

De aceptar le pedimos firmar este documento que detalla las condiciones de su participación.

Acta de consentimiento

Proyecto de tesis: “Trabajo colaborativo entre docentes”

Mediante el presente documento manifiesto que:

- He sido informado(a) que el objetivo de esta investigación es indagar sobre la percepción y las prácticas del trabajo colaborativo entre los docentes de lenguaje, matemática y diferenciales de 3º y 4º básico del colegio San Ignacio de Concepción, estudio que se enmarca en el proceso de trabajo de grado del programa de magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción
- Me han indicado también que responderé a una entrevista que tomará aproximadamente 30 minutos.
- Estoy en conocimiento de que la información que yo brinde en esta investigación es estrictamente confidencial y anónima, no siendo usada para ningún otro propósito ajeno al presente estudio.
- He sido informado(a) que la entrevista será grabada en formato audio y que me puedo negar a responder alguna pregunta incómoda, sin que esto genere perjuicio alguno para mi persona, pudiendo interrumpir mi colaboración en cualquier momento.
- Después de ser debidamente informado(a), deseo libremente participar de forma voluntaria y no remunerada, sin que exista un beneficio individual para mí, por lo que me comprometo a colaborar en todo lo anteriormente expuesto.
- Se me ha señalado que ante cualquier duda o consulta puedo contactar a las alumnas investigadoras responsables: Nilda Ambiado (Mail: nambiado@colegiosic.cl), Claudia Salgado (Mail: csalgado@colegiosic.cl) y Thiare García (Mail: thiaregarciajara@gmail.com)

Nombre del Participante

Firma

Fecha

Nilda Ambiado

Claudia Salgado

Thiare García

FOLIO:

COLABORACIÓN DOCENTE

Por favor lea atentamente las siguientes afirmaciones acerca de la colaboración docente en este establecimiento y circule su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas.

AFIRMACIONES ACERCA DE LA COLABORACIÓN DOCENTE	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1.- Los directivos del establecimiento valoran las ideas de los profesores.	5	4	3	2	1
2.- Los directivos del establecimiento confían en los juicios profesionales de los docentes.	5	4	3	2	1
3.- Los profesores estamos involucrados en el proceso de toma de decisiones del establecimiento.	5	4	3	2	1
4.- Los profesores están informados sobre las decisiones y el acontecer en el establecimiento.	5	4	3	2	1
5.- La participación de los docentes en la toma de decisiones para el establecimiento se toma en serio.	5	4	3	2	1
6.- Los directivos garantizan tiempo para la enseñanza y la planificación de clases.	5	4	3	2	1
7.- Los profesores son alentados por los directivos para compartir sus ideas.	5	4	3	2	1
8.- Los directivos en este establecimiento actúan con los mejores intereses de los profesores en mente.	5	4	3	2	1
9.- Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos.	5	4	3	2	1
10.- Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando.	5	4	3	2	1
11.- Los profesores son conscientes de los que están enseñando otros profesores.	5	4	3	2	1
12.- Los profesores trabajan juntos para desarrollar y evaluar los programas y proyectos del establecimiento.	5	4	3	2	1

13.- Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos.	5	4	3	2	1
14.- Los profesores confiamos entre nosotros.	5	4	3	2	1
15.- Las ideas de los profesores son valoradas por otros docentes.	5	4	3	2	1
16.- Los docentes trabajan colaborativamente en equipos estables en el tiempo.	5	4	3	2	1
17.- Los docentes en este establecimiento pueden contar con los directivos.	5	4	3	2	1
18.- Los profesores confían en la integridad moral de los directivos.	5	4	3	2	1
19.- Los directivos son competentes en la realización de su trabajo.	5	4	3	2	1
20.- Los directivos no se preocupan por los docentes.	5	4	3	2	1
21.- Los docentes desconfían de muchas acciones de los directivos.	5	4	3	2	1
22.- El equipo directivo apoya los objetivos que queremos alcanzar en nuestro establecimiento.	5	4	3	2	1
23.- Todos los miembros del equipo directivo trabajan alineados con los objetivos del establecimiento.	5	4	3	2	1
24.- Los miembros del equipo directivo saben claramente qué tareas tienen que realizar.	5	4	3	2	1
25.- El equipo directivo está abierto a implementar nuevas ideas de los docentes, cuando son buenas	5	4	3	2	1

PAUTA DE ENTREVISTA
MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

OBJETIVO GENERAL:

Indagar sobre la opinión y las prácticas del trabajo colaborativo entre los docentes de lenguaje, matemática y diferenciales de 3º y 4º básico del Colegio San Ignacio de Concepción.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Conocer la opinión de los docentes en torno al trabajo colaborativo entre pares.
2. Describir las prácticas de trabajo colaborativo entre los docentes de lenguaje, matemática y diferenciales.
3. Identificar los factores que facilitan o limitan el trabajo colaborativo entre los docentes.

Objetivo específico	Preguntas
1. Conocer la opinión de los docentes en torno al trabajo colaborativo entre pares.	1) ¿Qué entiende usted por trabajo colaborativo entre pares?
	2) ¿Qué importancia le asigna al trabajo colaborativo entre pares en su quehacer pedagógico? Focalizado en el aprendizaje de los estudiantes.
2. Describir las prácticas de trabajo colaborativo entre los docentes de lenguaje, matemática y diferenciales.	1) ¿Existe institucionalmente espacios protegidos para el trabajo colaborativo? ¿cuáles son los tiempos? De no existir institucionalmente ¿qué tiempos dispone?
	2) Describa las prácticas que se desarrollan en el trabajo colaborativo entre docentes de asignatura y diferenciales.
	3) Describa los procesos de planificación de las asignaturas en el departamento?
	4) Describa cómo es la coordinación y la retroalimentación entre pares sobre las planificaciones?
	5) Describa prácticas de análisis de resultados de aprendizaje que hayan realizado como departamento.
3. Identificar los factores que facilitan o limitan el trabajo colaborativo entre los docentes.	1) ¿Cuáles son los factores que facilitan y/o limitan la planificación entre pares?
	2) ¿Cuáles son los factores que facilitan y/o limitan la retroalimentación entre pares?
	3) ¿Considera usted que existe confianza entre docentes para compartir y retroalimentar a sus pares en cuanto a las prácticas de enseñanza? ¿Por qué?
	4) ¿Cuáles son los factores que facilitan y/o limitan el análisis de resultados de aprendizaje de los estudiantes?

	6) ¿Qué prácticas directivas facilitan el trabajo colaborativo entre los docentes?
	7) ¿Perciben que las reuniones de departamento son instancias de aprendizaje y discusión técnica para mejorar el proceso de enseñanza? ¿Por qué?