



PROPUESTA DE MEJORA PARA FORTALECER LA PRÁCTICA DOCENTE A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN UN ESTABLECIMIENTO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA COMUNA DE CHIGUAYANTE.

Proyecto Final para el Programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Tutor Proyecto: Mg. Jorge Esteban Gajardo Aguayo

Autor: Carlos Enrique Castro Beltran.

Concepción, 2022

Con mucho cariño a mis
abuelos, padres,
hermanos;
con inmenso amor a
Cecilia y Elena.

TABLA DE CONTENIDO

I.	Introducción	9
II.	RESUMEN EJECUTIVO	10
III.	ANTECEDENTES DE CONTEXTO	11
1.	Características y condiciones del establecimiento	13
2.	Evaluaciones externas y resultados de aprendizaje	15
IV.	PRESENTACIÓN LÍNEA BASE	23
1.	Objetivos del diagnóstico	23
1.1.	Objetivo general	23
1.2.	Objetivos específicos	23
2.	Antecedentes metodológicos	24
2.1.	Antecedentes metodológicos cuantitativos	24
3.	Resultados cuantitativos	26
3.1.	Prácticas de liderazgo y características del director	27
3.1.1.	Panorámica general de las prácticas de liderazgo del director	28
3.1.2.	Panorámica por dimensiones de prácticas de liderazgo	26
3.2.	Prácticas de liderazgo y características del jefe de UTP	39

3.2.1.	Prácticas de liderazgo del jefe de UTP	39
3.2.2.	Características del jefe de UTP	40
3.3.	Relación entre el director y otros actores relevantes	42
3.4.	Síntesis análisis cuantitativo	52
4.	Discusión de los resultados	58
4.1.	Árbol del problema	62
V.	PROPUESTA DE MEJORA	62
1.	Resumen de la estrategia de mejora	62
2.	Objetivos y metas	63
2.1.	Objetivo general	63
2.2.	Metas de efectividad	63
3.	Cuadro de resultados esperados	64
4.	Diseño de actividades	67
VI.	Fundamentación Teórica	78
1.	Mejoramiento educativo	79
2.	Gestión del cambio.	83
3.	Desarrollo profesional Docente.	89
4.	Comunidades de aprendizaje	92

VII.	CONCLUSIONES	98
VIII.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	94
IX.	ANEXO	104

ÍNDICE DE GRÁFICO

Tabla	Página
Gráfico 2: Puntaje SIMCE lengua y literatura: Lectura II medio 2014-2018	15
Gráfico 3: Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de aprendizaje en SIMCE lengua y literatura: Lectura II medio 2014-2018	16
Gráfico 4: Puntaje promedio en SIMCE matemáticas II medio 2014-2018	17
Gráfico 5: Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de aprendizaje en SIMCE matemática: II medio 2014-2018	18
Gráfico 6: Puntaje promedio en SIMCE Ciencias Naturales II medio 2014-2018	19
Gráfico 7: Puntajes II medio en el indicador Autoestima académica y motivación escolar 2014-2017 y su variación	21
Gráfico 8: Puntajes II medio en el indicador clima de convivencia escolar 2014-2017 y su variación	22
Gráfico 9: Prácticas de liderazgo	27
Gráfico 10: Prácticas de establecer dirección	28
Gráfico 11: Establecer dirección	29
Gráfico 12: Rediseñar la organización	30
Gráfico 13: Desarrollar personas	33
Gráfico 14: Gestionar la instrucción	36
Gráfico 15: Prácticas de liderazgo del jefe de UTP	39
Gráfico 16: Afirmaciones sobre el jefe de UTP	40
Gráfico 17: Habilidades del jefe de UTP en establecimiento	41
Gráfico 18: Relación entre el director y otros actores relevantes	42
Gráfico 19: Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año	43
Gráfico 20: Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases	43
Gráfico 21: Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP a sus clases	44
Gráfico 22: Motivación docente	45

Gráfico 23: Condiciones de la escuela	46
Gráfico 24: A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos	47
Gráfico 25: Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales	48
Gráfico 26: Habilidades del director en establecimiento	49
Gráfico 27: Habilidades del director	50
Gráfico 28: Aspectos de trabajo docente en el establecimiento	51

ÍNDICE DE TABLAS

TABLAS	PÁGINA
Tabla 1: Puntaje promedio en SIMCE Historia, Geografía y Ciencias Sociales II medio 2015-2017	20
Tabla 2: Dimensiones y reactivos prácticas de rediseñar la organización	31
Tabla 3: Dimensiones y reactivos prácticas de desarrollar personas	32
Tabla 4: Dimensiones y reactivos prácticas de gestionar la instrucción	37
Tabla 5: Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales	48

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURAS	PÁGINA
Figura 1: Árbol de problemas	63

I. Introducción

El objetivo de esta propuesta es desarrollar un proyecto de mejora para Fortalecer la práctica docente a través de comunidades de aprendizaje para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante. El diagnóstico inicial se llevó a cabo durante julio de 2018.

La primera parte de este informe se exponen los antecedentes generales para caracterizar el establecimiento a partir de los datos más importantes sobre la institución educacional, la composición de su equipo directivo, planta docente, matrícula, índice de vulnerabilidad y resultados de pruebas externas (SIMCE), ejes de habilidad y nivel de aprendizaje de los estudiantes.

En segundo lugar, se presenta una línea base, obtenida a partir de la aplicación de un instrumento que mide las prácticas de liderazgo tanto del director, como del jefe de unidad técnica; A partir de los resultados se comienza a realizar el análisis de los datos y el cruce de información a modo de identificar la problemática; finalmente dentro de este apartado se se expondrá los indicadores de la problemática (efectos) y los factores que condicionan su existencia (causas), para lo cual se utilizará un árbol de problemas.

La tercera parte consiste en la propuesta de mejora, formulada a partir del resumen de la estrategia a implementar, objetivos y metas de efectividad de la propuesta. Luego se incluye un cuadro resumen que expone los resultados esperados, indicadores y medios de verificación correspondiente. Por último, se operacionalizará las ~~actividades~~ ^{acciones} para cada uno de los resultados esperados a través de un cuadro que detalla las actividades para el logro de los resultados esperados.

Finalmente, se presenta las principales conclusiones de la propuesta de mejora, los aprendizajes obtenidos y las proyecciones pertinentes para el establecimiento educacional.

II. RESUMEN EJECUTIVO

Desde principios del 2021 y a mediados del 2022, se llevó a cabo este estudio en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante. El establecimiento cuenta con un total de 44 docentes. El equipo directivo está compuesto por los siguientes cargos: Un director, una inspectora general, una consejera escolar y una jefa de UTP. El equipo de gestión está compuesto además por una encargada del PIE, una coordinadora SEP, una trabajadora social, una coordinadora del departamento de humanidades, un coordinador de departamento de arte, cultura y deporte; y una coordinadora de departamento de ciencias y matemáticas.

El presente trabajo es descriptivo, de tipo transversal, con un enfoque cuantitativo. Los resultados del análisis arrojaron una baja percepción de los docentes frente a las prácticas de liderazgo y la relación de estas con las variables mediadoras del desempeño docente. Lo que se condice con que gestionar la instrucción es la dimensión más debilitada en el establecimiento. Considerando el análisis realizado, se determinó que la problemática principal, y a partir de ella se genera la propuesta de mejora que buscara subsanar la problemática identificada y mejorar las prácticas de liderazgo al interior del establecimiento antes mencionado.

III. ANTECEDENTES DE CONTEXTO

El estudio se realizó en un establecimiento particular subvencionado con financiamiento compartido de la comuna de Chiguayante, región del Biobío de Chile, el cual imparte enseñanza media desde 7° básico a 4° medio. Se declara un establecimiento de orientación laica, con jornada escolar completa (JEC). Imparte un servicio educativo destinado a la enseñanza media diurna humanística científica, por lo cual prepara a los estudiantes para continuar estudios en la educación superior.

La visión del establecimiento es:

“Ser una institución que forma personas comprometidas consigo y su entorno a través del desarrollo del pensamiento crítico, el respeto por la convivencia democrática y la diversidad. Lo anterior a través de una consistente propuesta educativa que cautele la calidad de la formación y la incorporación de diversas estrategias para el logro de sus objetivos” (PEI, 2021, p.9).

La misión del establecimiento es:

“Somos una institución educativa que promueve el desarrollo de habilidades y valores en los estudiantes a través de una acción formadora intencionada que les permita convertirse en personas responsables, autónomas y solidarias capaces de construir un proyecto de vida en un entorno globalizado y cambiante” (PEI, 2021, p.9).

El establecimiento educativo declara una visión compartida en torno a la enseñanza y aprendizaje, declarando tres ideas fundamentales, que se presentan a continuación:

1. Aprender bien es poder aplicar los conocimientos en distintos contextos y que perduren en el tiempo.

2. Aprender bien es conectar lo que se aprende de manera adecuada con los conocimientos previos.

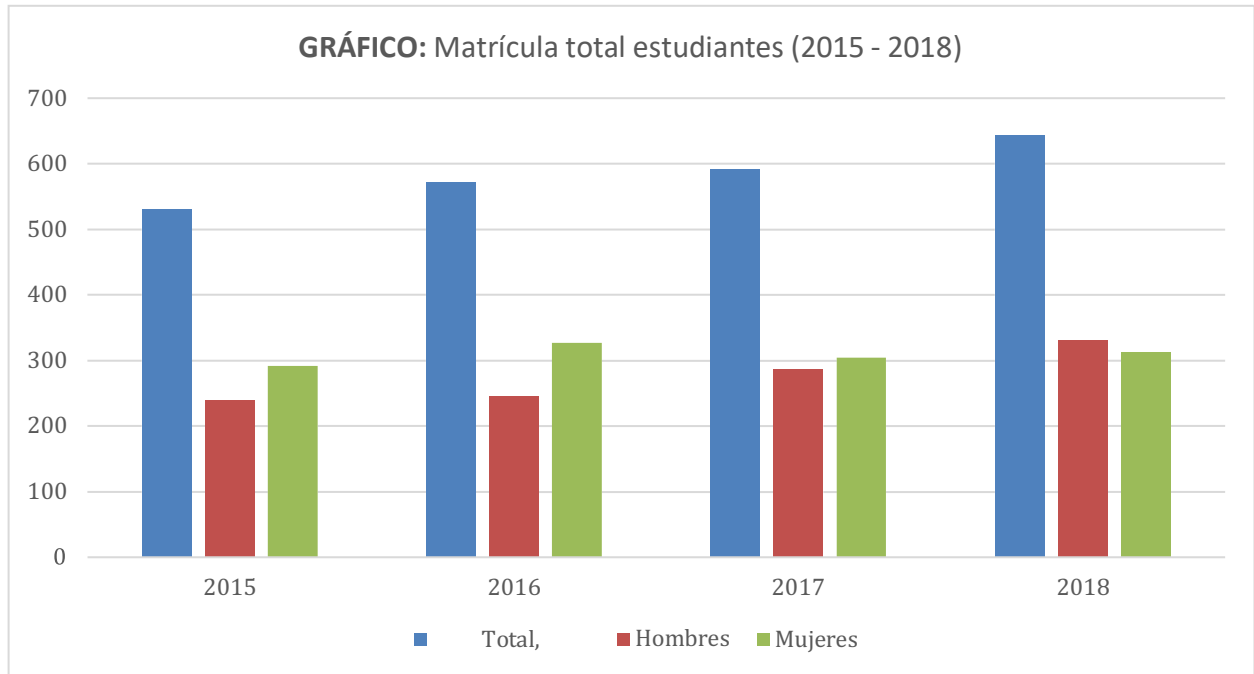
3. Aprender bien es recordar lo que se aprende y transmitirlo con palabras y/o acciones propias del producto obtenido de este proceso intencionado.

La gestión pedagógica del establecimiento, postula un conjunto de procedimientos técnicos-pedagógicos que organizan y promueven experiencias de aprendizaje significativas, permitiendo a los alumnos adquirir progresivamente los aprendizajes necesarios para alcanzar su autonomía y el desarrollo de su proyecto de vida. El proyecto educativo desarrolla su propia metodología de trabajo centrado en el aprendizaje de sus alumnos, en armonía con un proceso educativo que aspira a formar una persona autónoma, consciente de sus capacidades y posibilidades de aprendizaje, comprometida con su entorno a través de acciones responsables que promuevan la construcción de un ambiente armónico y proactivo.

El establecimiento educativo pone el aprendizaje de los alumnos en el centro de toda acción y que se vive a través de la práctica de la tolerancia, responsabilidad, respeto, autocuidado y liderazgo. El colegio focaliza el desarrollo de la consejería en los ámbitos personal, familiar, formación valórica (vida saludable, sexualidad, afectividad y género), orientación vocacional, inclusión, formación ciudadana y convivencia escolar. Cada uno de estos ámbitos, se centra en el desarrollo y crecimiento de la persona y en la posibilidad de superar los desafíos contribuyendo en la construcción del proyecto de vida.

1. Características y condiciones del establecimiento

Gráfico 1: Matrícula total estudiantes (2015-2018).



Fuente: Elaboración propia a partir de “bases de datos de resumen matrícula por establecimiento” de los años 2015, 2016, 2017 y 2018.

En el gráfico 1 se muestra la matrícula total de estudiantes entre los años 2015-2018. Se observa un aumento progresivo de la matrícula en el establecimiento educativo, entre el año 2015 con una matrícula de 531 alumnos y el 2018 con 643 alumnos. Hay un aumento de 112 puntos porcentuales respectivamente.

Los estudiantes del establecimiento educativo residen mayoritariamente en la comuna de Chiguayante, lugar donde está emplazado el Colegio. Hualqui y Concepción son las siguientes procedencias más numerosas de las familias de los estudiantes.

Alrededor del colegio se han establecido interrelaciones de colaboración con distintas organizaciones e instituciones de la intercomuna del Gran Concepción. Cuenta con convenios del centro de práctica profesional de la Universidad Santo Tomás, SENDA en el Marco integral de prevención, a su vez posee colaboración en cuanto a las actividades vocacionales con Institutos y Universidades de la Zona (Universidad de Concepción, Universidad del Desarrollo, Inacap, Universidad San Sebastián, entre otros). Finalmente, cabe destacar la permanente colaboración en distintas instancias con Carabineros, Bomberos, Policía de Investigaciones, Municipalidad y CESFAM de Chiguayante.

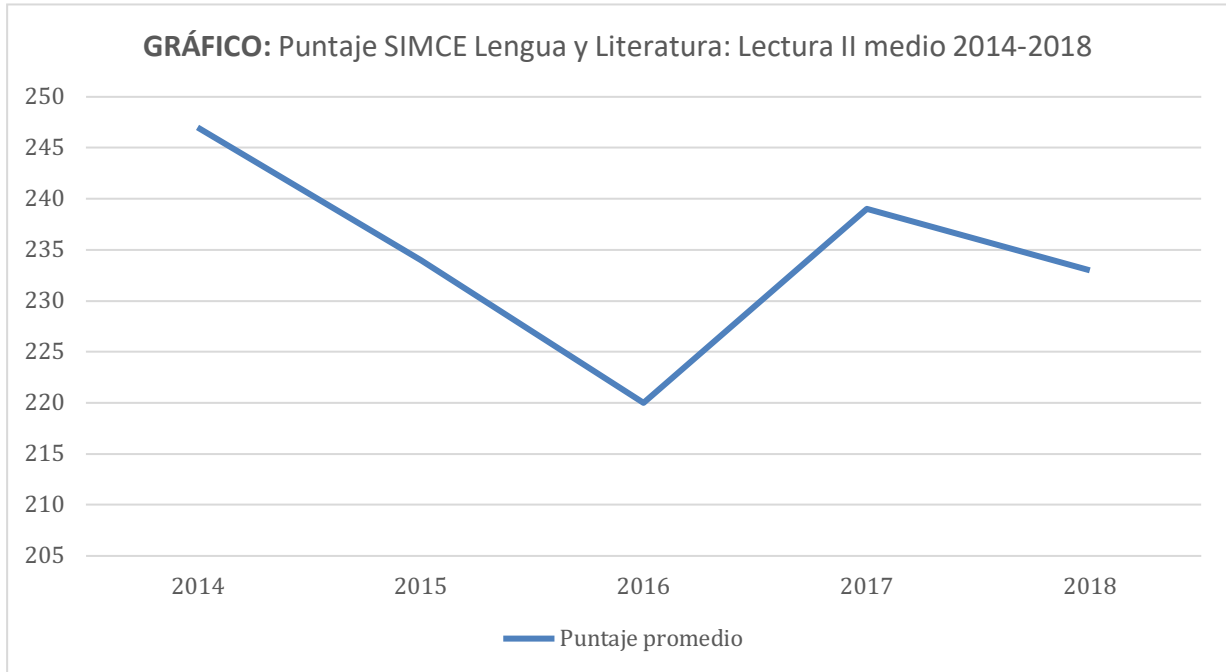
En el establecimiento se encuentran un total de 40 docentes, el equipo de gestión está compuesto además por el director, la jefa de UTP, una encargada del PIE, una coordinadora SEP, una trabajadora social, una coordinadora del departamento de humanidades, un coordinador de departamento de arte, cultura y deporte; y una coordinadora de departamento de ciencias y matemáticas.

El departamento de humanidades está compuesto por 9 docentes; el departamento de ciencias y matemáticas constituido por 11 docentes; el departamento de arte, cultura y deporte por 4 docentes y el Programa de integración por 8 docentes; sumando en total 32 docentes de trabajo directo con estudiantes.

En el establecimiento se encuentran un total de 16 funcionarios; 4 administrativos, 2 funcionarios, 3 paradocentes, 4 auxiliares de servicio y 3 de mantención.

2. Evaluaciones externas y resultados de aprendizaje

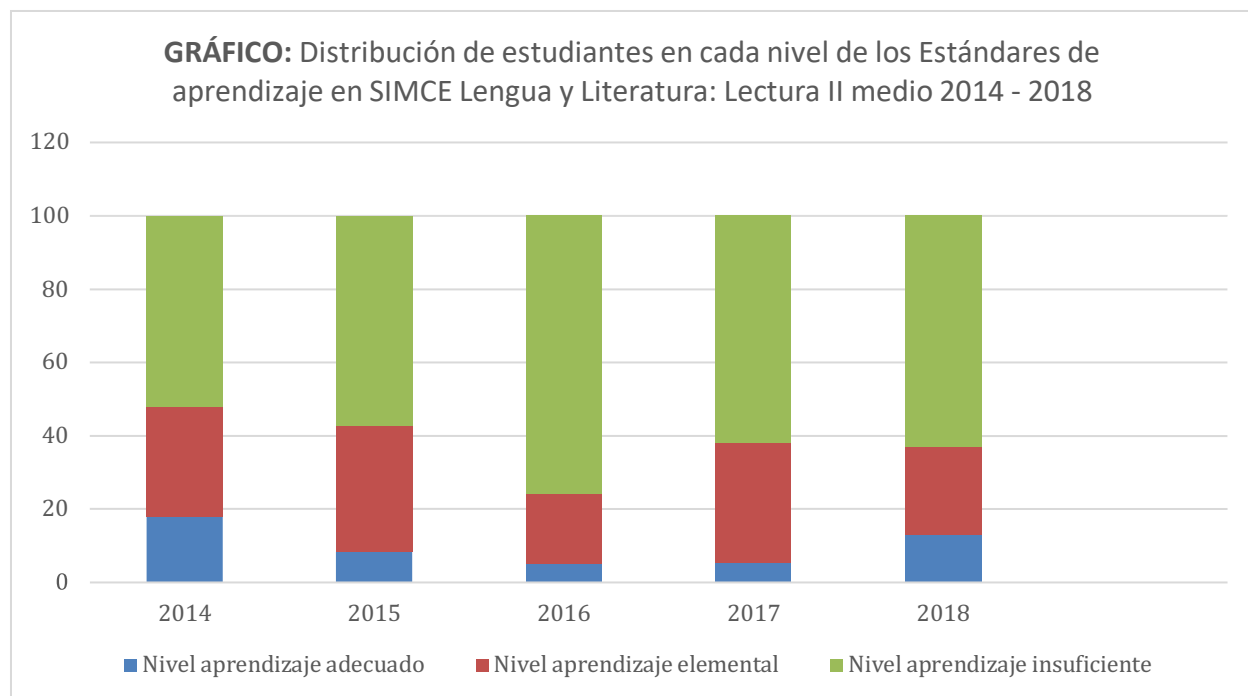
Gráfico 2: Puntaje SIMCE Lengua y Literatura: Lectura II medio 2014-2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de informe Agencia de Calidad.

En el gráfico 2 se observa el puntaje promedio de SIMCE de lenguaje y Literatura, II medio entre los años 2014-2018, en el cual se puede observar una disminución de 14 puntos porcentuales con 247 y 233 puntos respectivamente. Destaca una disminución considerable en el 2016 con 220 puntos.

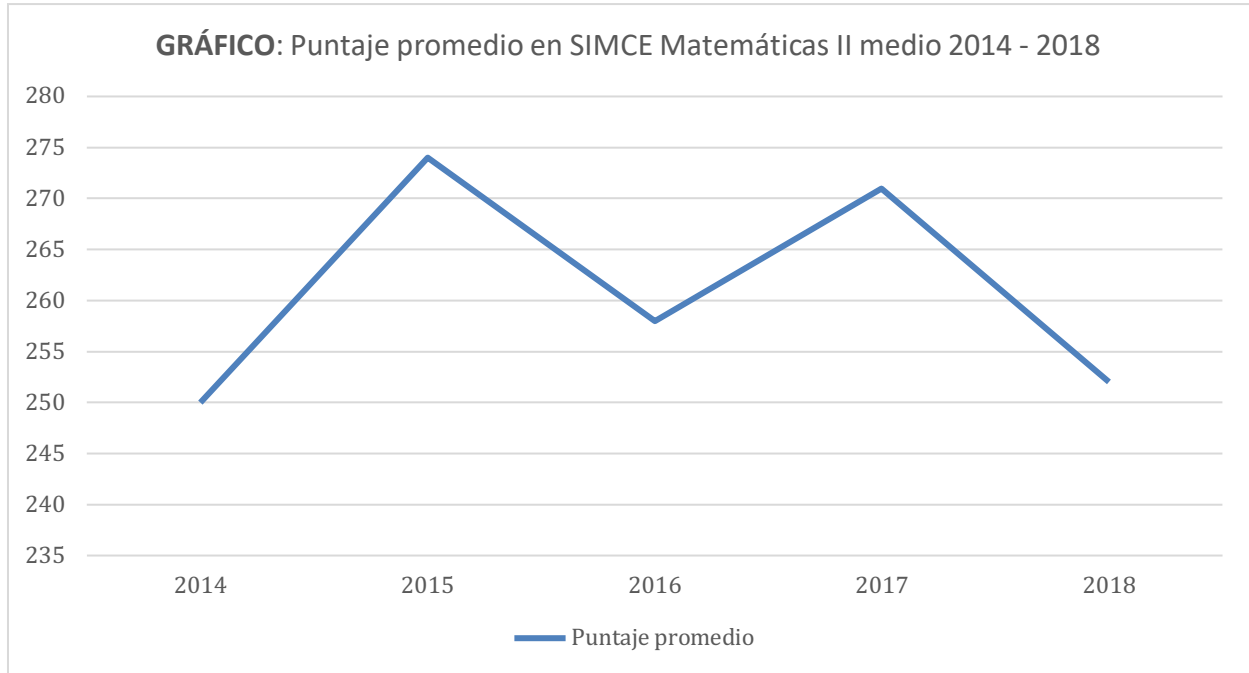
Gráfico 3: Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de aprendizaje en SIMCE Lengua y Literatura: Lectura II medio 2014-2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de informe Agencia de Calidad.

El gráfico 3 representa la distribución de estudiantes en cada nivel de los estándares de aprendizaje en SIMCE Lenguaje y literatura II medio 2014-2018, se puede observar que el nivel de aprendizaje adecuado en el 2014 es de 17,9%, en el 2015 es de 8,3%, en el 2016 es 5,2%, en el 2017 es de 5,6% y en el 2018 es de 13%, siendo valores muy por debajo del promedio. En conclusión, los alumnos no logran un nivel de estándares de aprendizaje adecuado en Lenguaje y Literatura.

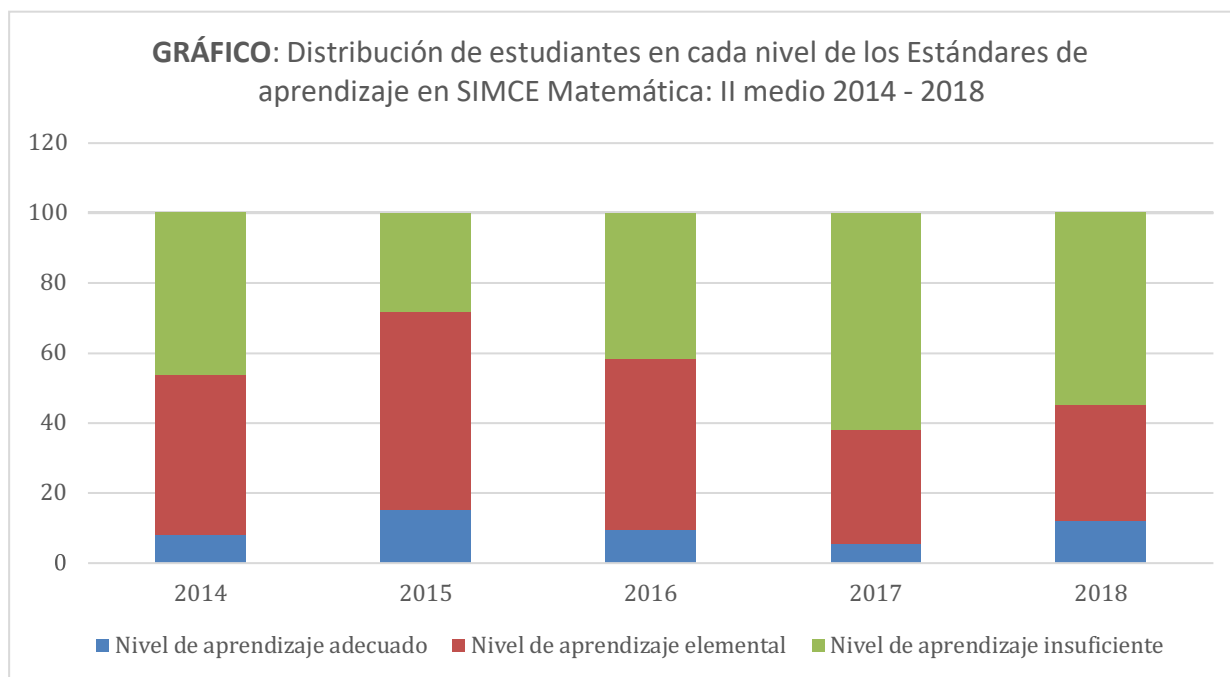
Gráfico 4: Puntaje Promedio en SIMCE Matemáticas II medio 2014-2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de informe Agencia de Calidad.

El gráfico 4 presenta los puntajes promedio en SIMCE Matemática II medio 2014-2018, se puede observar un aumento de 2 puntos entre el intervalo 2014-2018, siendo estos 250 y 252 respectivamente, el puntaje más alto fue 274 obtenido el 2015.

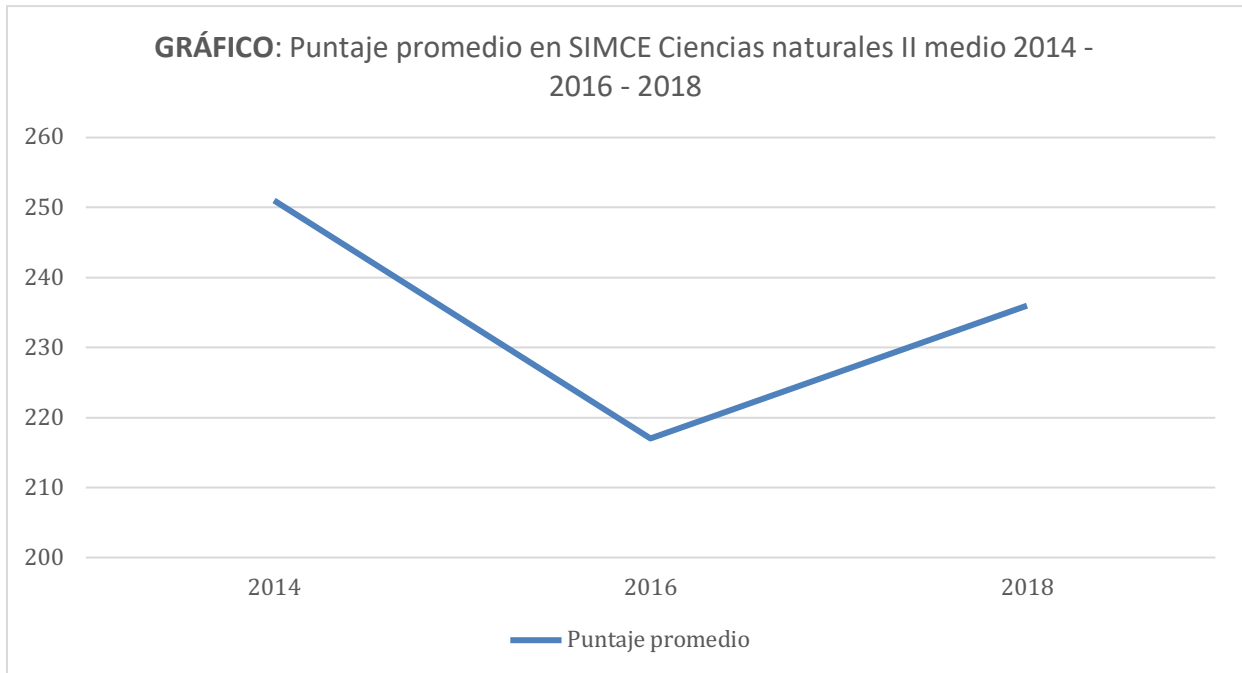
Gráfico 5: Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de aprendizaje en SIMCE Matemática: II medio 2014-2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de informe Agencia de Calidad.

En el gráfico 5 se representa la distribución de estudiantes en cada nivel de los estándares de aprendizaje en SIMCE en Matemática II medio 2014-2018, se puede observar que el nivel de aprendizaje adecuado en el 2014 es de 8,2%, en el 2015 es de 15,4%, en el 2016 es 9,4%, en el 2017 es de 10,6% y en el 2018 es de 12,1%, siendo valores muy por debajo del promedio. En conclusión, los alumnos no logran un nivel de estándares de aprendizaje adecuado en Matemática.

Gráfico 6: Puntaje Promedio en SIMCE Ciencias Naturales II medio 2014-2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de informe Agencia de Calidad.

En el gráfico 6 se representan los puntajes promedios en el SIMCE de Ciencias Naturales de II medio entre el 2014-2018, se puede observar una disminución en los intervalos de 2014-2018 de 15 puntos, en el 2016 hay una disminución de 34 puntos.

La siguiente tabla muestra los puntajes promedio SIMCE de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y su variación del 2015-2017, se puede observar que hay una disminución de 10 puntos de diferencia entre el 2015 con 253 y el 2017 con 243.

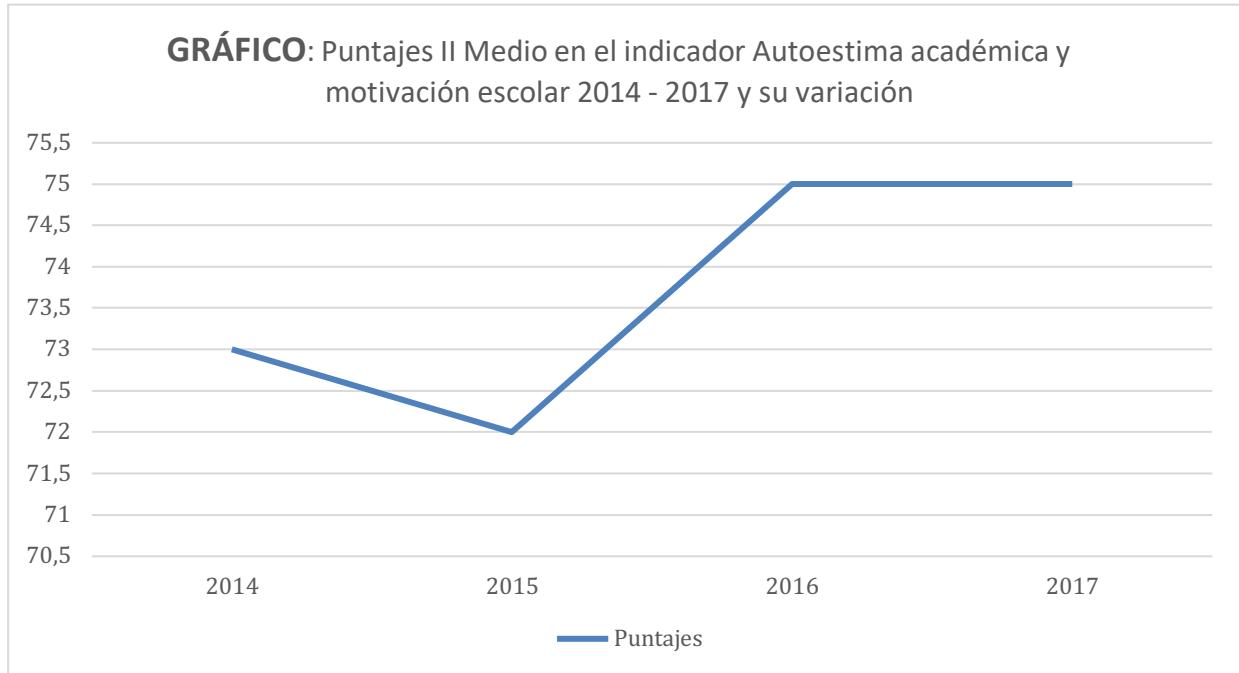
Tabla 1: Puntaje Promedio en SIMCE Historia, Geografía y Ciencias Sociales II medio 2015-2017.

II medio	Prueba	Puntaje promedio 2015	Puntaje promedio 2017	Variación 2015-2017
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	253	243	- 10

Fuente: Elaboración propia a partir de informe Agencia de Calidad.

3. Mediciones complementarias del SIMCE

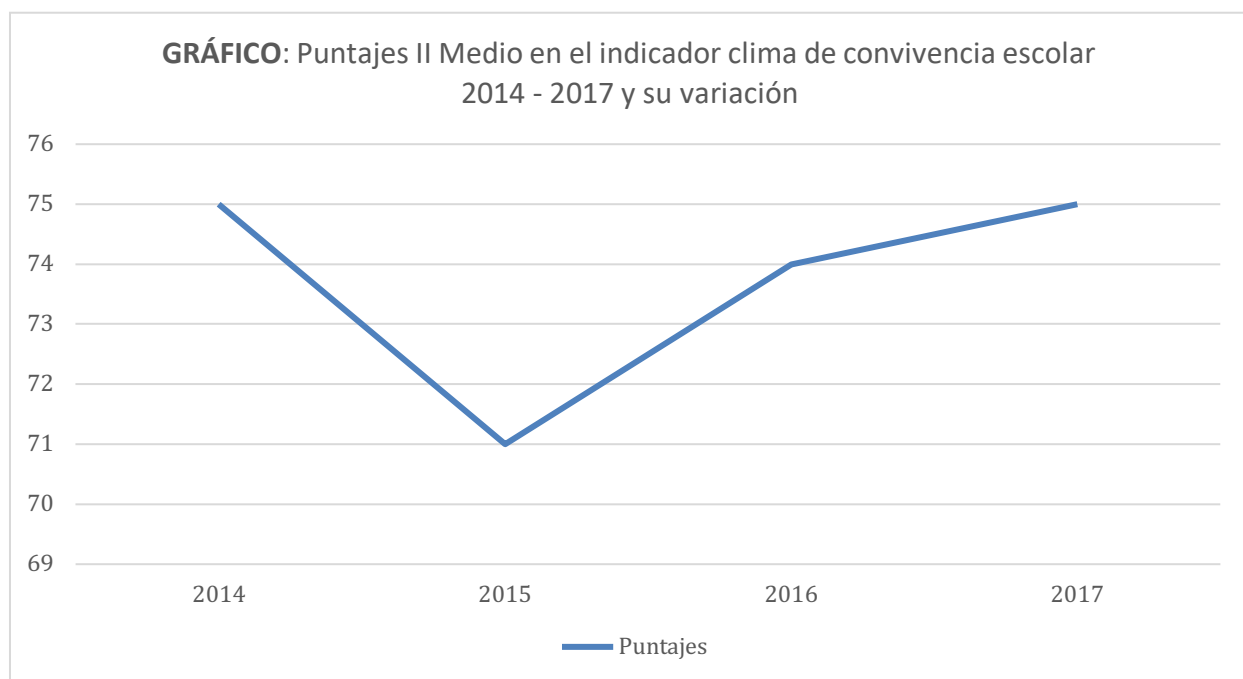
Gráfico 7: Puntajes II Medio en el indicador Autoestima académica y motivación escolar 2014-2017 y su variación.



Fuente: Elaboración propia a partir de informe Agencia de Calidad.

En el gráfico 7 se muestran los puntajes II medio en el indicador autoestima académica y motivación escolar 2014-2017 y su variación, se puede observar que en el indicador los estudiantes presentan un aumento en lo que respecta a la autoestima académica y motivación escolar, siendo el 2014 un 73%, 2015 un 72%, 2016 un 75% y 2017 un 74%, concluyendo que los alumnos se sienten motivados por sus estudios. Por otro lado, hay una pequeña variación de menos un punto en los años 2014-2017, siendo estos un 73% y 74% respectivamente.

Gráfico 8: Puntajes II Medio en el indicador clima de convivencia escolar 2014-2017 y su variación.



Fuente: Elaboración propia a partir de informe Agencia de Calidad.

En el gráfico 8 se muestran los puntajes de II medio en el indicador clima de convivencia escolar entre los años 2014-2017 y su variación, se puede observar que en el indicador los estudiantes perciben un clima de convivencia escolar positivo en el establecimiento, siendo el 2014 un 75%, 2015 un 71%, 2016 un 74% y 2017 un 75%. Si bien el 2015 hubo una baja de 4 puntos, estos se recuperaron en los años posteriores, lo cual da muestra de una mejora en el clima de convivencia escolar del establecimiento.

IV. PRESENTACIÓN LÍNEA BASE

A continuación, se presenta la caracterización de la situación inicial o lo que se denomina levantamiento de línea base, la cual se realizó a partir de la aplicación de técnicas de investigación cuantitativa, con la finalidad de indagar sobre la gestión de la implementación curricular del establecimiento, permitiendo así, reconocer una problemática asociada al tema a investigar. Primero se dan a conocer los objetivos del diagnóstico, para luego, dar a conocer los antecedentes metodológicos, para que en el próximo apartado dar a conocer los resultados de la línea de investigación.

1. Objetivos del diagnóstico

1.1. Objetivo general

Describir las prácticas de liderazgo y su relación con las variables mediadoras del desempeño, en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante.

1.2. Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas de liderazgo del director y jefe de UTP en un establecimiento particular subvencionado, según las percepciones de los docentes.
- Caracterizar las habilidades y competencias que poseen el director y jefe de UTP.
- Identificar los niveles de desarrollo de las variables de motivación, capacidades y condiciones de trabajo que se vinculan al desempeño docente.

2. Antecedentes metodológicos

La presente investigación es descriptiva, de tipo transversal, con un enfoque cuantitativo, ya que este tipo de investigación aplicada al estudio de fenómenos educativos permite describir y analizar la percepción y prácticas de liderazgo en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante.

El método descriptivo usado en la presente investigación consiste en analizar ciertas características de un ámbito en particular, para así descubrir cuales variables se entrelazan entre sí. Este tipo de estudios buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos y/o comunidades que sean sometidos a análisis, entregando un conocimiento exhaustivo de un fenómeno o de alguno de sus aspectos.

2.1. Antecedentes metodológicos cuantitativos

Para la recogida de datos se aplicó la “Encuesta de prácticas de liderazgo”, el cual es un instrumento realizado y validado por el Centro de Estudios, Prácticas y Políticas en Educación, CEPPE, para el estudio nacional sobre prácticas de liderazgo que se realizó el año 2010 en Chile. Para la validación del instrumento, se desarrolló un estudio de tres años de duración sobre Liderazgo directivo y calidad de la educación en Chile. Esta investigación, tuvo la particularidad de haber rescatado información de diferentes actores escolares –en su fase cuantitativa- en todas las regiones del país, en una muestra de 649 escuelas en sectores urbanos, lo que permitió representatividad a nivel nacional de la realidad urbana y por dependencia administrativa.

La mayoría de los ítems son preguntados en formato de afirmaciones (Likert de 5 categorías) y Diferencial Semántico. En cuanto al objetivo del instrumento, se encuentra el conocer la percepción de los docentes en cuanto a las prácticas de liderazgo de directores y jefes de UTP. Los resultados en general se presentan en términos de porcentajes que responden al “muy de acuerdo” con las afirmaciones presentadas.

El instrumento consta de cuatro dimensiones:

1. Características del establecimiento.
2. Prácticas de liderazgo y características del director.
3. Prácticas de liderazgo y características del jefe técnico.
4. Condiciones de trabajo.

La tabulación y posterior análisis de los datos se realizaron a partir de una matriz de Excel, correspondiente a la frecuencia y porcentaje de los datos del criterio “Muy de Acuerdo”. Dicha decisión se basa en el mismo criterio utilizado por otras investigaciones realizadas a nivel nacional (Weinstein, Muñoz, Raczynski, Horan y Anderson, 2009), dado que la aplicación de este criterio más estricto – solo los “muy de acuerdo” - aumenta la probabilidad de que el director realice la práctica respecto a la percepción de los docentes de modo sistemático y no solo esporádicamente.

3. Resultados cuantitativos

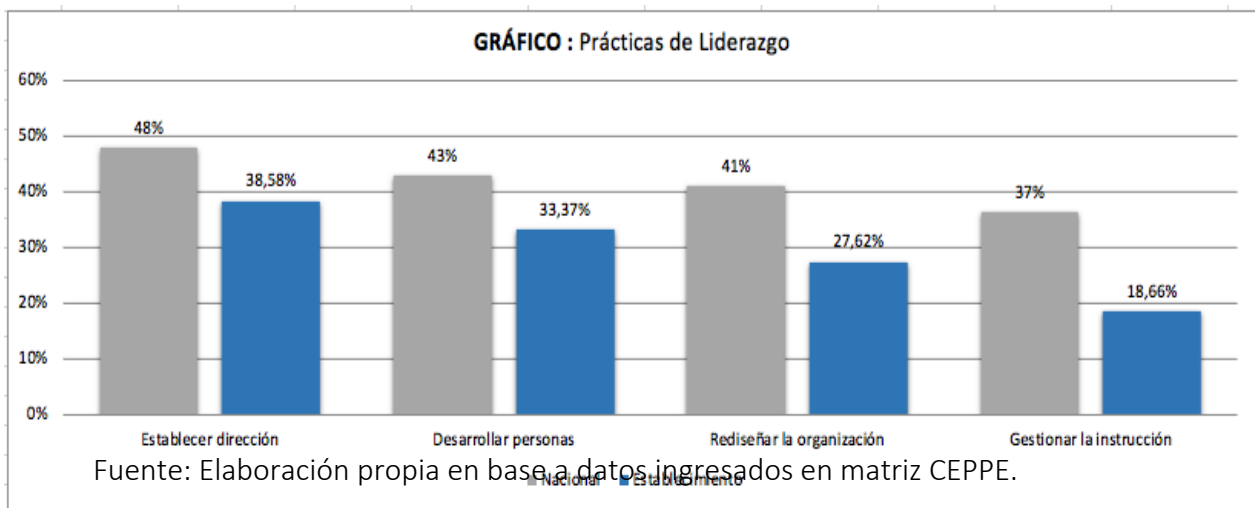
En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo realizado en el establecimiento educativo de Chiguayante. En el análisis cuantitativo, como ya fue mencionado, se analizaron las prácticas de liderazgo directivas asociadas a las 4 dimensiones: Características del establecimiento, prácticas de liderazgo y características del director, prácticas de liderazgo y características del jefe técnico y las condiciones de trabajo. Analizando aquellas prácticas de liderazgo que más se tensionaron a partir de la percepción docente. Luego de la aplicación y tabulación de la información recogida, se procedió a realizar un análisis descriptivo de los datos, focalizándose en las dimensiones antes mencionadas. Para una mejor comprensión del análisis se construyeron tablas de frecuencia e histogramas (gráficos de barras).

3.1. Prácticas de liderazgo y características del director

A continuación, se presenta la percepción que tienen los docentes al ser consultados por el despliegue de las Prácticas de Liderazgo del director del establecimiento, en relación con la implementación de cada una de ellas.

3.1.1. Panorámica general de las prácticas de liderazgo del director

Gráfico 9: Prácticas de liderazgo.



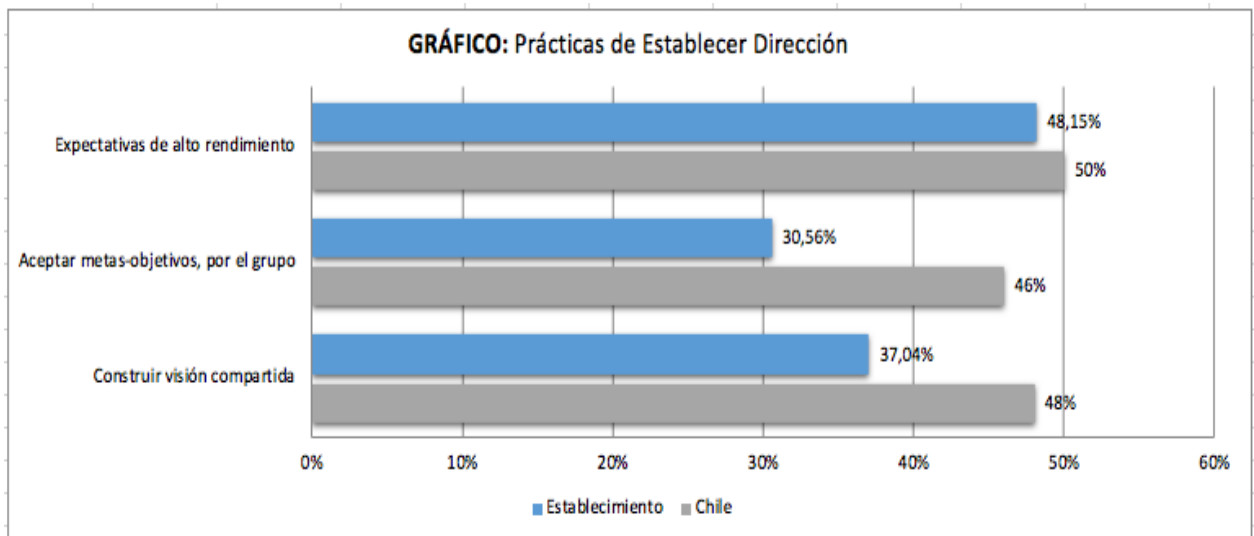
Como se aprecia en el gráfico 9, la comparación entre el establecimiento y el escenario nacional determina que el primero por medio de la percepción de los docentes se encuentra por bajo en el estar muy de acuerdo en las prácticas de liderazgo ejecutadas por el director. Además, se aprecia que se reproduce la tendencia nacional. La categoría mejor percibida es establecer dirección, mientras que la con menor percepción es gestionar instrucción. En promedio el 29,56% de los y las docentes están muy de acuerdo que el director realiza estas prácticas de liderazgo.

3.1.2. Panorámica por dimensiones de prácticas de liderazgo

A continuación, se presenta una panorámica general con las Prácticas de Liderazgo y las dimensiones asociadas a cada una de ellas.

A. Establecer dirección

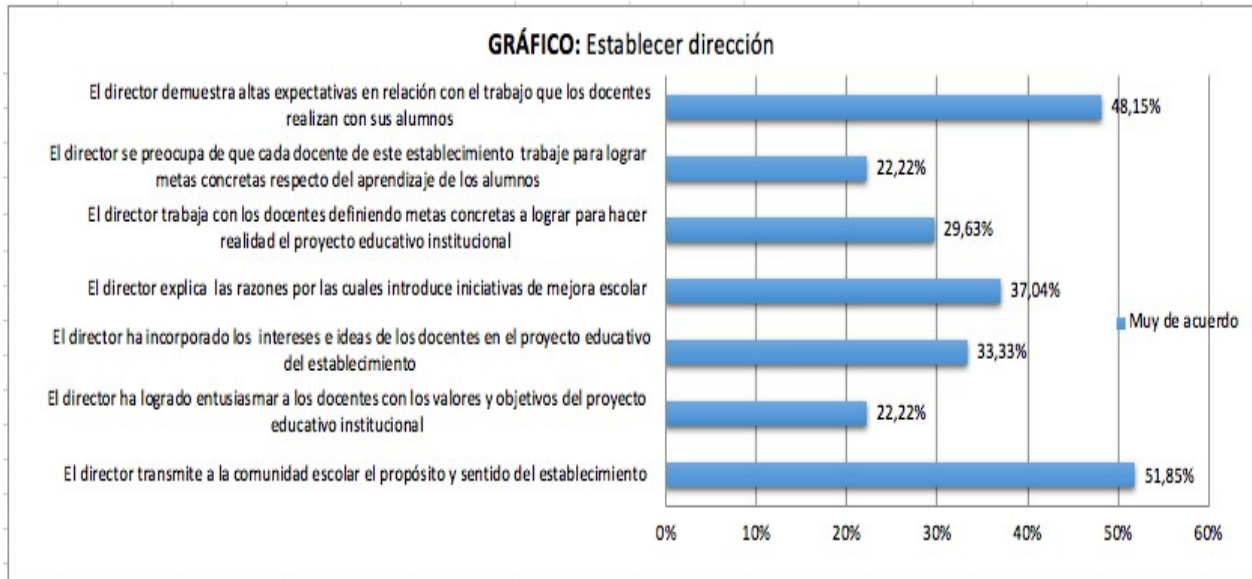
Gráfico 10: Prácticas de establecer dirección.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 10 se observa una alta proporción de los docentes del establecimiento que señalan estar muy de acuerdo con que el director ejerce prácticas de Establecer Dirección, esto en comparación con los resultados a nivel nacional. La dimensión mejor percibida corresponde a las expectativas de alto rendimiento, la cuales se encontrarían por debajo del nivel nacional en 1,85%, esto sería una escasa brecha en comparación a las otras prácticas, ya que le sigue el aceptar metas-objetivos por el grupo con un 30,56%, lo cual es considerablemente bajo al 46% promediado en Chile. Por otra parte, se encuentra la construcción de visión compartida con un considerable 37,04%. En promedio el 38,58% de las y los docentes están muy de acuerdo que realiza estas prácticas de liderazgo.

Gráfico 11: Establecer dirección.

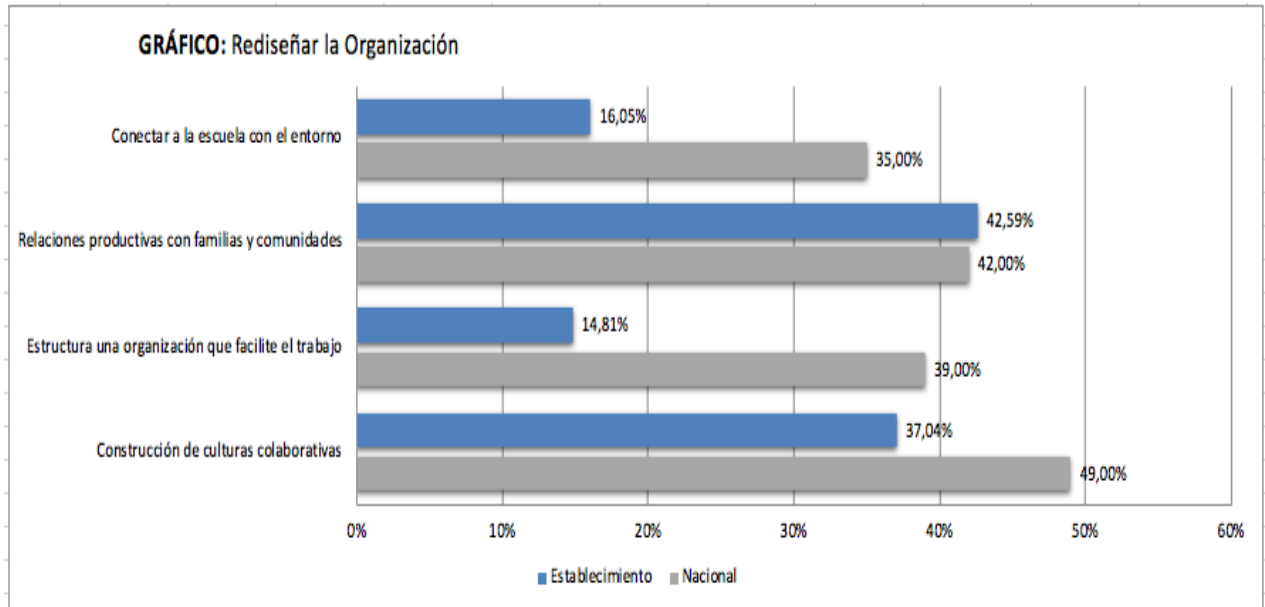


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Las prácticas asociadas a la categoría Establecer Dirección, relacionadas a altas expectativas de rendimiento, aceptar metas-objetivos y construcción de visión compartida, son percibidas por una considerable proporción de docentes y similar con los resultados a nivel nacional. Ahora bien, la práctica que destaca corresponde a las expectativas de alto rendimiento, ya que tiene una brecha de tan sólo el 1,85% con el acontecer nacional. Es importante señalar que se reproduce exactamente la tendencia en este nivel. Dentro de las prácticas, las más elevadas corresponden al demostrar altas expectativas en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos, con un 48,15% muy de acuerdo, y por otra parte se encuentra la práctica de transmitir a la comunidad escolar el propósito y sentido del establecimiento con un 51,85%. Mientras que las más bajas son los reactivos de preocuparse de que cada docente del establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto al aprendizaje de los estudiantes, y por otra parte el entusiasmar a los docentes con los valores y objetivos del proyecto educativo institucional, ambos con un 22,22%.

B. Rediseñar la organización

Gráfico 12: Rediseñar la organización.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 12 destaca la práctica de relaciones productivas con familias y comunidades, la cual pasa al nivel nacional en un 0,59%. En cuanto a las otras tres prácticas estas se encuentran por debajo en cifras significativas, tal es el caso de conectar a la escuela con el entorno y estructurar una organización que facilite el trabajo, las cuales no alcanzarían ni la mitad del nivel nacional. En promedio solo el 27,62% de los docentes dice encontrarse muy de acuerdo que el director ejercer estas prácticas de liderazgo.

Tabla 2: Dimensiones y reactivos prácticas de rediseñar la organización.

Dimensiones	Reactivos	% Reactivo	% Dimensión
Conectar a la escuela con el entorno	El director consigue los apoyos externos que necesita este establecimiento para mejorar la enseñanza- aprendizaje.	25,93	16,05
	El director es proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor.	22,22	
	El director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza- aprendizaje.	0,0	
Relaciones productivas con familias y comunidades	El director realiza acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos.	22,22	42,59
	Al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento.	62,96	
Estructura una organización que facilite el trabajo	El director organiza el establecimiento para facilitar el trabajo de los docentes.	22,22	14,81
	El director se preocupa que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización del trabajo.	11,11	
	El director asegura la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo.	11,11	
	El director define con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros educativos.	22,22	

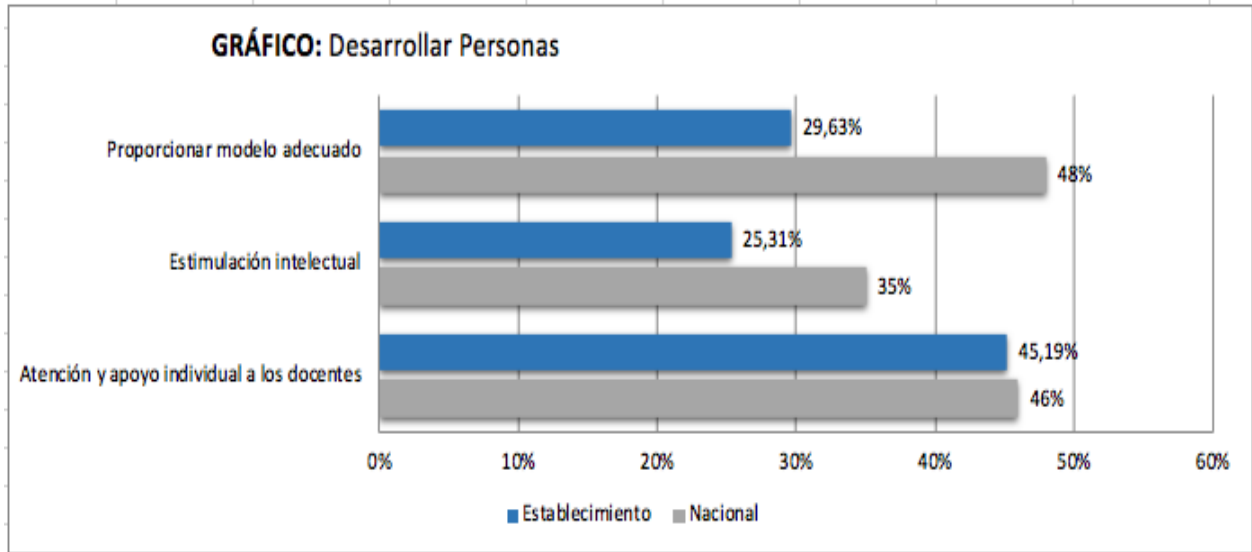
	Durante el último tiempo, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza.	7,41	
Construcción de culturas colaborativas	El director fomenta el trabajo colaborativo en equipo, entre los docentes.	37,04	37,04

Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Las prácticas de liderazgo asociadas a la categoría rediseñar la organización, presentadas en el gráfico 12 y en la tabla 2, están referidas al despliegue de acciones tendientes a conectar al establecimiento con su entorno, establecer relaciones productivas con las familias y la creación de ambientes internos para la colaboración. Los resultados se presentan considerablemente bajos en comparación al nivel nacional, con excepción de la dimensión de relaciones productivas con familias y comunidades, la cual presenta un porcentaje mayor en 0,59%, dicha cifra considera el reactivo de rendición de cuentas por parte del director hacia la comunidad sobre los resultados que ha tenido el establecimiento, el cual promedia en el muy de acuerdo 62,96%, cifra bastante alta en comparación a los demás reactivos. Otro reactivo que considera una cifra significativa es el de estimular a los docentes que participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, en el cual ningún docente marcó estar muy de acuerdo.

C. Desarrollar personas

Gráfico 13: Desarrollar personas.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 13 se observa que los resultados del establecimiento reproducen la tendencia nacional, pero en un promedio inferior a excepción de la práctica de atención y apoyo individual a los docentes, la cual es la mejor percibida con un porcentaje de 45,19% lo cual es muy cercano al promedio nacional del 46%. La percepción de las otras dos prácticas se encuentra por debajo del promedio, por diferencias del 10%. En promedio solo 33,38% de los y las docentes están muy de acuerdo que el director realiza estas prácticas de liderazgo.

Tabla 3: Dimensiones y reactivos prácticas de desarrollar personas.

Dimensiones	Reactivos	% Reactivo	% Dimensión
Proporcionar modelo adecuado	El director se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes.	29,63	29,63
Estimulación intelectual	Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	3,70	25,31
	Durante el último año, el director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	22,22	
	El director nos ayuda a aprender de nuestros errores	22,22	
	El director siempre nos entusiasma a dar lo mejor de nosotros	44,44	
	El director frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza.	40,74	
	El director se ha involucrado en la adaptación de los profesores nuevos al establecimiento.	18,52	
Atención y apoyo individual a los docentes	El director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar.	59,26	45,19
	El director está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia.	44,44	

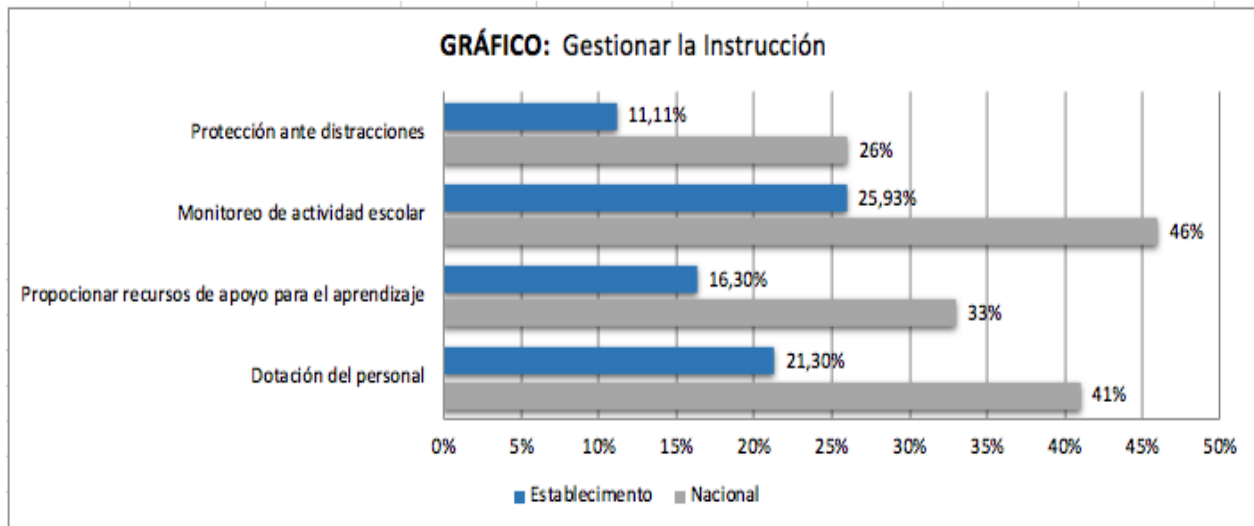
	El director promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes.	22,22	
	Cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado de usted.	59,26	
	Cuando ha avanzado profesionalmente, el director ha reconocido su trabajo.	40,74	

Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Las prácticas de liderazgo asociadas a la categoría desarrollo de personas, presentadas en el gráfico 13 y en la tabla 3, están referidas al despliegue de acciones de modelamiento, estimulación intelectual y apoyo individual a los docentes. Si bien se reproduce la tendencia nacional, los resultados en promedio son considerablemente bajos, en donde los reactivos que destacan se encuentran la ayuda por parte del director a planificar el trabajo de enseñanza con un 3,70% y, por otra parte, la dimensión de atención y apoyo individual a los docentes, la cual posee dos reactivos con promedio de 59,26%, generando que la dimensión señalada presente un porcentaje de 45,19% la cual es una cifra muy cercana al nivel nacional.

D. Gestionar la instrucción

Gráfico 14: Gestionar la instrucción.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 14 se observa una baja proporción de los docentes del establecimiento que señalan estar muy de acuerdo con que el director lleve a cabo prácticas de gestiona de la instrucción en comparación al nivel nacional. Se reproduce la tendencia nacional a excepción de la práctica de dotación del personal, la cual es considerablemente más baja que el promedio nacional. La práctica que tuvo mayor percepción fue la de monitoreo de la actividad escolar, aunque su porcentaje es 20,07% menor que el nivel nacional. Por otra parte, la práctica con menor percepción es la de protección ante distracciones, la cual promedio 11,11%. En promedio solo 18,66% de los y las docentes están muy de acuerdo que el director realiza estas prácticas de liderazgo.

Tabla 4: Dimensiones y reactivos prácticas de gestionar la instrucción.

Dimensiones	Reactivos	% Reactivo	% Dimensión
Protección ante Distracciones	El director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza	11,11	11,11
Monitoreo de la Actividad Escolar	El director lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente	22,22	25,93
	El director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes.	29,63	
Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje	El director organiza los recursos del establecimiento pensando siempre en el mejoramiento de los aprendizajes	22,22	16,30
	El director frecuentemente discute temas educacionales con usted	11,11	
	El director frecuentemente observa sus clases	3,70	
	El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	18,52	
	El director promueve el uso de TICS para el mejoramiento de los aprendizajes	25,93	
Dotación del Personal	El director está atento a buscar profesores capaces de apoyar los esfuerzos que está realizando el establecimiento	25,93	21,30
	El director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas	14,81	

	El director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo	25,93	
	El director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento	18,52	

Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

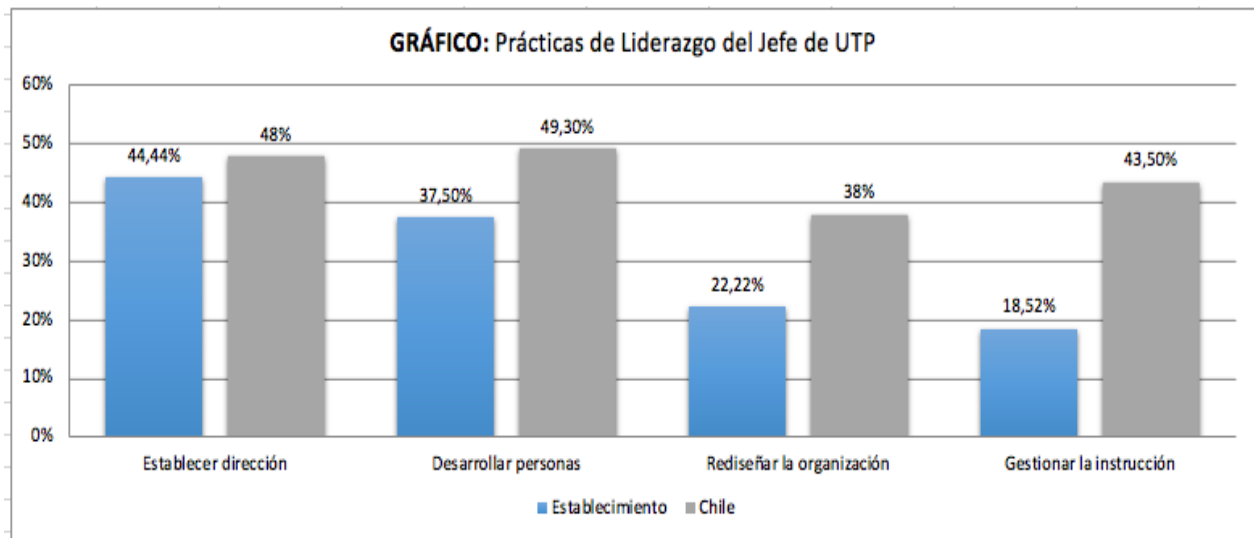
Las prácticas de liderazgo asociadas a la categoría desarrollo de personas, presentadas en el gráfico 14 y en la tabla 4, están referidas al despliegue de acciones fundamentalmente al trabajo de apoyo de la enseñanza. Se aprecian que los reactivos con porcentaje más bajo de estar muy de acuerdo por parte de los docentes corresponden a la práctica que el director frecuentemente observe las clases, que se discutan temas educacionales entre profesor – director y finalmente que se libere a los docentes de distracciones que dificulten el trabajo de la enseñanza. Mientras que el reactivo con la percepción más alta tiene relación con que el director analice los resultados obtenidos por el establecimiento en pruebas estandarizadas externas.

3.2. Prácticas de liderazgo y características del jefe de UTP

A continuación, se presenta la percepción que tienen los docentes al ser consultados por el despliegue de las Prácticas de Liderazgo de la Unidad Técnica Pedagógica del establecimiento, en relación con la implementación de cada una de ellas.

3.2.1. Prácticas de liderazgo del jefe de UTP

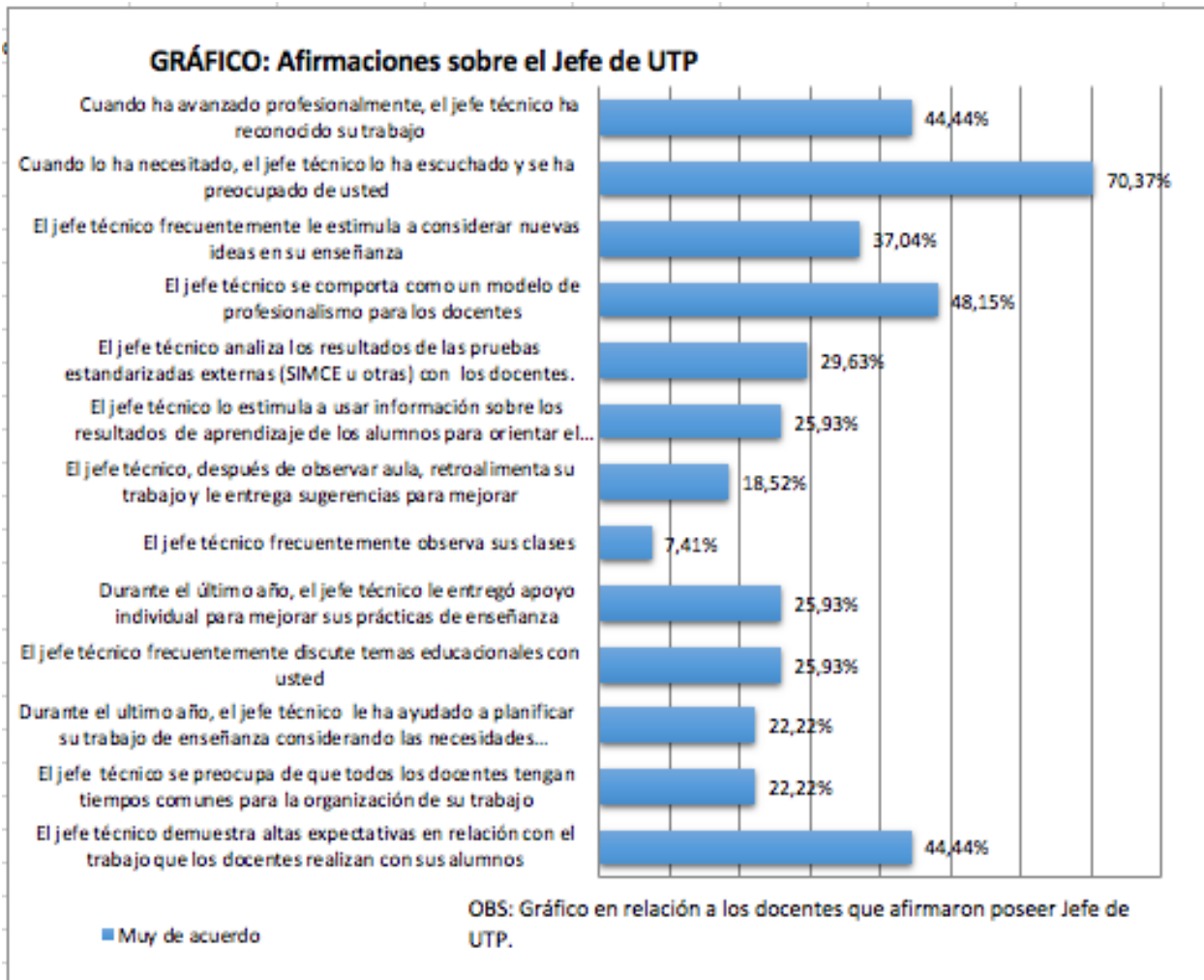
Gráfico 15: Prácticas de liderazgo del jefe de UTP.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los resultados que se aprecian en el gráfico 15 de prácticas de liderazgo efectivo, muestran que las cuatro categorías a nivel nacional oscilan entre el 38% y 49% de docentes que responden estar muy de acuerdo; en tanto, para el caso del establecimiento, la percepción del muy de acuerdo se encuentra entre el 18% y el 44%, es decir, está por debajo del nivel nacional. En promedio, el 30,67% de los docentes está muy de acuerdo en que el jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo. Las prácticas mejor percibidas son establecer dirección con un 44,44% y desarrollar personas con un 37,50%.

Gráfico 16: Afirmaciones sobre el jefe de UTP.

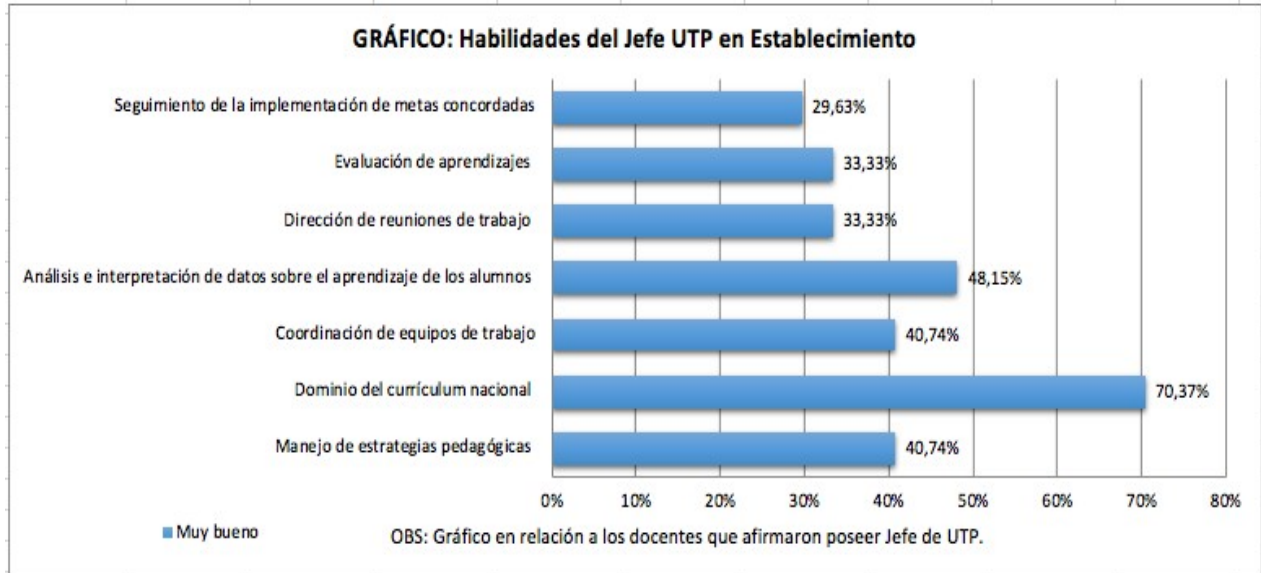


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 16 se puede apreciar que la mayoría de las afirmaciones sobre el jefe de UTP se encuentran en promedio por debajo del 50%, encontrándose la excepción en “cuando lo he necesitado, el jefe técnico lo ha escuchado y se ha preocupado de usted” con un 70,37%. Las afirmaciones que tienen la percepción baja por parte de los docentes en encontrarse muy de acuerdo corresponden al monitoreo de clases con un 7,41%, y a la ayudan en planificar su trabajo en conjunto con la preocupación de que los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo. En promedio, el 32,48% de los y las docentes está muy de acuerdo en que el jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo.

3.2.2. Características del jefe de UTP

Gráfico 17: Habilidades del jefe de UTP en establecimiento.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

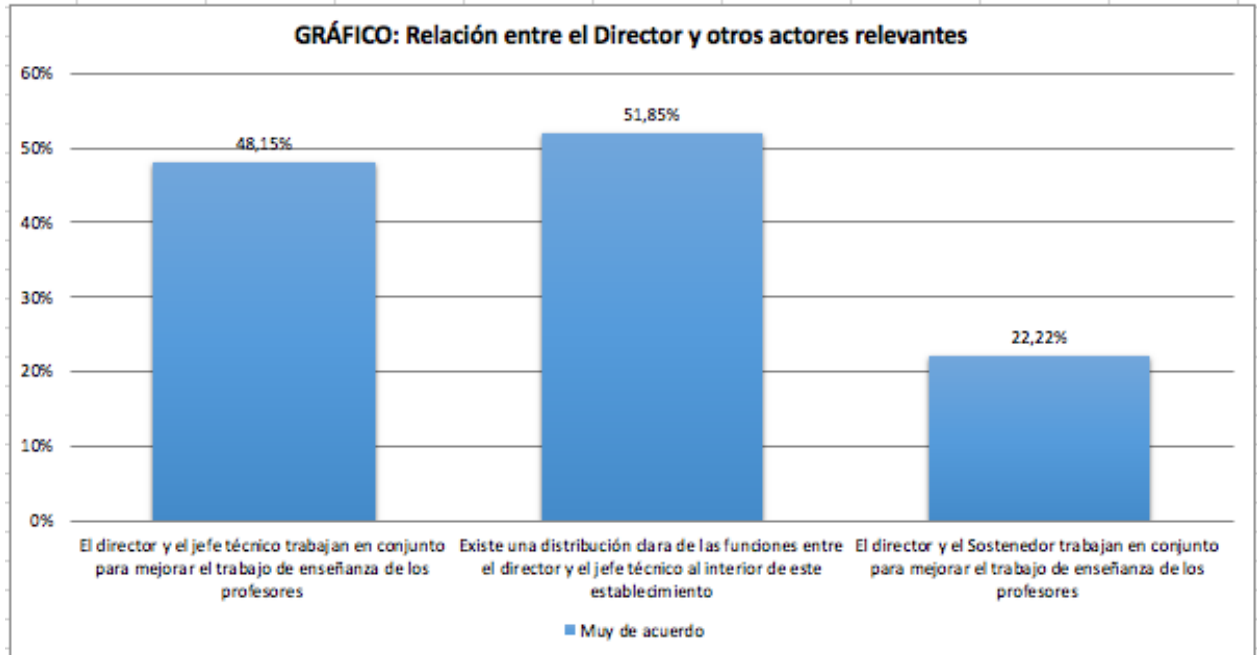
El análisis sobre las competencias y habilidades del jefe técnico es en torno al porcentaje de docentes del establecimiento que califican como muy bueno los diferentes ámbitos del trabajo del jefe técnico. Para ello se ha clasificado estas competencias y habilidades en dos categorías.

Los resultados de la encuesta, según las percepciones de los docentes del establecimiento, revelan que las categorías sobre las competencias y habilidades del jefe técnico se mueve entre el 34% y el 49% de docentes que consideran como muy bueno los diversos temas relacionados con el trabajo del jefe de la Unidad Técnica Pedagógica.

Dentro de las habilidades que mejor perciben los docentes en el jefe de UTP, están “dominio del currículum nacional” con 70,37% de preferencias y “análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos” con 48,15% de preferencias, ambas habilidades pertenecientes a “gestión y enseñanza de los aprendizajes”. Por otra parte, las habilidades menos valoradas tienen relación con “seguimiento de la implementación de metas concordadas” con 29,63%, “evaluación de aprendizajes” y “dirección de reuniones de trabajo”, ambas con 33,33%.

3.3. Relación entre el director y otros actores relevantes

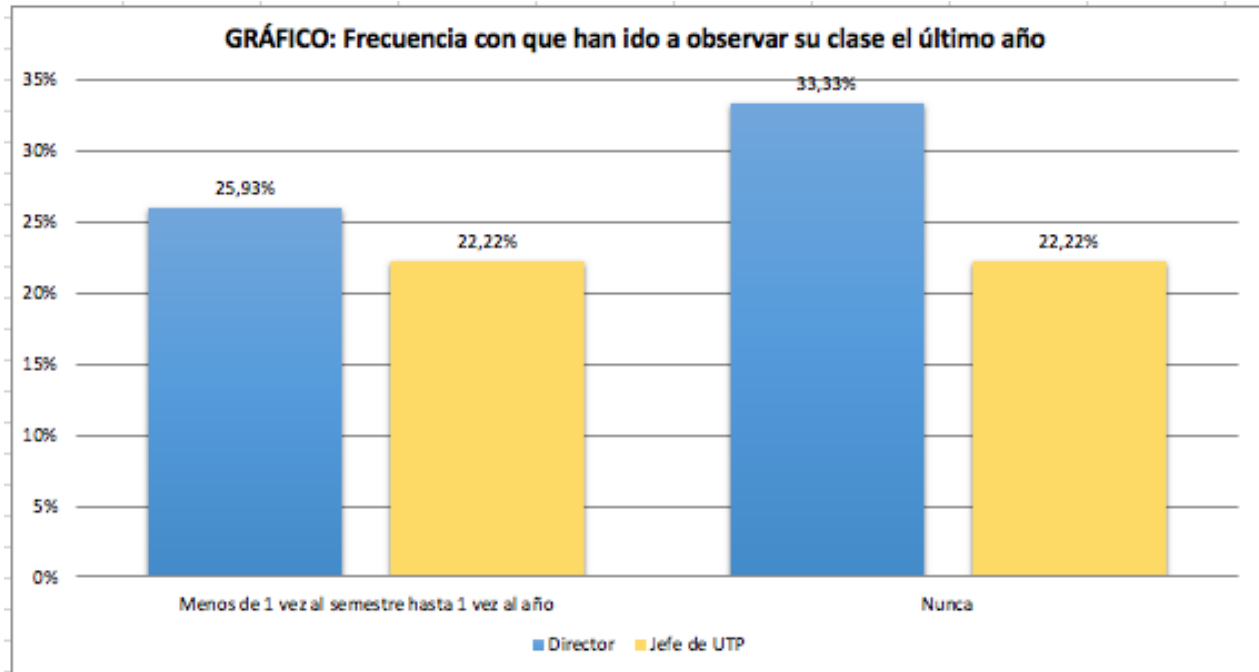
Gráfico 18: Relación entre el director y otros actores relevantes.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

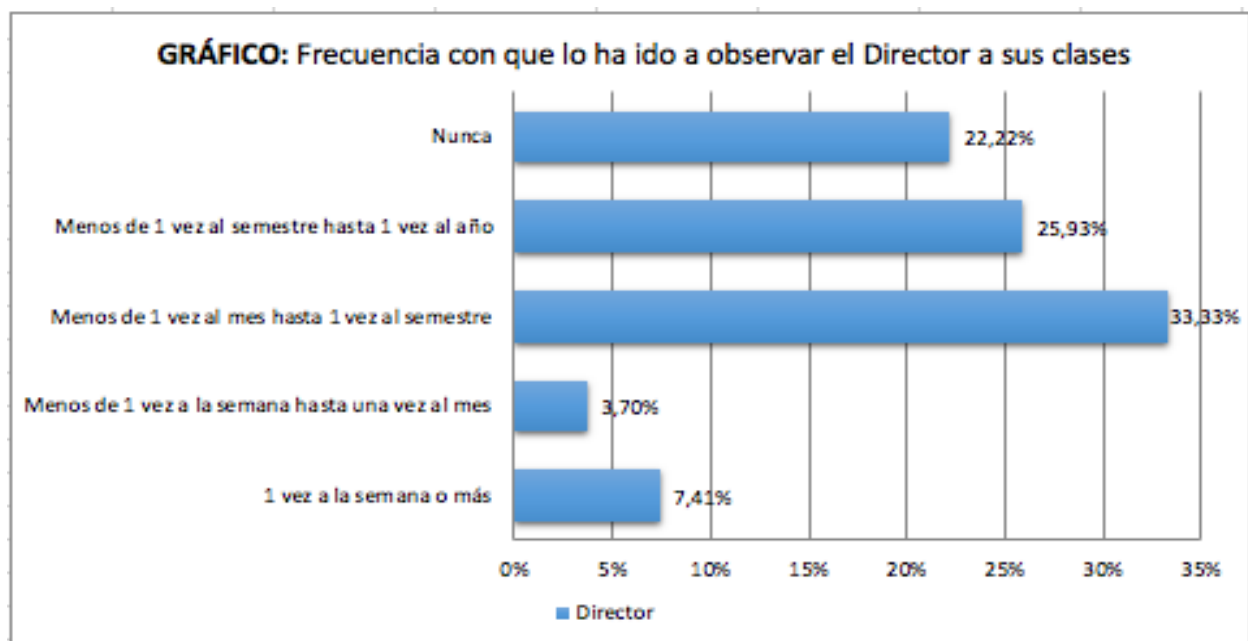
La labor del director se ve enmarcada en el trabajo colaborativo con actores relevantes de la misma institución, es por ello que la percepción que tienen los docentes en que “el director y el jefe técnico trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores” es de un 48,15%, también se encuentra como la relación mejor percibida por los docentes la “existencia de una distribución clara de las funciones entre el director y el jefe técnico al interior de este establecimiento” con un 51,85% y finalmente con la percepción más baja por parte de los docentes, se encuentra “el director y el sostenedor trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores” con un 22,22%.

Gráfico 19: Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

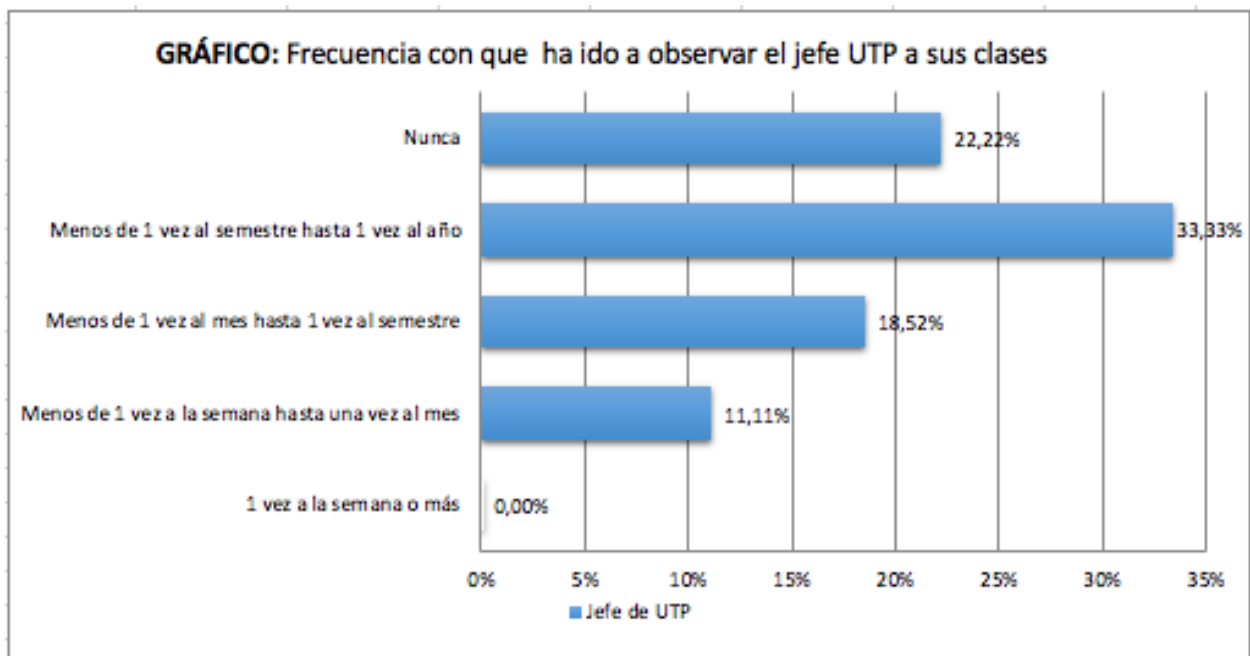
Gráfico 20: Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en el gráfico, un 33,33% de los docentes considera que el director va menos de una vez al mes hasta una vez al semestre a observar su clase. Por otra parte, un 25,93% considera que el director va menos de una vez al mes semestre hasta una vez al año a observar su clase. Mientras que el 22,22% de los docentes percibe que el director nunca observa sus clases.

Gráfico 21: Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP a sus clases.

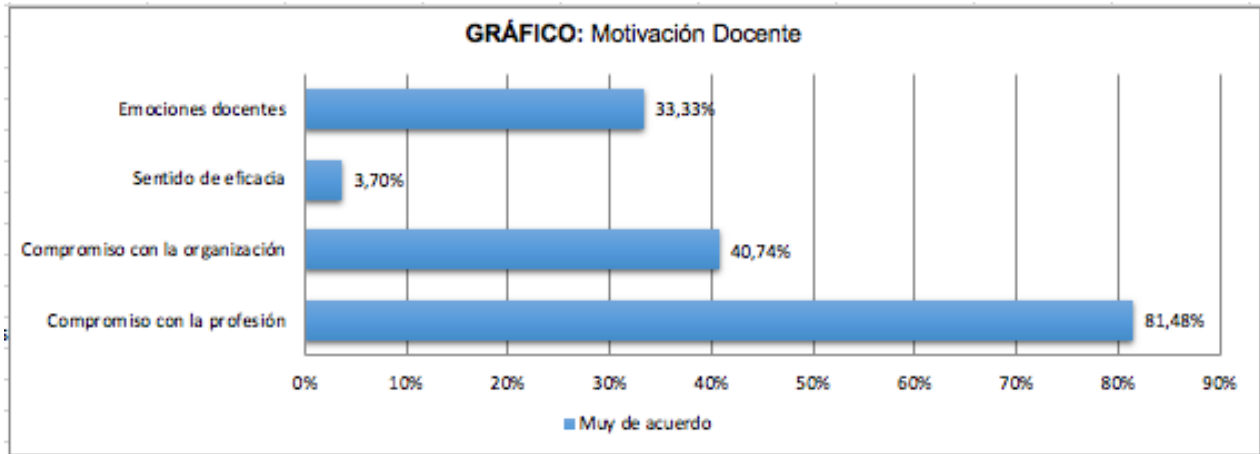


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en el gráfico 21, un 18,52% de los docentes considera que el jefe de UTP va menos de una vez al mes hasta una vez al semestre a observar su clase. Por otra parte, un 33,33% considera que el jefe de UTP va menos de una vez al mes semestre hasta una vez al año a observar su clase. Mientras que el 22,22% de los docentes percibe que el jefe de UTP nunca observa sus clases.

A. Desempeño docente: motivación y condiciones de trabajo en el establecimiento

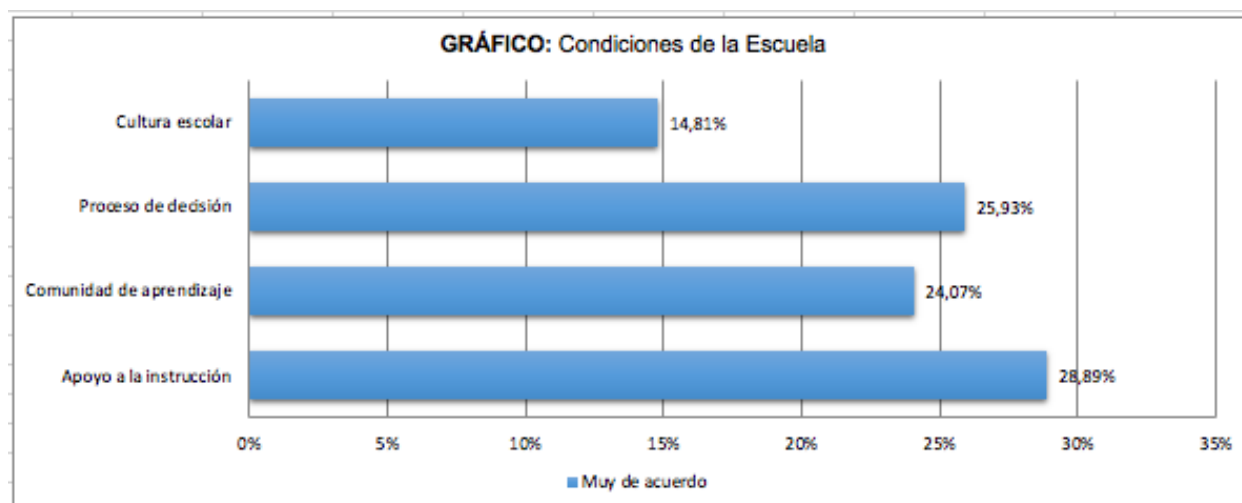
Gráfico 22: Motivación docente.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Con respecto a la motivación se puede observar que existe un alto “compromiso con la profesión”, ya que un 81,48% de los docentes encuestados se encuentran muy de acuerdo con la afirmación “me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión”, por el contrario al observar el “sentido de eficacia”, el porcentaje baja drásticamente a 3,70%, lo cual hace sostener que se tiene un alto concepto de autoeficacia, ya que quienes respondieron la encuesta están muy de acuerdo con que “es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos”, es decir, un alto porcentaje cree que puede hacer algo por sus estudiantes.

Gráfico 23: Condiciones de la escuela.



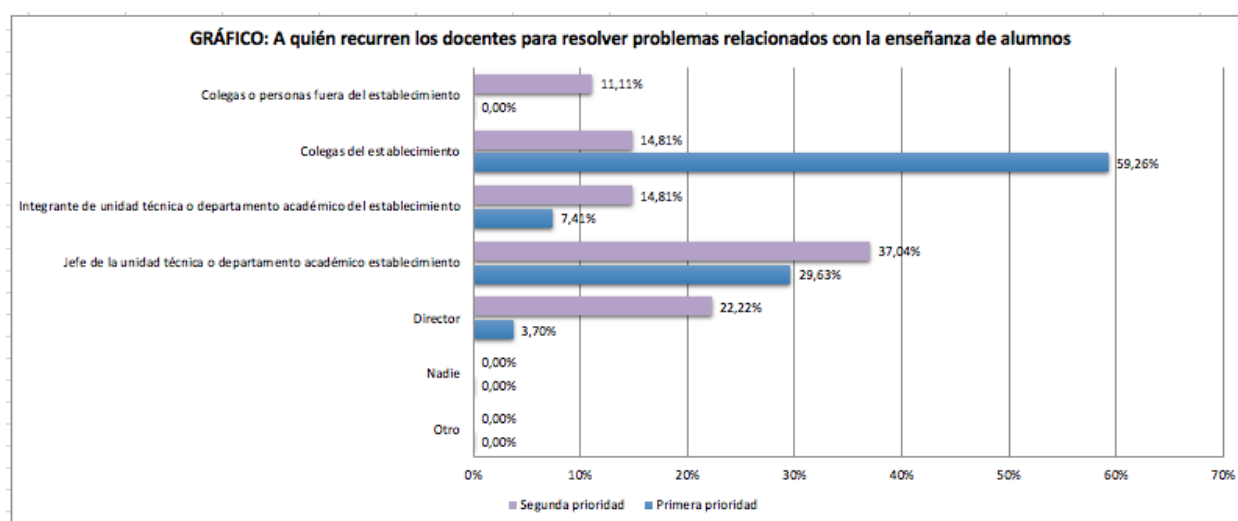
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En esta categoría las preferencias del muy de acuerdo por parte de los profesores indican que los porcentajes de las condiciones se encuentran entre un 14,81% y 28,89%. Encontrándose con mejor percepción el “apoyo a la instrucción” donde interviene el indicador “este establecimiento tiene las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo” con un 59,26%.

Por el contrario, la baja cantidad de preferencias muy de acuerdo se encuentra en condición de “cultura escolar”, de la cual el indicador menor percibido es “el ambiente de aprendizaje es ordenado y disciplinado” con 7,41%.

B. ¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados a la enseñanza?

Gráfico 24: A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos.



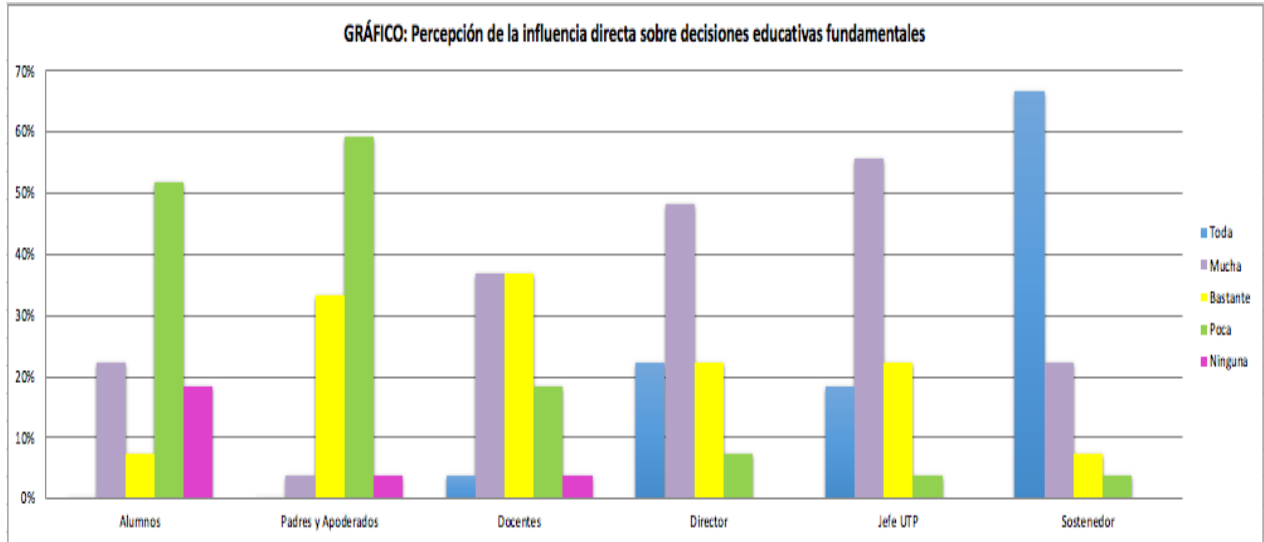
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Con respecto a la temática de resolución de problemas, como prioridad, un porcentaje del 59,26% de los docentes, recurre a los colegas del establecimiento cuando tienen que solucionar algún problema relacionado con la enseñanza de alumnos. En segunda prioridad recurren en un porcentaje de 37,04% al jefe de la unidad técnica o departamento académico del establecimiento.

Por otro lado, los porcentajes más bajos en prioridad corresponden a consultar a colegas o personas fuera del establecimiento que en segunda prioridad considera un 0%.

C. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales.

Gráfico 25: Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Tabla 5: Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales.

	Alumnos	Padres y Apoderados	Docentes	Director	Jefe UTP	Sostenedor
Toda	0,00%	0,00%	3,70%	22,22%	18,52%	66,67%
Mucha	22,22%	3,70%	37,04%	48,15%	55,56%	22,22%
Bastante	7,41%	33,33%	37,04%	22,22%	22,22%	7,41%
Poca	51,85%	59,26%	18,52%	7,41%	3,70%	3,70%
Ninguna	18,52%	3,70%	3,70%	0,00%	0,00%	0,00%

Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

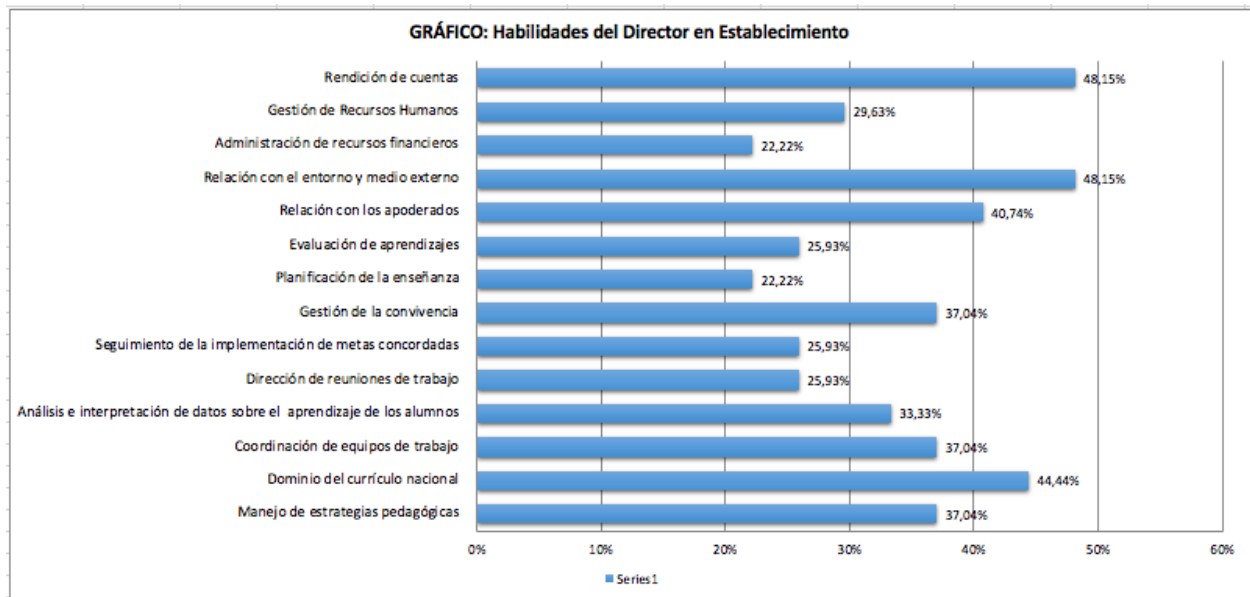
En la encuesta se les pide a los docentes que señalen la influencia directa que tienen ciertas personas en las decisiones pedagógicas fundamentales del establecimiento.

Para este establecimiento, los docentes perciben que toda la influencia sobre las decisiones de carácter pedagógico las tiene mayormente el sostenedor, con un 66,67% de docentes que así lo creen. Mientras que perciben que el jefe de UTP y el director poseen mucha influencia (55,56% y 48,15% respectivamente) frente a decisiones educativas fundamentales.

Se observa, además, que quien tienen mayor cantidad de percepción de la categoría “ninguna” son los alumnos, con un 18,52%.

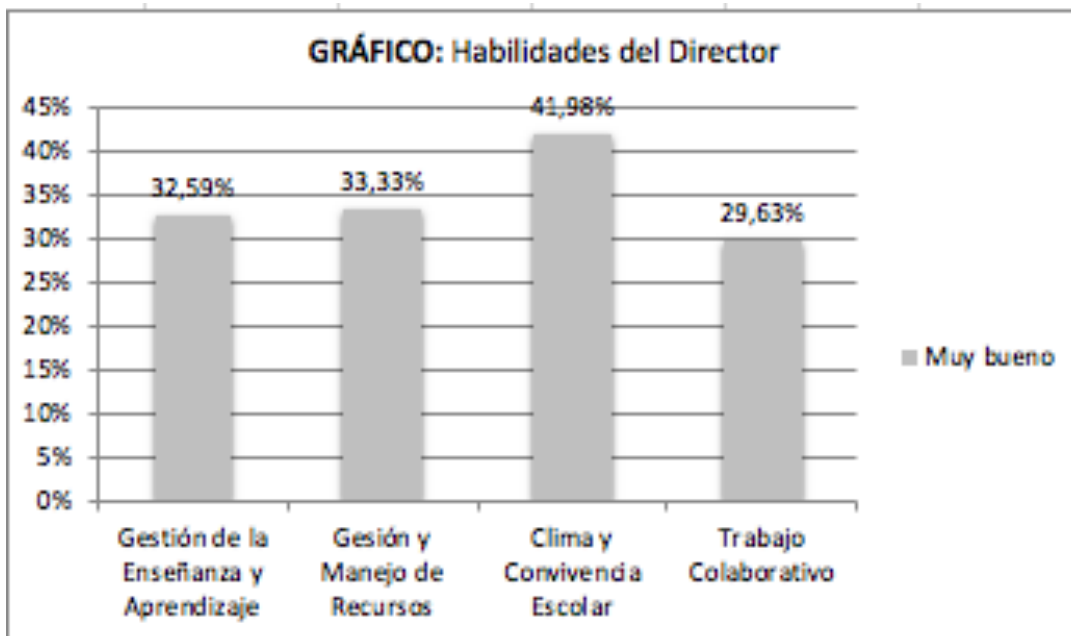
D. Habilidades del director

Gráfico 26: Habilidades del director en establecimiento.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 27: Habilidades del director.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

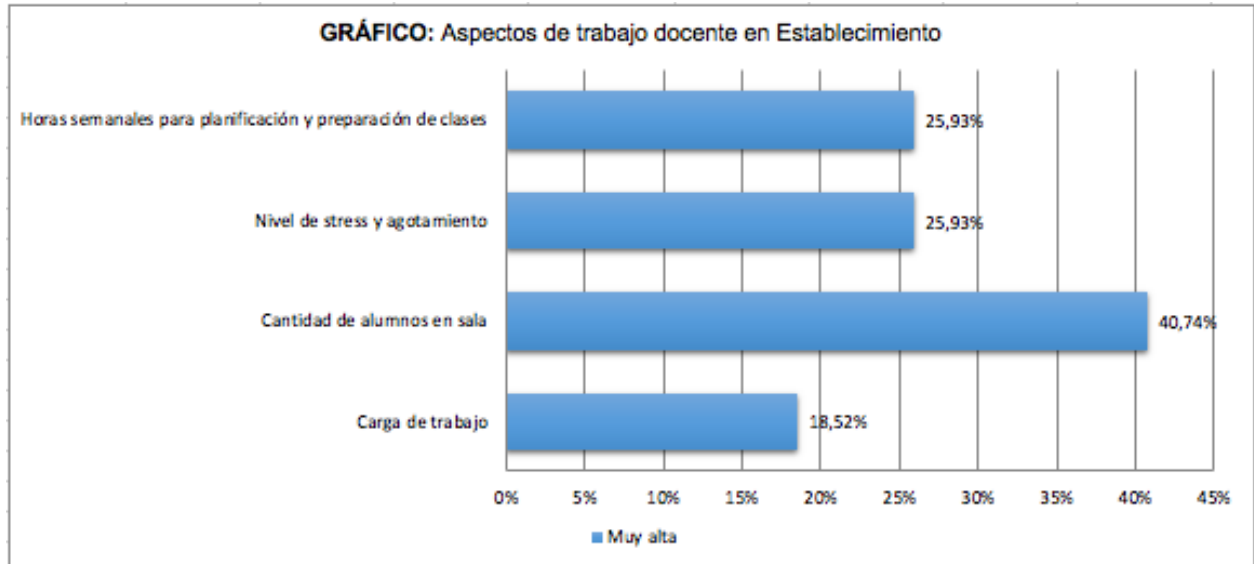
El estudio sobre las competencias y habilidades del director es en torno al porcentaje de docentes del establecimiento que califican como muy bueno los diferentes ámbitos del trabajo del director. Para ello se ha clasificado estas competencias y habilidades en cuatro categorías.

En promedio los docentes encuestados perciben con un 34,38% de respuestas muy de acuerdo las competencias y habilidades del director.

Dentro de los catorce indicadores que forman estas cuatro categorías, los más altos alcanzados hacen relación con “rendición de cuentas” y “relación con el entorno y medio externo” ambos con un 48,15% de profesores que percibe estar muy de acuerdo que el director desarrolla esta habilidad. Por otra parte, los indicadores “administración de recursos financieros” y “planificación de la enseñanza” poseen la percepción más baja por parte de los profesores del establecimiento con un 22,22%.

E. ¿Cómo ven los docentes su trabajo en el establecimiento?

Gráfico 28: Aspectos de trabajo docente en el establecimiento.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los docentes del establecimiento perciben su trabajo docente como bastante bueno, tan sólo distinguiendo el 40,74% de ellos que considera que es mucha la “cantidad de alumnos en sala”. Por otra parte, el indicador que tiene el porcentaje más bajo corresponde a la “carga de trabajo” con un 18,52%. El promedio de los aspectos de trabajo docente en establecimiento corresponde al 27,78%.

3.4. Síntesis análisis cuantitativo

Tomando como punto de partida las prácticas de liderazgo, encontramos que la primera de ellas “establecer dirección” con un 38,58%, contempla un porcentaje muy bajo en comparación con el escenario nacional. Para comprender este porcentaje, llevaremos a cabo un desglose de las prácticas y de cada uno de los indicadores. En lo que respecta a “construir visión compartida”, tenemos que en el indicador 4.1 “el director transmite a la comunidad escolar el propósito y sentido del establecimiento”, el porcentaje de muy de acuerdo se encuentra por sobre el 50%, es decir más de la mitad de los profesores encuestados considera que se transmite el propósito y sentido del establecimiento, lo que demuestra una imparcialidad de liderazgo efectivo.

En la sección de “aceptar metas – objetivos, por el grupo” la cual representa el porcentaje más bajo de muy de acuerdo, con un 30,56%, además de considerar que como anomalía en cada uno de los cuatro indicadores las alternativas “de acuerdo” tienen mejor percepción que las de “muy de acuerdo”. Lo señalado se evidencia en el indicador 4.2 “el director ha incorporado los intereses e ideas de los docentes en el proyecto educativo del establecimiento” con una percepción del 33,33%, esto generaría una problemática considerando que las prácticas de liderazgo tienen efectos en los resultados de forma indirecta, ya que en primer lugar impactan en las variables mediadoras de desempeño, las cuales son articuladas por los docentes, y en este caso si no se están incorporando los intereses e ideas de quienes ejecutan el proyecto, se estarían descuidado elementos tan importantes como la contextualización y no únicamente de los contenidos, sino que de cada factor que el docente percibe en el aula y que el director y jefe de UTP desconocen.

Rediseñar la organización es la segunda práctica e implica el establecer las condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor de sus motivaciones y capacidades. En esta lógica es importante el compromiso entre colaboradores, lo cual en el establecimiento presenta un 27,62%, lo que se considera bajo haciendo una comparación con el escenario nacional que establece un 41%. Una de las prácticas es la construcción de culturas colaborativas, la cual es responsabilidad directa del director considerando el indicador 4.7 “el director fomenta el trabajo colaborativo, en

equipo, entre los docentes”, para ello se requiere el convocar a la actividad colaborativa productiva cultivando el respeto y confianza mutuos entre los docentes y dirección, contemplando un porcentaje de 37,04%). No es un elemento menor que esta práctica tenga un porcentaje tan bajo, ya que sus repercusiones tienen estrecha relación con las variables mediadoras, específicamente a la motivación, la cual presenta un porcentaje similar de un 39,81%, es decir que si existe una correlación entre la práctica y la variable.

La otra práctica que contempla el rediseñar la organización, es la de estructurar una organización que facilite el trabajo, esta práctica es la que tiene más indicadores y a su vez es la que presenta la percepción por parte de los docentes más baja con un 14,81%. Uno de los indicadores que no se debe descuidar es el 5.9 “durante el último año, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza”, para el caso del establecimiento presenta un 7,41% siendo el más bajo y poniendo en una situación grave la coordinación que ejecuta el director, ya que esto deja en manifiesto que los docentes no estarían trabajando entre ciclos, es decir que las reuniones por departamento no contemplarían una visión acabada de las asignaturas, sino sólo de los contenidos. El otro indicador que dentro de esta práctica es de suma importancia, es el 4.11 “el director asegura la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo” con un 11,11%, esto contempla reuniones por departamento, consejos y ampliados de profesores, tres instancias que son frecuentes en los establecimientos y que tienen como propósito el mejoramiento educativo.

Desarrollar personas es considerada la tercera práctica de liderazgo, la cual se relaciona con la construcción del conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas. Para el caso del establecimiento, la percepción por parte de los docentes pondera un 33,37%, estando dentro de las prácticas de esta categoría la atención y apoyo individual a los docentes con un 45,19%, lo que conlleva que aproximadamente la mitad de las y los profesores considera que se le provee de oportunidades de autorrealización y desarrollo moral, esto se ejemplifica por medio de los indicadores 4.8 “el director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar” y 5.23 “cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado de usted” ambos con un

59,26%, esto conlleva a que, si se promueve la confianza, pero que los docentes – en relación con la práctica anterior – no generan un sentido de equipo.

La siguiente práctica corresponde a gestionar la instrucción, categoría que contempla el alineamiento de los recursos humanos y materiales al interior del establecimiento en función del trabajo de enseñanza, lo cual para este caso presenta una percepción del 18,66% por parte de los docentes, lo cual es considerablemente bajo en comparación al escenario nacional que presenta un 37%, más importante aun considerando que es la práctica que se encuentra más débil por parte del director, es decir que la problemática en este apartado es como se espera concretar la visión del establecimiento, cuando los cimientos de cómo hacerlo son débiles.

Gestionar la instrucción contempla cuatro prácticas, de las cuales la más alta no supera el 26% de la percepción docente, es decir que tan sólo un cuarto de quienes respondieron la encuesta considera que esta práctica se cumple. El primer elemento que se considera dentro de esta categoría corresponde a la “dotación del personal” con un 21,30%, de este porcentaje se desprende que las decisiones y los procesos no están en pro del progreso colectivo del equipo de la escuela, ello se puede evidenciar en los indicadores 5.1 “el director está atento a buscar profesores capaces de apoyar los esfuerzos que está realizando el establecimiento”, 5.2 “el director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas”, 5.3 “el director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo”, los porcentajes son 25,93%, 14,81% y 25,93% respectivamente.

Otro elemento importante es el proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje, práctica que es una de las más débiles ejecutadas por el director, con un 16,30% no se estaría proveyendo de apoyo técnico, ni se estarían coordinando diferentes prácticas y procesos de gestión de la enseñanza-aprendizaje, lo cual se ve reflejado en que los docentes no se sienten parte de los procesos, lo que implica que no se sientan parte de las decisiones que se toman respecto al establecimiento. Dentro de los indicadores que conforman esta práctica se encontrarían cuatro con percepción muy baja, 5.5 “el director organiza los recursos del establecimiento pensando siempre en el mejoramiento de los aprendizajes” con 22,22%, 5.10 “el director frecuentemente discute temas educacionales con usted” con 11,11%, 5.12 “el director frecuentemente observa sus

clases” con 3,70%, y 5.13 “el director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar” con 18,52%.

Para el caso del monitoreo escolar, el cual promedia un 25,93% presenta dos indicadores, 5.14 “el director lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente” y 5.15 “el director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes”, 22,22% y 29,63% respectivamente, éste último es el indicador con la mejor percepción dentro de la categoría de gestionar la instrucción. Estos resultados al ser bajos implican que los directivos no estarían participando activamente del monitoreo de las prácticas, se ya informal como formalmente, por ende, no se estarían desarrollando las capacidades de los docentes para guiar las metas y estrategias de mejoramiento.

Según la senda de Leithwood et al. (2008) se reconoce que las prácticas de liderazgo escolar tienen un efecto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, al impactar en las variables mediadoras del desempeño docente. La primera es la motivación que tiene una percepción docente de un 39,81%, en donde se puede observar que existe un alto “compromiso con la profesión”, ya que un 81,48% de los docentes se encuentran muy de acuerdo con que les gusta ser profesor y dicen estar orgulloso de haber elegido dicha profesión.

El otro factor es el compromiso con la organización, el cual disminuye exactamente a la mitad de lo promediado en el compromiso con la profesión, es decir a un 40,74%, del cual existen dos indicadores que son significativos por sus brechas de percepción docente, 17.2 “me gusta este establecimiento, recomendaría a otros profesores trabajar aquí” y 17.5 “cuando pienso en el futuro, me gustaría llegar a tener un cargo directivo en este establecimiento” con 81,48% y 3,70% respectivamente. Para el primer caso se estaría considerando un sentido de confort en el colegio, lo cual se potencia en que los aspectos del trabajo docente son considerablemente buenos, es decir, la carga de trabajo no es muy alta con un 18,52%, por su parte el nivel de stress y agotamiento igual se mantiene bajo, a excepción de un elemento que es criticado el cual corresponde a la cantidad de alumnos en sala, ya que si se consideran las dos categorías más altas el porcentaje de disconformidad sobrepasa el 70% aproximadamente.

Las emociones docentes son otro factor importante dentro de la motivación, con un porcentaje de 33,33%, en donde se encuentran dos indicadores que son necesarios analizar, uno de ellos el 2.7 “los docentes están comprometidos y se esfuerzan por entregar lo mejor de sí mismos” y el 2.9 “los docentes tienen altas expectativas en que todos los alumnos pueden aprender y progresar” con 40,74% y 18,52% respectivamente.

Como última práctica de la variable mediadora de la motivación, se encuentra el sentido de eficacia con el porcentaje más bajo de un 3,70%, lo que concierne únicamente al indicador 17.3 “es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos”. El problema radica en que según la senda de Leithwood, Harris y Hopkins (2008), la culminación de este proceso radica en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual para conseguir se deben considerar las prácticas de liderazgo escolar, como la influencia de estas en las variables mediadoras de desempeño docente, pero que con todo ello se persigue reestructurar y modificar las prácticas especialmente las de enseñanza, lo que para este establecimiento se desencadena como un problema, ya que el docente no se siente parte de los resultados, sino más bien de la enseñanza, y que el problema no radicaría en lo que se puede hacer como docente para mejorar los resultados, sino que el problema concierne únicamente al estudiante y a su capacidad para mejorar.

Las condiciones del trabajo docente corresponden a la segunda variable mediadora y corresponden a las habilidades para la enseñanza de los docentes tales como la planificación de la enseñanza, la preocupación porque todos aprendan o el logro de un clima propicio en el aula. Estas prácticas son percibidas en un porcentaje del 27,78%, dicho promedio considera cuatro indicadores, de los cuales el más bajo es el 16.1 “carga de trabajo” con un 18,52% para este caso serían pocos los docentes que consideran que su carga es muy alta. Sin embargo, se concentra el porcentaje más alto de toda la variable en la categoría de “alta” con un 48,15%. Dentro de esta misma variable habría dos indicadores que comparten igual porcentaje, que corresponden a 16.3 “su nivel de stress y agotamiento” y 16.4 “las horas semanales que dedica a planificación y preparación de clases” ambos con 25,93%.

La práctica que tiene la mejor percepción es el apoyo a la instrucción, en donde destacan tres indicadores 2.13 “los docentes cuentan con apoyos suficientes cuando en su sala hay niños con necesidades educativas especiales” con un 22,22%, 2.15 “este establecimiento tiene las

condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo” con un 59,26%, y 2.16 “este establecimiento dispone de suficientes recursos de aprendizaje para alumnos y docentes” con 33,33%, resulta interesante comprender que el establecimiento tiene una gran inversión en lo que respecta a infraestructura, pero no así en el aula, donde los estudiantes con necesidades educativas especiales no tendrían – por percepción de los docentes del establecimiento – los apoyos suficientes en cuanto a recursos para el proceso de enseñanza aprendizaje.

La comunidad del aprendizaje y el proceso de decisión son dos prácticas que se encuentran inmersas dentro de esta variable y que se complementan entre sí, con 24,07% y 25,93% respectivamente, corresponden a ellas los indicadores 2.6 “los profesores conversan frecuentemente con sus colegas sobre cómo mejorar la enseñanza” siendo la del porcentaje más bajo con 14,81%, 2.8 “los docentes tienen libertad para tomar decisiones respecto a su trabajo en aula” con 25,93% y 2.11 “los docentes cuentan con el apoyo técnico de sus colegas cuando lo necesitan” con 33,33%, a partir de los porcentajes se esclarece que los docentes conversan muy poco entre ellos sobre enseñanza y apoyo pedagógico, asociado esto a las prácticas de liderazgo se debe considerar que quizás no existan las instancias para hacerlo, o bien dichas instancias se emplean para otros fines, a pesar de ello se está descuidado una práctica que resulta enriquecedora para la modificación de prácticas docentes.

4. Discusión de los resultados

De acuerdo con las evidencias encontradas en la investigación y a partir del análisis cuantitativo realizado, los resultados dan cuenta de un bajo despliegue de variables mediadoras del desempeño docente en el fortalecimiento de las capacidades profesionales.

Esta baja percepción de los docentes se debe en gran medida al bajo despliegue de prácticas de liderazgo, gestión de la instrucción, la entrega de apoyo al trabajo docente y a la priorización de acciones con foco en lo administrativo por sobre lo pedagógico.

El problema se fundamenta con respecto a las condiciones de trabajo al interior de la organización, el gráfico 12, 14, 23 y 28, presentan bajas percepciones por parte de los docentes, lo cual hace referencia a rediseñar la organización con un 14,81%, gestionar la instrucción con un 16,30%, condiciones de la escuela con un 25,93% y finalmente, los aspectos de trabajo docente en el establecimiento con un 40,74%. De igual forma, con respecto al fortalecimiento de las capacidades pedagógicas, el gráfico 11 considera la dimensión “el director se preocupa de que cada docente de este establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto del aprendizaje de los alumnos”, la cual contempla una percepción de muy de acuerdo de 22,22%. En el gráfico 12 “rediseñar la organización” considera la estructura de una organización que facilite el trabajo, como uno de los indicadores más bajos en cuanto a percepción docente, el cual considera un 11,11%. El gráfico 13, llamado “desarrollar personas”, tiene el indicador “estimulación intelectual” presentando un 25,31% de los encuestados como muy de acuerdo. En el gráfico 14, la dimensión “dotación de personal”, considera un indicador con una percepción de 14,81%, el cual lleva por nombre “el director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas”. En el gráfico 16, con respecto al rol del jefe de UTP, se puede observar que éste tiene una baja percepción por parte de los docentes, en los siguientes reactivos:

- “El jefe técnico frecuentemente lo estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza” con un 37,04%.
- “El jefe técnico, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar” con un 18,52%.

- “Durante el último año, el jefe técnico le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza” con un 25,93%.

El análisis de información releva las dificultades que experimentan los directivos respecto a las prácticas que permitan rediseñar la organización. En este aspecto se observa una baja percepción docente con respecto a estructurar una organización que facilite el trabajo, lo cual se evidencia en el bajo despliegue de prácticas de facilitar el trabajo de los docentes, asignar tiempos comunes para la organización del trabajo, asegurar la participación de los docentes en decisiones de mejoramiento educativo, definir con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros educativos.

El bajo despliegue de prácticas que permitan gestionar la instrucción es una de las causas reconocidas, para la cual se considera una baja percepción por parte de los docentes con respecto a que el director lleve a cabo este tipo de prácticas. De igual forma, la práctica con menor percepción es la protección ante distracciones. Con respecto a los reactivos, aquellos con la percepción más baja de muy de acuerdo, están asociados a la figura del director, quien no liberaría a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza, la discusión de temas educacionales; la observación, retroalimentación y sugerencias de trabajo.

El bajo despliegue de prácticas de apoyo al trabajo docente con una baja percepción, entre las cuales se encuentran la preocupación de que cada docente del establecimiento trabaje para lograr metas concretas con respecto del aprendizaje de los estudiantes con un 22,22%. El estructurar una organización que facilite el trabajo con un 14,81%, la baja percepción con respecto al desarrollo de personas, con la ayuda de planificar el trabajo considerando las necesidades de los estudiantes, la proporción de recursos de apoyo, considerando en dicha práctica los reactivos asociados a la organización de recursos, discusión de temas educacionales, observación de clases y retroalimentación, además de promover el uso de TICS para el mejoramiento de aprendizajes.

La tercera causa corresponde a la priorización de acciones con foco en lo administrativo por sobre lo pedagógico, lo cual se fundamenta a partir del gráfico 14, llamado “gestionar la instrucción, dimensión protección ante distracciones”, el cual arroja un 11,11% de los docentes muy de acuerdo.

Y finalmente, el bajo despliegue de prácticas de liderazgo por parte del equipo directivo, lo cual se fundamenta en que la percepción de los docentes con respecto a que el director promueve el desarrollo de liderazgo entre los docentes es de un 22,22%. Además de que él como líder no se comporta de manera como un modelo de profesionalismo para los docentes, ya que estos lo perciben con un 29,63%. Cabe destacar que el liderazgo de los directivos en el aprendizaje de los estudiantes no se realiza de forma directa, sino más bien indirecta. Lo que los líderes hacen realmente es incidir en el trabajo de los docentes y mediado por ellos, en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood *et al.*, 2008).

Entre los efectos asociados al problema, se encuentra en primer lugar la baja percepción docente sobre el apoyo pedagógico recibido y el estímulo intelectual, lo cual considera el hecho de que el director durante el último año no ha ayudado de manera efectiva a planificar el trabajo de enseñanza, considerando las necesidades individuales de los estudiantes. Mientras que el apoyo individual para mejorar las prácticas de enseñanza tiene una percepción del 22,22%; caso similar al involucramiento por parte del director en la adaptación de los profesores nuevos al establecimiento con un 18,52%.

Como segundo efecto se considerará la baja percepción docente sobre la eficiencia de los procesos de DPD en el establecimiento, en donde se considera con una baja percepción la estimulación intelectual con un 25,31%, lo que se desglosa en los siguientes reactivos:

- Durante el último año el director le ayudo a planificar su trabajo.
- Le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza.
- Le ayudo a los docentes a aprender de sus errores.

De igual forma, en el gráfico 13, en la variable “atención y apoyo individual a los docentes”, presenta el reactivo denominado, “el director promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes” con un 22,22%.

Dentro de los efectos encontramos la supervisión, monitoreo y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, proceso observado en la tabla 4, titulada “dimensiones y reactivos de la práctica gestionar la instrucción”, el reactivo “el director lo estimula a usar información sobre

los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente” con un 22,22% de muy de acuerdo y “el director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes” con un 22,22%. En la tabla señalada, se encuentra la dimensión titulada “proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje”, la cual presenta descendidos los siguientes reactivos:

- El director organiza los recursos del establecimiento, pensando siempre en el mejoramiento de los aprendizajes, con un 22,22%.
- El director frecuentemente discute temas educacionales con usted, con un 11,11%.
- El director frecuentemente observa sus clases, con un 3,70%.
- El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar, con un 18,52%.
- El director promueve el uso de TICS para el mejoramiento de los aprendizajes, con un 25,93%.

En el gráfico 16, titulado “afirmaciones sobre el jefe de UTP”, se encuentran muy descendidas las siguientes afirmaciones sobre el jefe Técnico:

- El jefe técnico frecuentemente observa sus clases, con un 7.41%.
- El jefe técnico, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar, con un 18,93%.
- Durante el último año, el jefe técnico le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos, con 22,22%.

El bajo despliegue de prácticas de liderazgo distribuido tiene asociadas como efectos que el director asegure la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo, ya que estos perciben dicho reactivo con un 11,11%. Por otra parte, se encuentra la definición con claridad de atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros educativos con un 22,22% de percepción docente. Uno de los efectos más descendidos corresponde a que durante el último tiempo, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos

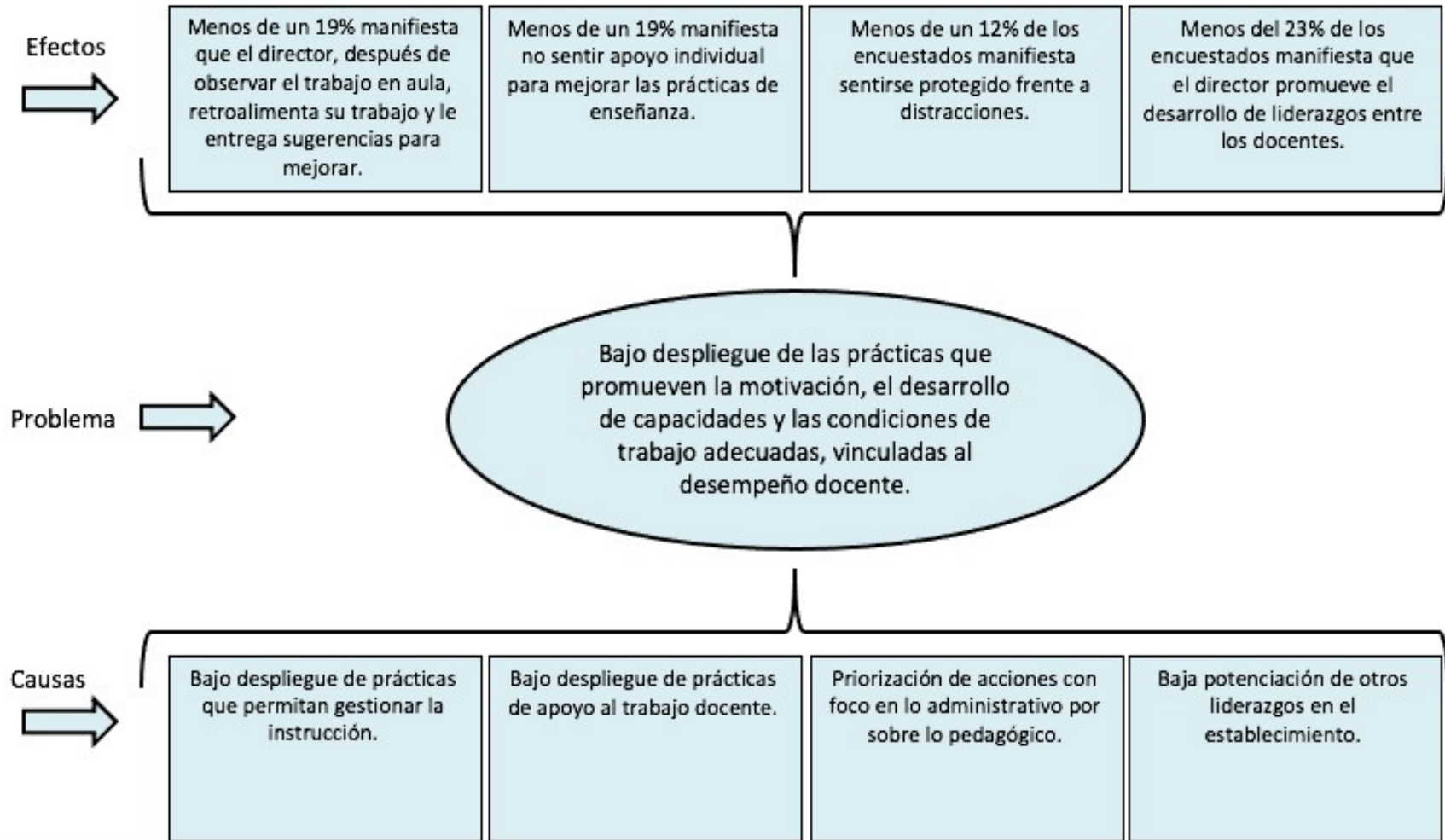
y/o niveles de enseñanza con un 7,41% y que el director fomente el trabajo colaborativo en equipo, entre los docentes con un 37,04%. Estos reactivos corresponden a las dimensiones de rediseñar la organización, en específico de estructurar una organización que facilite el trabajo y la construcción de culturas colaborativas. Un último efecto, se encuentra en la dimensión de atención y apoyo individual a los docentes, es el reactivo de “el director promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes” con un 22,22%.

4.1. Árbol del problema

De acuerdo con las evidencias arrojadas por la matriz CEPPE y a partir del análisis realizado, los resultados cuantitativos dan cuenta de un bajo despliegue de las prácticas que promueven la motivación, el desarrollo de capacidades y las condiciones de trabajo adecuadas, vinculadas al desempeño docente. Esto resulta fundamental en la implementación de estrategias, el desarrollo de las prácticas de enseñanza y finalmente en los resultados de los estudiantes. En este aspecto, el análisis cuantitativo mostró un bajo despliegue en la implementación de las prácticas que despliega el equipo directivo y/o técnico pedagógico: principalmente al resguardar los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores; así como una baja en la práctica de apoyo en la búsqueda de material o resolución de dudas. De la misma forma se presentó una baja implementación en la práctica de apoyo mediante observación de clases y revisión de productos de aprendizaje de los estudiantes; sumado al hecho de que no se promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes.

El siguiente diagrama sintetiza la información.

Figura 1: Árbol de problemas



V. PROPUESTA DE MEJORA

1. Resumen de la Estrategia de mejora

Considerando el análisis cuantitativo realizado como parte de la línea base de esta propuesta, se determinó que la problemática principal del establecimiento se puede atribuir a un bajo despliegue de las prácticas que promueven la motivación, el desarrollo de capacidades y las condiciones de trabajo adecuadas, vinculadas al desempeño docente. Como medida para abordar dicha problemática, los líderes educativos deben ser formados en procesos de acompañamiento y liderazgo, fortaleciendo las prácticas de desarrollo profesional docente, mediante la implementación de comunidades de aprendizaje. Con ello se espera que los directivos puedan construir lineamientos pedagógicos específicos y claros para brindar apoyo al trabajo de los docentes y, de este modo, lograr impactar indirectamente en los estudiantes.

Se propone una estrategia que se articula mediante acciones institucionales y pedagógicas. De tal modo, se crearán espacios para la reflexión sobre las prácticas y metodologías que se han articulado en el establecimiento, lo que permitirá delimitar los lineamientos pedagógicos necesarios que permitan una implementación efectiva de prácticas docentes y sus respectivas retroalimentaciones, así como la mejora en base a la toma de decisiones conforme a los datos que se irán recogiendo. Para ello es necesario fortalecer el desarrollo profesional docente, mediante la construcción en conjunto de diálogos abiertos al aprendizaje, además, se propone la implementación de una comunidad de aprendizaje, basada en la reflexión de sus prácticas y estudios de clases (caminata de aula), la cual entregará herramientas de apoyo a la planificación, evaluación; reflexión de las prácticas directivas y docentes.

Objetivo general

Fortalecer la práctica docente a través de comunidades de aprendizaje para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

metas de efectividad

- Al menos un 50 % de los docentes declara que han fortalecido su práctica docente a partir de la implementación de las comunidades de aprendizaje.
- El 50% de los integrantes del equipo directivo declara que han fortalecido su conocimiento en torno a la estrategia implementada.
- Al menos el 50% de los docentes declara haber realizado trabajo colaborativo después de la implementación de la estrategia “comunidades de aprendizaje”.
- Al menos el 50% de los docentes declara preparar mejores clases a partir de la implementación de la estrategia.
- Al menos el 50% de los docentes declara resolver dudas con su “Comunidad de aprendizaje”.
- Al menos un 50% de los docentes reconoce que han mejorado su relaciones profesionales a partir de la estrategia de DPD.

3. Cuadro de Resultados Esperados

Resultados esperados	Indicadores de Resultados	Medios de Verificación
1. Programa para desarrollo de capacidades profesionales en equipo directivo instalado y evaluado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jornada de reflexiva sobre visión de aprendizaje. 2. 20 horas de trabajo con experto externo, para el equipo directivo y técnico pedagógico en temáticas de liderazgo, gestión pedagógica-curricular y gestión del cambio. 3. protocolo de apoyo al labor docente que consideren la planificación, implementación y evaluación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acta de reunión de jornada reflexiva entorno a visión de aprendizaje. 2. Acta de asistencia e informe final de capacitación por parte de experto externo. 3. Protocolo de apoyo a labor docente. 4. Acta de monitoreo de protocolo a la labor docente. 5. Informe de evaluación de protocolo de apoyo a la labor docente.
2. Programa de desarrollo de comunidades de aprendizaje instalada e institucionalizada evaluado	<ol style="list-style-type: none"> 1. 20 horas de trabajo con facilitador externo para capacitación en "Comunidades de aprendizaje". 2. 4 horas de trabajo para evaluar implementación de estrategia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acta de reunión con facilitador externo para el desarrollo de estrategia "comunidad de aprendizaje". 2. Actas de reuniones para el desarrollo de estrategia . 3. Informe final de evaluación de estrategia implementada.

<p>3. Institucionalización de espacio de reflexión de prácticas docentes, instalado y evaluado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2 horas de trabajo semanal para análisis de prácticas docentes por parte de director, jefe de unidad técnico-pedagógico y docentes. 2. 2 horas de trabajo semanal de cada departamento para compartir practicas docentes, elaborar instrumentos de evaluación y análisis en base a los datos de los resultados de las evaluaciones. 	<ol style="list-style-type: none"> I. Acta de asistencia e informe final de jornada semanal de análisis de prácticas docentes. II. Bitácora de asistencia y resumen de principales temas de reuniones de departamento. III. Acta de asistencia de jornada reflexiva.
<p>4. Sistema de enriquecimiento docente en estrategias de DPD instalado y evaluado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> b) 1. Al menos una reunión mensual para exposición de prácticas de enseñanza exitosas por parte de los docentes en conjunto con director y jefe técnico-pedagógico. c) 2. Al menos una reunión semanal para diseño de protocolo de observación de clases, instrumento de observación de aula y retroalimentación de prácticas pedagógicas, entre equipo directivo, técnico pedagógico y jefes de departamento. d) 3. Al menos una reunión mensual de capacitación en una estrategia de desarrollo profesional docente por parte de director y jefe técnico-pedagógico hacia los docentes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acta de reunión mensual de presentación de prácticas exitosas. 2. Protocolo de observación de clase. 3. Instrumento de observación de clases. 4. Acta de asistencia e informe final de conclusiones de retroalimentaciones de prácticas docentes. 5. Acta y resumen de jornada de capacitación en estrategia de DPD.

<p>5. Sistema de monitoreo de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes, instalado y evaluado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al menos 1 hora de trabajo semanal de los departamentos para recolección de datos de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes. 2. Al menos 1 hora de trabajo semanal de los departamentos para análisis de datos de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes. 3. Al menos una reunión semestral de presentación de reflexiones de uso y análisis de datos por parte de los jefes de departamento a director, jefe de UTP y docentes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acta de trabajo semanal de recolecciones de datos de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes. 2. Acta y resumen de reunión de análisis de datos de resultados de evaluaciones de los estudiantes. 3. Acta de reunión semestral de presentación de reflexiones del uso y análisis de datos de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes.
--	---	--

4. Resultados Esperados.

Resultado esperado	Nombre de actividad	descripción de actividad
<p>R1. Programa para desarrollo de capacidades profesionales instalado y evaluado.</p>	<p>A1.1 Jornada de reflexiva de visión de aprendizaje.</p>	<p>descripción:</p> <p>El director en conjunto al equipo técnico pedagógico se reúne con los docentes en una sesión de trabajo; en esta sesión se reflexionará entorno a la siguientes preguntas</p> <p>¿Cuál es la visión de aprendizaje presente en la escuela? ¿Esta visión de aprendizaje es compartida por toda la escuela?</p> <p>Con estas preguntas se busca indagar sobre las concepciones de los docentes en torno a la metas/objetivos que tiene la institución educativa; además reflexionar acerca del aprendizaje de sus estudiantes.</p> <p>Se busca con esta jornada realizar una introducción al proceso que se desarrollará, para ello se le entrega una hoja a cada participante con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué es una buena clase? ¿Qué es un buen estudiante? ¿Cómo sabemos que un estudiante aprendió? ¿Qué es un buen profesor? ¿Qué rol debe asumir el profesor?</p> <p>Luego de responder estas preguntas, se realizará la discusión en grupos. Luego cada grupo debe generar una propia respuesta como grupo a modo de unificar criterios. Finalmente, cada grupo responde las 2 preguntas centrales de la jornada, a modo de generar en conjunto una visión de aprendizaje compartida que sea imperativa de la organización.</p>

		<p>Responsables: Jornada liderada por director y jefe técnico, con la participación de jefes de departamento y docentes.</p> <p>Duración: una jornada de trabajo de 3 horas de trabajo, divida por un break de 20 minutos. Durante el primer mes del inicio del año escolar.</p>
	<p>Jornadas con experto externo para equipo directivo y técnico pedagógico.</p>	<p>Descripción</p> <p>Las jornadas tienen por objetivo principal generar las capacidades necesarias en el equipo directivo y técnico pedagógico en tres líneas principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Liderazgo. 2. gestión pedagógico-curricular. 3. Gestión del cambio. <p>Se realizarán 5 talleres de 4 horas, distribuidos desde una jornada introductoria, una de liderazgo, una de gestión pedagógico-curricular, una de gestión del cambio y una jornada de cierre.</p> <p>Cada una de las jornadas tendrá un introducción y fundamentación teórica de cada temática, acompañada de una actividad grupal, posterior exposición de resultados y finalmente una reflexión grupal. Estas jornadas serán guiadas por un experto externo, que guiará la discusión e instará a los participantes a reflexionar.</p> <p>Responsables: Experto externo en liderazgo, Gestión pedagógico-curricular y gestión del Cambio. Participan: director, jefe técnico-pedagógico, inspectora general, consejera escolar, encargada de integración, coordinadora SEP, encargados de ciclo y jefes de</p>

		<p>departamento.</p> <p>Duración: 5 jornadas, de 4 horas de duración durante el primer mes del inicio del año escolar.</p>
	<p>A1.3 Elaboración de protocolo de apoyo a la labor docente.</p>	<p>Descripción: El equipo directivo y equipo técnico pedagógico se reúne en 2 sesiones para generar el protocolo que apoye a la labor docente, este debe contener las reglas, normas y marcos de acción para el apoyo docente.</p> <p>Debe tener el sustento teórico que se desarrolló en las sesiones con el experto externo, además de ser un documento formal. En este sentido, se debe generar también un documento para el monitoreo de este plan y un informe final, que considere la percepción de los docentes a modo de establecer posibles mejoras.</p> <p>Responsables:</p> <p>Jefe técnico pedagógico lidera en conjunto a director. .</p> <p>Participan: inspectora general, consejera escolar, encargada de integración, coordinadora SEP, dupla psicosocial, encargados de ciclo, jefes de departamento y docentes de aula.</p> <p>Duración: 2 jornadas de 2 horas cada una, durante el segundo mes de inicio del año escolar.</p>

<p>R2. Programa de desarrollo de capacidades de estrategia de DPD en equipo directivo instalado y evaluado</p>	<p>A2.1 1. 20 horas de trabajo con facilitador externo para capacitación en “Comunidades de aprendizaje”.</p>	<p>Descripción:</p> <p>Se reúne el equipo directivo, equipo jefe técnico-pedagógico, inspectora general, coordinadores de ciclo, coordinador SEP, dupla Psicosocial, Encargada de pastoral, docentes, para ser capacitados en la metodología “comunidad de aprendizaje”</p> <p>Responsable: experto externo en “comunidad de aprendizaje”</p> <p>Participantes: equipo directivo, equipo jefe técnico-pedagógico, inspectora general, coordinadores de ciclo, coordinador SEP, dupla Psicosocial, Encargada de pastoral, docentes</p> <p>duración: 4 horas en total, divididas en 2 jornadas. Durante el segundo mes del inicio del año escolar.</p> <p>Descripción</p> <p>Se comienza a realizar las 3 primeras etapas de la metodología colaborativa “comunidad de aprendizaje”, para instalar esta estrategia.</p> <p>Cada etapa se realizará las siguientes acciones:</p> <p><u>Paso 1 - Sensibilización</u></p> <p>Consiste en informar a las familias, padres, profesores, directivos, estudiantes y otros miembros de la sociedad civil sobre la necesidad de transformarse en una comunidad de aprendizaje. Se menciona la importancia del aprendizaje dialógico, el rol de las familias en la educación, y se reafirma el compromiso con la escuela. Esta fase es crucial porque se tiene que reencantar y convencer a la comunidad con el establecimiento.</p> <p><u>Paso 2 - Toma de decisión:</u></p>
--	---	---

		<p>Luego de haber reflexionado, se tiene que tomar la decisión de transformarse en una comunidad de aprendizaje. Todo el establecimiento debe asumir el compromiso, y esto quiere decir que las funciones de los docentes y directivos ya no serán las mismas que antes. Es necesario informar a las familias sobre los cambios que se llevarán a cabo y solicitar su apoyo en todos los ámbitos que sean necesarios.</p> <p>Paso 3- Sueño colectivo</p> <p>En esta esta fase, las familias se visualiza la escuela que desean para sus hijos. Se desarrollan un conjunto de actividades y oportunidades para que padres, alumnos y profesores puedan proponer cómo sería su centro educativo ideal, a través de reuniones en grupo donde predomina un clima de igualdad y respeto a través del dialogo.</p> <p>En estas actividades, se invita a soñar, a expresar sus mejores deseos para el establecimiento. A partir de todos los sueños, se debe hacer una síntesis que integre la visión centrada en el aprendizaje de los estudiantes. La síntesis de los sueños debe materializarse en un sueño colectivo visible a través de una visión de aprendizaje compartida.</p> <p>Responsable: familias, padres, profesores, directivos, estudiantes y otros miembros de la sociedad civil.</p> <p>duración: 3 jornadas, de 2 horas de duración cada una; durante el segundo mes del inicio del año escolar.</p> <p>Descripción</p>
--	--	---

		<p>Se realizan 2 de las 6 etapas de este plan de mejora colaborativa, que constara del paso 4 y 5.</p> <p><u>Paso 4 - Planificación y selección de prioridades</u></p> <p>Luego de haber construido una visión compartida y analizado el contexto del establecimiento, deben seleccionar las primeras acciones a realizar. Una vez que ya se han seleccionado las ideas que ayudarán al desarrollo del proyecto, se pueden planificar y organizar con el objetivo de cumplirlas. En este punto se pueden organizar grupos responsables, como equipos directivos, consejo escolar, asociaciones de padres y madres, etc., que tomen las decisiones sobre las actividades a desarrollar.</p> <p><u>Paso 5 - Implementación</u></p> <p>Se aplica todo planificado, desarrollando un proceso de experimentación-innovación a través de la acción y la reflexión constante de los cambios que se producen en relación con lo anteriormente dialogado. En esta fase los grupos anteriormente consolidados deben tener muy claros sus funciones y objetivos, pues cada grupo será responsable de las actividades. Se conformará una comisión encargada de coordinar las acciones.</p> <p>Responsable: Comisión encargada de coordinar acciones. Participantes: : familias, padres, profesores, directivos, estudiantes y otros miembros de la sociedad civil.</p> <p>Duración: 5 jornadas de 2 horas cada una, durante el tercer y cuarto mes del inicio del año escolar.</p>
--	--	---

	<p>A1.2 4 horas de trabajo para evaluar implementación de estrategia</p>	<p>Descripción</p> <p>Se reúnen las familias, padres, profesores, directivos, estudiantes y otros miembros de la sociedad civil para evaluar la implementación de la una comunidad de aprendizaje. Se realizan 2 jornadas, una al iniciar el segundo semestre y otra al final de año a modo de analizar los alcances de esta estrategia, posibles ajustes y resultados.</p> <p>Responsable: Comisión encargada de coordinar acciones. Participantes: : familias, padres, profesores, directivos, estudiantes y otros miembros de la sociedad civil.</p> <p>Duración: 5 jornadas de horas cada una; una al inicio del segundo semestre y otra a final de año.</p>
<p>R3 Institucionalización de espacio de reflexión de prácticas docentes.</p>	<p>A3.1 Taller de análisis de prácticas docentes.</p>	<p>Descripción:</p> <p>Una vez a la semana se reúnen el director, equipo técnico-pedagógico y los docentes para analizar las prácticas que realizan los docentes, a modo de reflexionar sobre el alcance de estas en el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Se busca generar instancias en las cuales los propios docentes observen de forma crítica y objetiva sus estrategias de enseñanza-aprendizaje y el impacto que tienen en los estudiantes.</p> <p>Responsable: Director. Jefe técnico-pedagógico. Participantes: Docentes de aula.</p>

		Duración: 2 horas, una vez por semana.
	A3.2 reunión de departamento.	<p>descripción:</p> <p>Los docentes son agrupados por especialidad, a modo de generar una vez por semana una jornada en la cual se reúnen para compartir practicas docentes, elaborar instrumentos de evaluación, realizar análisis en base a los datos de los resultados de las evaluaciones y tomar decisiones a modo de trabajar de manera articulada y colaborativa.</p> <p>Responsable: jefe de departamento. Participantes: docentes del departamento.</p> <p>Duración: 2 horas, una vez por semana.</p>
R4 Sistema de enriquecimiento docente en estrategias de DPD instalado y evaluado.	A4.1 capacitación en estrategias de desarrollo profesional docente.	<p>descripción</p> <p>El jefe técnico pedagógico, en conjunto con el director se capacitarán en estrategias de DDP, tales como: caminata de aula, observación y retroalimentación, mentoría entre pares, entre otras; para a través de una reunión mensual capacitar a los docentes a través de un taller en alguna metodología de aprendizaje colaborativo. El objetivo es darles a los docentes un abanico de posibilidades para mejorar sus prácticas docentes.</p> <p>Responsables: director. Jefe técnico-pedagógico. Participantes: docentes de aula.</p>

		duración: una vez el mes, jornada de 2 horas. Desde el tercer mes hasta el último del año escolar.
	A4.2 Diseño de protocolo, instrumento de observación de aula y retroalimentación de prácticas pedagógicas.	<p>descripción:</p> <p>El director, el jefe técnico-pedagógico y los docentes se reúnen para diseñar el protocolo para la observación de aula, luego de eso, elaboran en conjunto el instrumento para la observación de aula y retroalimentación de prácticas pedagógicas.</p> <p>Responsable: Jefe técnico pedagógico lidera el proceso de elaboración de instrumentos.</p> <p>Participan de los talleres: director, inspectora general, encargados de ciclo, jefes de departamento y docentes de aula.</p> <p>Duración: Cuatro talleres de trabajo, cada uno durará 2 horas cronológicas durante las últimas dos semanas del tercer mes del periodo escolar.</p>
	A4.3 exposición de prácticas exitosas.	<p>descripción</p> <p>Una vez al mes, se reúnen los docentes, el jefe tecnico-pedagogico y el director para compartir, analizar y evaluar alguna practica que ellos consideren exitosa de acuerdo con los resultados de las evaluaciones internas de los estudiantes, se realizan reflexiones en grupo a modo de generar posibles mejoras y colaboraciones.</p> <p>Responsable: Jefe técnico pedagógico selecciona practicas exitosas.</p>

		<p>Participan de los talleres: director, inspectora general, encargados de ciclo, jefes de departamento y docentes de aula.</p> <p>Duración: Una durará 2 horas cronológicas, una vez al mes; a partir del 4 mes del año escolar.</p>
R5. Monitoreo interno de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes.	A5.1 recolección de datos	<p>descripción:</p> <p>Cada docente dispondrá de 1 hora de trabajo semanal para recolectar datos sobre las evaluaciones de los estudiantes en torno a calificaciones por rango de nota, resultados entre hombres y mujeres, ítem con mayor cantidad de resultados positivos, ítem con mayor cantidad resultados negativos. A modo de establecer una estadística y acompañar el análisis cuantitativo, apoyado en datos.</p> <p>Responsable: cada docente de aula. duración: 1 hora a la semana.</p>
	A5.2 análisis de datos en base a la evidencia.	<p>descripción</p> <p>Los departamentos, encabezados por sus jefes, realizan la presentación de los datos recolectados, el análisis cualitativo, acompañando del análisis cualitativo a modo de establecer posibles reflexiones que los ayuden a tomar decisiones en pos de la mejora de los resultados de los estudiantes traducidos en el incremento de las calificaciones.</p> <p>Responsable: jefe de departamento. Participan: integrantes de cada departamento.</p>

		duración: 1 hora a la semana a partir del cuarto mes del año escolar.
	A5.3 exposición de reflexiones.	<p>descripción:</p> <p>Al menos una oportunidad durante el semestre los jefes de departamento deben exponer a sus pares, jefe tecnico-pedagogico y director las principales reflexiones que se generaron a partir de la recolección, análisis y reflexión de los datos de las evaluaciones de los estudiantes. también deberá presentar las decisiones que se tomaron en base a la evidencia y los resultados.</p> <p>Responsable: jefes de departamentos Participan: jefes de departamentos, director, jefe Tecnico-pedagogico.</p> <p>duración: al menos una vez por semestre.</p>

VI. Fundamentación teórica.

A partir de la revisión la situación de los datos cualitativos y cuantitativos que arroja el establecimiento educacional que se analiza una propuesta de mejora, a partir del estado incipiente en el que se encuentra.

En este sentido se plantea utilizar una estrategia que permita que se fortalezcan las prácticas de liderazgo y gestión curricular para tratar de subsanar la principal problemática que se expresa en el “bajo despliegue de las prácticas que promueven la motivación, el desarrollo de capacidades y las condiciones de trabajo adecuadas, vinculadas con desempeño docente. Se espera que, a partir de la secuencia de actividades planteadas anteriormente, se pueda en conjunto mejorar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes a partir de apoyar a directivos, generar espacios colaborativos de trabajo e implementar comunidades de aprendizaje.

A continuación, se realiza la fundamentación teórica de la propuesta, la cual está dividida en 4 subtemas principales:

1. Liderazgo educativo.
2. Cambio educativo.
3. Desarrollo profesional docente
4. Comunidades de aprendizaje.

1- Liderazgo educativo.

El liderazgo educativo se ha convertido en los últimos años en una de las temáticas centrales de la mejora escolar de los establecimientos educacionales, en este sentido son cada vez más relevantes e importantes los diferentes estudios que se realizan sobre esta temática y que una u otra manera contribuyen a enriquecer la investigación teórica y práctica. Esta generación de conocimiento y teoría acción ha permitido enriquecer el concepto de liderazgo educativo y más que una definición tacita y rígida es posible definir el liderazgo como “[...] la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p.20) y se reconoce como la práctica del mejoramiento (Elmore, en Mineduc, 2015). Desde esta perspectiva de “práctica”, el liderazgo no es un atributo o característica personal del líder, sino de un conjunto de acciones que, además, se construyen de forma situada” (MINEDUC, 2017), evidenciando esta definición el carácter polisémico y holístico que se genera al reunir varias definiciones y darle un sentido complejo a este concepto.

Según el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015), “plantea que un liderazgo efectivo presenta variaciones según el contexto y tipo de establecimiento, como también conforme a la etapa de mejoramiento o nivel de desarrollo del establecimiento educacional. De esta forma, el liderazgo efectivo se caracteriza por ser situacional y contingente” (MBDLE, 2015). Así distingue Leithwood (2009), 4 nociones básicas para entender:

1. El liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales :
 - Si bien los líderes son individuos, el liderazgo se enmarca en relaciones y organizaciones sociales. que buscan lograr un fin a nivel colectivo. Es decir, el liderazgo no se personaliza, no es un fenómeno individual.

2. El liderazgo implica un propósito y una dirección:
 - Los líderes persiguen metas con claridad y responden por su cumplimiento.

3. El liderazgo es un proceso de influencia:

- Se evidencia tanto en las acciones de los líderes que tienen un efecto directo en las metas del grupo, como en su capacidad para influenciar en los pensamientos y actuar de otras personas, estableciendo condiciones para ser efectivos.

4. El liderazgo es una función:

- El liderazgo conlleva un conjunto de funciones que no necesariamente están vinculadas a una designación formal. Son diversas las personas que pueden ejercer funciones de liderazgo.

Elaborado a partir de (Leithwood, 2009)

Declaradas las características generales que representa para el autor y conociendo el contexto en cual se encuentra inmersa la institución educativa, es como se logra desarrollar una idea general, declarando abiertamente que lo que funciona para un escuela, puede que no resulte en otra.

La definición seleccionada en este apartado tiene la intencionalidad de alcanzar la mayor cantidad de conceptos que ha ido amasando durante su evolución histórica, así desde su Genesis en la búsqueda de estudiar solo a los líderes, hasta pasar a mediciones en la cual se involucra el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos. Así, se distinguen según “guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos”, 5 tipos de liderazgos que a continuación se detallan según el sustento teórico que lo respalda:

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Liderazgo que es capaz de producir una transformación fundamental en la organización, mostrando comportamientos y prácticas que comunican una visión motivadora, expresando altas expectativas del desempeño de sus colaboradores, y proyectando autoconfianza y confianza en su equipo de trabajo para el cumplimiento de metas colectiva (CEPPE, 2009).

LIDERAZGO DISTRIBUIDO

El director pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. En dicha comunidad se fortalece a individuos ya

destacados, incrementando la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. La mejora del centro depende de la acción conjunta de los propios implicados, donde el directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las distintas partes (Murillo, 2006).

LIDERAZGO PEDAGÓGICO O LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

El liderazgo está orientado a la gestión de los centros educativos, buscando potenciar el apoyo que el director puede brindar a la labor docente e ir más allá de las labores administrativas que se asocian a su rol. Bolívar (en Freire y Miranda, 2014) caracteriza que el liderazgo instruccional se centra en la organización de buenas prácticas en la escuela y en el incremento de los resultados de aprendizaje, involucrándose más en el desarrollo profesional de los docentes y en las tareas relacionadas a la pedagogía. Es decir, su foco se orienta a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

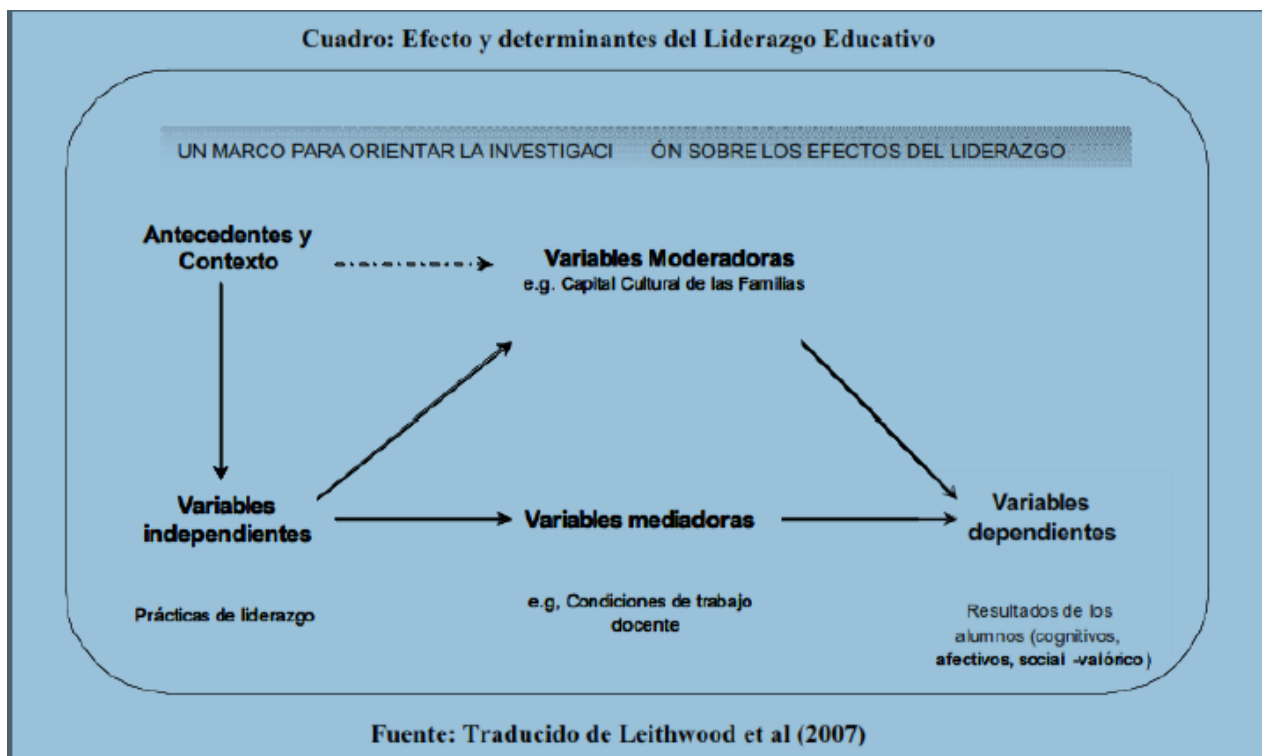
LIDERAZGO PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Este tipo de liderazgo se orienta hacia las prácticas de los equipos directivos para el logro de una cultura inclusiva, siendo contenidos relevantes la justicia, la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación, el trabajo por el bien común y el fomento de la igualdad de oportunidades (Murillo & Fernández, en Carrasco & Gonzales, 2017; Theoharis, 2007; Tintoré, 2018). Theoharis (2007) señala que el liderazgo para la justicia social comprende aquellas prácticas directivas orientadas a eliminar las condiciones de marginalización sea en materia de raza, clase, género, orientación sexual, discapacidad o cualquier otra.

LIDERAZGO EMOCIONAL

Según Goleman (2014), el líder desempeña un papel esencial en el ámbito emocional, influyendo en las emociones de los miembros del equipo y buscando motivarlos hacia la dirección adecuada y al logro del propósito común. Por lo tanto, una clave del ejercicio de este liderazgo es cómo el líder maneja la inteligencia emocional. En este sentido, es fundamental que desarrolle las capacidades de conocerse a sí mismo y autorregularse, así como de desarrollar conocimientos y habilidades sociales, como es la empatía y la confianza en los demás. (Goleman, 2014). Copiado de (MINEDUC, 2017).

Al conocer algunas indicaciones del liderazgo educacional, es imperante declarar su importancia y trascendencia dentro de las nuevas y emergentes políticas públicas en educación; Así el liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales, por lo tanto, contiene algunos elementos variables y otros fijos, que influyen en su análisis; y varían de acuerdo con el contexto social de los estudiantes, vulnerabilidad, tipo de establecimiento y también nivel de desarrollo profesional del equipo educativo; no obstante, éste provee los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico (Bolívar, 1997). De esta forma, el liderazgo se considera como un factor determinante en la mejora del aprendizaje, en donde a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores, se beneficia a los estudiantes en su aprendizaje. Todo lo anteriormente se puede explicar de mejor forma en siguiente diagrama de



“efectos y determinantes del Liderazgo educativo.

Explicando la imagen anterior que existen distintos tipos de variables; encontrándose las independientes, que son aquellas reconocidas como prácticas de liderazgo; también se encuentran las variables moderados, que constituyen el conjunto de resultado de los estudiantes, ya sean

afectivos, relaciones entre pares o incluso aquellos de índole valórica. Entre ambos tipos de variables se encuentran las variables que dialogan entre ambos puntos, nos referimos a las variables mediadoras, como las condiciones de trabajo o las formas de trabajo; por otro lado, las variables moderadoras, que se relacionan con el contexto de la organización y que apuntan al capital cultural que logran entregar las familias de donde provienen los estudiantes. Este dialogo se da entorno a al sentido de importancia, así se justifica dos afirmaciones (Leithwood et al, 2006):

- a) El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos.

Determinando el sentido de influencia de las prácticas de liderazgo en el capital humano y por lo consiguiente mejorando los aprendizajes de los y las estudiantes, cumpliendo así con el fin supremo de la escuela.

- b) Los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes. A partir de dichas afirmaciones, se debe considerar que existen elementos de congruencia entre prácticas de liderazgo escolar y los logros de aprendizaje, contribuyendo de forma directa en conseguir óptimos resultados (Anderson, 2010).

Estableciendo el autor una clara y profunda relación entre ambos conceptos, por un lado, el liderazgo y por el otro la mejora como parte de este proceso de causalidad y de incidencia del primero, sobre el segundo; así es como MBDLE señala que “liderazgo escolar se constituye en un conocimiento profesional relevante en el ejercicio de la dirección y liderazgo”

2- Gestión del cambio.

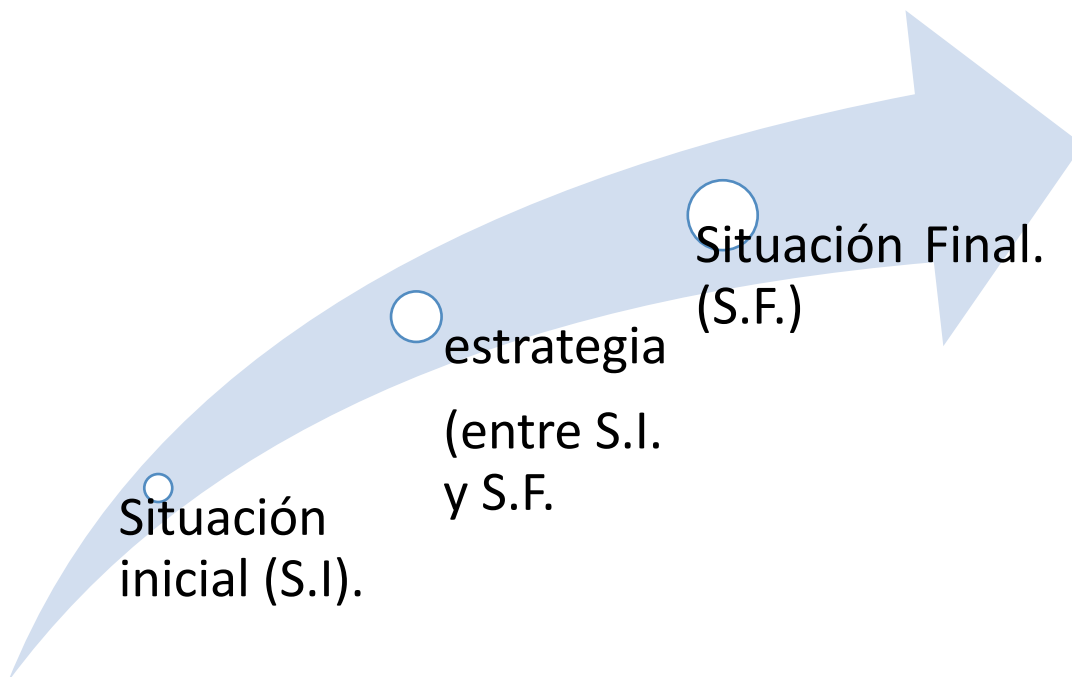
Desde el liderazgo se intenta mejorar los aprendizajes de los estudiantes, en este sentido es necesario entender que todo proceso de cambio hacia una mejora es complejo, así para implementar las innovaciones planteadas y seguir una ruta de mejoramiento escolar es necesario desarrollar estrategias de implementación para el cambio institucional, innovaciones que permiten la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, la implementación de un cambio no es sinónimo de mejora, según Robinson (2018), si hay muchos cambios sucediendo a la vez no se cumplen los objetivos, la implementación de un cambio es contextual y debe ser paso a paso. Es necesario estudiar la situación actual del establecimiento y entender por qué se están produciendo malos resultados o indicadores, de modo de planificar una o dos actividades que tributen directamente a producir un cambio. Se hace imperante ser estratégicos al iniciar los cambios, pues puede que despierte desconfianza, e incluso resistencia al mismo.

Así es que desde la “aparición de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), N.º 20.248, promulgada el 25 de enero de 2008, y en el contexto de la tendencia internacional de política de *accountability*, se ha impulsado y orientado el cambio, entendido como la mejora educativa en los establecimientos educacionales, como respuesta a una evaluación deficiente acerca de la calidad de la educación en las décadas anteriores (Assaél, 2012)” (Ulloa, 2019), es que se decidió comenzar a operacionalizar a través de lo que se conocerá como el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), buscando “que las instituciones educativas tengan un rol más protagónico en la definición de procesos de mejora y el Estado cumpla una función más orientadora que ejecutora en los mismos (Hopkins, 2008; Elmore, 2010)”, todo esto debido a que si bien el contexto se comparten generalidades, existen de igual o mayor forma diferencias entre las distintas instituciones educativas. Así es como esta puesta en práctica contempla una “dimensión estratégica a cuatro años y una dimensión operativa anual” (Ulloa, 2019), pero esto se debe “alinear con prácticas competencias identificadas en los distintos marcos de política en Chile, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) y los Estándares Indicativos de Desempeño”, dando un

sentido de puesta en práctica de las políticas públicas educativas de los últimos años en torno al liderazgo y la mejora escolar.

Dentro de las etapas de la mejora, se concentran un modelo general, que se explicita en los siguientes términos:



Elaboración propia a partir de (Ulloa, 2019)

Distintos autores (Bolívar, 2010; Leitwood, 2006; Robinson, 2010; Mineduc, 2015; Chiavenato, 2010; Navajo, 2009) destacan la importancia de realizar un correcto diagnóstico de la situación inicial (S.I.), a modo de conocer la magnitud de los datos y la descripción necesaria para el análisis en torno a como se identifican las problemáticas al interior de la institución educativa. Distinguiendo 3 etapas dentro de la fase estratégica del PME.



➤ Análisis del PEI

Corresponde a una serie de acciones que buscan conocer la normativa y las correctas articulaciones de estas, iniciando con el análisis de PEI actual, también vincular el PEI con Modelo de Gestión de la Calidad de la Educación y la vinculación del Proyecto Educativo Institucional con planes requeridos por normativa.

➤ Autoevaluación institucional

Realizar un mirada al interior de la organización se hace imprescindible, sobre todo si se busca a largo plazo mejorar en varios aspectos para repercutir en el aprendizaje de los y las estudiantes. Así se realizar un desglose de distintas áreas, tales como:

- Autoevaluación de la gestión educativa.
- Autoevaluación respecto de la implementación de los planes requeridos por normativa.
- Autoevaluación de la propuesta curricular.

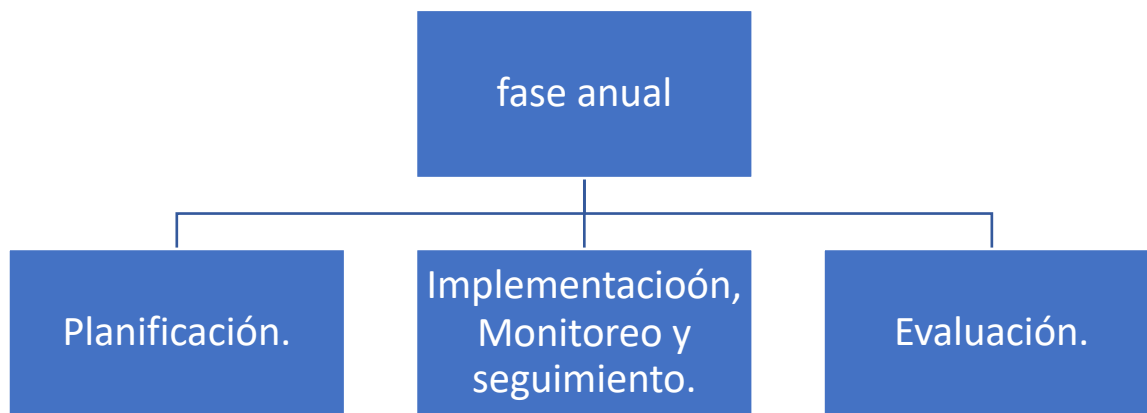
Luego de estas etapas de autoobservación, se realiza el análisis de los datos, dividiéndolos en 2 grandes grupos los cuales deben ser analizados complementariamente a fin de obtener el dato y las posibles explicaciones del análisis de resultados cuantitativos y cualitativos. Finalmente, esta etapa termina con el denominado Análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) de mejora.

➤ Planificación estratégica

Esta última etapa de la fase 1 corresponde a declarar los objetivos estratégicos, metas y estrategias; definiendo con los objetivos lo que se desea lograr, las metas son aquellas que se van a lograr y la estrategia es el cómo se va a realizar; es importante recalcar que en cada una de estas subdimensiones no se utilicen máximo 2 objetivos, 2 metas y 2 estratégicas.

Elaboración propia a partir de “documento de apoyo para la elaboración y revisión de la etapa de planificación anual 2017 del plan de mejoramiento educativo.

La otra fase del PME, se refiere a una puesta en práctica de la dimensión “planificación estratégica” y que se denomina “fase anual”, especificada a partir del siguiente diagrama:



➤ Planificación.

Corresponde a dos grandes acciones; vincular la Fase Estratégica y Fase Anual: priorización de subdimensiones y por otro lado confeccionar una programación anual con mínimo dos indicadores de seguimiento por estrategia, dos acciones por estrategia y un medio de verificación por acción.

➤ Implementación, monitoreo y seguimiento.

En esta subdimensión se procede a operacionalizar el plan, poniendo el practica a modo de ir monitoreando las acciones y realizar el seguimiento a las estrategias. Aquí es donde se pone a prueba la teoría, se observa, se mide y se realiza el seguimiento de lo propuesto.

➤ Evaluación

Es la etapa final del PME y aquí se cumplen varias acciones que tiene por fin determinar el grado de cumplimiento de las acciones, procediendo en primer lugar a un análisis cuantitativo y cualitativo, a modo de observa si se realizó el cumplimiento de estrategias. Y como estas nos acercaron al logro de objetivos propuestos y así mirar a futuro a partir de una evaluación proyectiva.

Estas dos fases son complementarias, parten desde la teoría y avanzan hacia la práctica, se realizan de forma cíclica y como su nombre lo dice, buscan la mejora al interior de la escuela en su contexto y características particulares. Esta mejora se desprende de la teoría y busca dar un mirada practica de las distintas fases, sus generalidades y como se implementan en un realidad que cada año toma más relevancia a la hora de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

3- Desarrollo Profesional Docente.

Leithwood et al, 2006, afirma “El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos”, cita utilizada para reafirma la importancia del liderazgo educativo, pero sin embargo el autor declara abiertamente que solo el trabajo docente es el factor que más incide en los aprendizajes de los estudiantes. Pero ¿Cómo se entiende el trabajo docente dentro del liderazgo y la mejora educativa?

Para responder a esa interrogante es necesario declarar que el concepto de mejora de un docente se denomina “desarrollo profesional docente” (DPD) y según Montecinos (2003), se entenderá como:

“como una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña. Es de suma importancia que los docentes puedan usar la información adquirida para resolver problemas, analizar, aplicar y producir conocimientos”

Definición amplia y que engloba la forma que se desea la mejora del docente que trabaja directamente en aula. Estas estrategias de mejoras se resumen en dos principales corrientes una tradicional, que se confecciono desde los inicios y las primeras investigaciones; y las actuales, las cuales se ha visto la innovación y la mejora entendiendo que se dan en interacción con otros. El siguiente cuadro resume ambas corrientes:

Modelos tradicionales	Tradiciones actuales
• Individualistas.	• Colectivos dentro de una comunidad.
• Entregan prescripciones para el	• Líderes en sus comunidades escolares.

desempeño pedagógico	
• El docente como administrador de un aula.	• El docente como profesional construyendo conocimiento.
• El docente como técnico que implementan ideas de los demás.	• Ayudan a reflexionar e indagar sistemáticamente sus prácticas pedagógicas.

Adaptado de Montecinos y Cortez, 2016.

En este sentido, se marcan ambas opciones en extremos, siendo posible además relacionar las nuevas tendencias con las distintas actividades para la mejora de los docentes. El modelo actual se basa en que el aprendizaje se da desde todas las formas dentro de la jerarquización de la escuela, así un docente puede aprender de un superior, un grupo de pares o solo un colega, e incluso de sus propios estudiantes, así lo señalan algunos autores, como Mitchel (2013), quien describen el “desarrollo profesional docente desde la perspectiva intrapersonal, considerándolo como el resultado de múltiples cambios acumulados a través del aprendizaje de los maestros”. Por tanto, es el proceso por el cual un individuo adquiere o mejora las habilidades, conocimientos y/o actitudes para mejorar su práctica, la que realiza por medio de interacciones con profesionales más experimentados y con su participación en programas de desarrollo profesional continuo (Mitchel, 2013). Así mismo, Montecinos et al (2011) lo consideran como una experticia adaptativa, donde los docentes desarrollan nuevas competencias, tanto en amplitud como en profundidad. Se produce un proceso de aprendizaje de nuevas competencias, donde en un comienzo se reduce en efectividad, sin embargo, a lo largo del tiempo, será más efectivo y flexible. En consecuencia, el experto adaptativo es capaz de modificar sus prácticas en respuestas a los desafíos que surgen en un contexto laboral, pudiendo con ello enfrentar de manera efectiva la incertidumbre y complejidad que caracteriza el trabajo en el aula.

Así los maestros expertos son capaces de realizar una variedad de actividades sin tener que parar y pensar en cómo hacerlo, debido a su capacidad para equilibrar entre la dimensión de la eficacia y la eficiencia (Hammerness et al, 2005). Las teorías de aprendizaje en general y aprendizaje docente en particular, señalan la necesidad de abandonar los modelos de formación docente que den prescripciones para el desempeño pedagógico como el perfeccionamiento docente a cargo de expertos, para fortalecer modelos que ayuden a los docentes a reflexionar e indagar

sistemáticamente acerca de sus prácticas pedagógicas (Montecinos y Cortez, 2015). Señalando objetivos principales que busca el desarrollo profesional (Guskey, 2002) el cambio en las prácticas de los maestros en el aula; cambio en sus actitudes y creencias; cambio en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

4- comunidades de aprendizaje.

Los seres humanos somos sociales por naturaleza y de esta forma se ha desarrollado nuestra historia intentando en maximizar los esfuerzos de mejora entorno a la colectividad. En este sentido y conociendo las dinámicas que intervienen dentro del establecimiento, es que se propone como estrategia principal la creación de “comunidades de aprendizaje”.

Las estrategias y modelos centrados en el aprendizaje colectivo otorgan mayores oportunidades para que los docentes de un establecimiento accedan al conocimiento distribuido y contextualizado sobre el cual basan sus decisiones profesionales (Montecinos, 2003). De igual forma, la conformación de comunidades de aprendizaje fortalece a los docentes y hacen que estos tengan mayor control sobre su proceso de aprendizaje y su trabajo. En el proceso de aprendizaje hacen explícito su conocimiento tácito como objeto de análisis crítico, asumiendo mayor sentido de responsabilización acerca de las consecuencias de las interacciones sociales pedagógicas que desarrollan en sus aulas (Wood, 2007).en este contexto es que se comenzado a observar un cambio en “la profesión docente esté pasando desde una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo (Lieberman y Miller, 2000; Marcelo, 2002; Tesdesco y Tenti Fanfani, 2002), evidenciando la búsqueda de dejar atrás esas nociones antiguas de pedagogía, así esta nueva “visión involucra cambiar la cultura organizacional tradicional en la cual un profesor trabaja de manera aislada, refugiado en su clase”(Marcelo, 2002).

Así actualmente “los profesores están siendo convocados a trabajar en equipo para proponer actividades curriculares que acrecienten el marco curricular nacional” (Montecinos, 2003). Se les pide a los profesores que diseñen, implementen y evalúen proyectos de mejoramiento para sus unidades educativas y que se involucren en un aprendizaje colectivo con sus pares: como por ejemplo: Los Grupos Profesionales de Trabajo en la educación media, los microcentros en el programa de educación rural y los talleres de profesores en las escuelas del P900, esta integración habla de generar una comunidad entorno a mejorar no solo los aprendizajes de los estudiantes, sino de todos los involucrados en este proceso.

Los docentes en palabras de Montecinos “deben aprender a aprender” (Montecinos, 2003), además de realizar constantes prácticas que los motiven a desarrollar ese interés por innovar, crecer y

generar capacitaciones constantes. Existen muchas estrategias, como por ejemplo los estudios de clases son reconocidos por su efectividad en comprometer a los docentes como activos aprendices y llegar a ser profesionales reflexivos. El propósito principal de conducir estudios de clase es ayudar a los docentes a ser aprendices a lo largo de la vida a través del desarrollo y participación en una comunidad de aprendizaje profesional.

Murata y Takahashi desarrollaron un modelo sobre los estudios de clase, el cual considera un programa anual a nivel de escuela que comprende 5 pasos. Los estudios de clase se han implementado en Japón con duración por ciclo que puede durar más de 5 semanas (Murata y Takahashi, 2002, en Takahashi y McDougal, 2016).

A continuación, se describen cada uno de estos pasos:

1. Generar una meta: comparar el aprendizaje ideal con el actual. De acuerdo con varios de los autores, se formulan dos clases de metas: una general de largo plazo y una específica orientada a un aspecto de la meta general y que se desarrollará en la clase de exhibición.

2. Planificar una clase: los docentes trabajan en colaboración focalizados en una materia (6 a 10 docentes). En la planificación de la clase puede considerar la participación de un experto en la disciplina de la academia, o del sistema. La planificación de la clase debe contener:

una introducción donde se describa la clase, la unidad, los estudiantes y su actual comprensión de ella. También debe contener información de la clase, los criterios de evaluación, recursos, objetivos, un detallado diálogo y acción docente, las esperadas reacciones de los estudiantes y la esperada reacción de los docentes de esas posibles reacciones estudiantiles. En el caso de los docentes japoneses realizan cuidadosas lecturas del curriculum, artículos de investigación, y otros materiales para la clase.

3. Realizar la clase investigada: La clase es implementada por el docente elegido quien es miembro del grupo que planificó la clase. Los otros docentes actúan como miembros observadores, recolectando evidencia del aprendizaje de los estudiantes (caminatas de aula).

4. Post-discusiones de la clase: El grupo de colaboración discute formalmente la evidencia recogida, siguiendo un protocolo de conversación. Primero se dirige el docente que implemento la clase, luego da palabra a los docentes observadores. Finalmente, el experto dirige la discusión hacia los aspectos generales del contenido como de la pedagogía. Se identifican sus aprendizajes en relación con el tema investigado y el encargado de la sesión los guarda. La idea es que estos aprendizajes orienten los siguientes ciclos de investigación.

5. Reflexión: Finalmente, el grupo de docentes escribe un reporte del proceso y de los aprendizajes. Es importante que los docentes, después de la experiencia y la discusión, se sienten a reflexionar de lo que han aprendido, de cómo la planificación y las acciones realizadas fueron desarrolladas y los resultados obtenidos. Esto es el recurso primario para continuar con el ciclo de estudios de clase en la escuela.

En Chile, desde el Ministerio de Educación se han implementado iniciativas sobre aprendizaje profesional colectivo, tal es el caso de los talleres de profesores en el contexto del Programa de las 900 Escuelas, en los cuales se trabaja a partir de los problemas detectados por los docentes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, para lo cual se propicia el aprendizaje colectivo en comunidades de aprendizaje, desarrollando proyectos que involucran la retroalimentación y mejoramiento de prácticas pedagógicas (Montecinos, 2003).

También se han implementado lo que se conoce como “El plan de desarrollo profesional comunal”, el cual tiene por objetivo generar un plan que ayude a los docentes a desarrollar sus capacidades de acuerdo con un contexto compartidos con otros en una misma porción territorial. “La Formación Local es el conjunto de acciones de desarrollo profesional docente que ocurren dentro de la escuela o liceo, a través de la implementación de estrategias de trabajo colaborativo y/o de retroalimentación de prácticas pedagógicas, con el objetivo de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, en aspectos que son prioritarios para la comunidad educativa. La evidencia muestra que estos procesos son fundamentales, pues las y los docentes aprenden preferentemente en sus escuelas y a partir de la reflexión sobre su propia práctica”. (MINEDUC, 2019)

Existen otras aplicaciones prácticas que se han implementado en el tiempo y que a la sus resultados han sido variables, como lo es un apartado de la evaluación docente que se aplica a los profesores en ejercicio y que 4 años mide las competencias profesionales de las y los docentes, así aparece lo

que se conoce como “trabajo colaborativo”, debiendo demostrar los docentes que son capaces de trabajar en conjunto, sostener un practica en el tiempo y manifestar abiertamente lo que han aprendido al compartir experiencias e información.

La intención de las comunidades de aprendizaje y sus múltiples aplicaciones constituye y se articula en torno a la mejora sistémica de los establecimientos a partir de compartir experiencias y prácticas.

Dentro de cada apartado de esta fundamentación teórica se ha buscado acercar teoría y práctica, así se fundamenta en torno a las aplicaciones prácticas de las temáticas, dando también un rol fundamental a cómo y para que aprendan los y las docentes.

VII. CONCLUSIONES

Luego del análisis cuantitativo realizado, se detectó que la principal problemática en el establecimiento es el bajo despliegue de las prácticas que promueven la motivación, el desarrollo de capacidades y las condiciones de trabajo adecuadas, vinculadas al desempeño docente; así se comienza la discusión para luego generar una propuesta de mejora contextualizada.

En relación a las percepciones de los docentes frente a las prácticas de liderazgo efectivo del director y del jefe técnico, se puede señalar que los porcentajes de docentes que se encuentran “muy de acuerdo “con las distintas prácticas en el establecimiento están por debajo del promedio nacional, por lo cual, las prácticas de liderazgo efectivo del director y del jefe técnico aparecen debilitadas, especialmente las del director, las cuales oscilan entre el 18% y el 38% aproximadamente, y por ende promedian un 30%. Mientras que, para el escenario nacional, las prácticas oscilan entre el 37% y el 48%, promediando un 42%. Por otra parte, las prácticas del jefe de UTP oscilan entre el 18% y el 44% aproximadamente, promediando 31%, en contraposición de los resultados nacionales que oscilan entre el 38% y el 48%. Por consiguiente, las causas que generan la problemática se encuentran asociadas al bajo despliegue de prácticas que permitan gestionar la instrucción; bajo despliegue de prácticas de apoyo al trabajo docente; priorización de acciones con foco en lo administrativo por sobre lo pedagógico; bajo despliegue de prácticas de liderazgo distribuido.

Ante esta problemática, se propuso como estrategia que se articulación de acciones institucionales y pedagógicas, cuyo propósito fue promover procesos de acompañamiento y liderazgo, fortaleciendo las prácticas de desarrollo profesional docente, mediante la implementación de una comunidad de aprendizaje. Con ello se esperaba que los directivos puedan desarrollar lineamientos pedagógicos específicos y claros para apoyar el trabajo de los docentes y lograr que los docentes desarrollen estrategias de enseñanza-aprendizaje efectivas para los estudiantes. Así se capacitó a los directivos y posteriormente a docentes, propiciando mayores espacios de reflexión; Se trabajó en la construcción de conversaciones abiertas al aprendizaje, que les permitió generar estrategias para retroalimentar a docentes que

son más receptivos y motivar a docentes más resistentes, de modo de que puedan expresar sus necesidades y debilidades.

Al instalarse los espacios necesarios para la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, es primordial establecer las condiciones necesarias que permitan una implementación efectiva de las prácticas docentes y su retroalimentación; así se organizaron los tiempos e incentivos para la participación de los docentes, se dispuso de tiempos comunes, se organizaron jornadas con objetivos claros, también se solicitó trabajar colaborativamente. Todas estas acciones parte de un plan mayor.

Finalmente, se proyecta que los directivos y docentes prioricen las prácticas de colaboración y reflexión, garantizando los espacios y tiempos. Se espera de ellos que continúen liderando los procesos necesarios para que los docentes sigan aprendiendo.

Se espera de los docentes se focalicen en mejorar sus prácticas, que sigan trabajando con las herramientas entregadas, además de incluir el análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes y otros resultados académicos como insumos para la mejora de sus prácticas docentes. También se espera que la reflexión docente sea una práctica permanente dentro de su ejercicio profesional. Resulta fundamental la retroalimentación de prácticas pedagógicas y toda acción que contribuya a hacer más enriquecedor el proceso de enseñanza-aprendizaje.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psico perspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Anderson, S. (2011). *Desarrollo de las Habilidades Docentes: Implicaciones para el director*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “directores para la Nueva Institucionalidad de la Educación Chilena”. Universidad de Toronto, Canadá.
- Assaél, J., Contreras, P., Corbalán, F., Palma, E., Campos, J., Sisto, V. Y Redondo, J. (2012). Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿Cambios en la identidad docente? *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 11.
<http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/453/594>
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. Y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago Chile: Universidad de Chile.
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En A. Medina (coord.): El liderazgo en educación. 25-46. Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Colegio Aurora de Chile Sur. (2021). *Proyecto educativo institucional (PEI)*. Comunidad Educativa Colegio Aurora de Chile Sur: Chiguayante, Chile.

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. Y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Final Report. University of Nottingham.
- Elmore, R. Y City, E. (2007). He Road to School Improvement: long as ir takes. *Harvard Education Letter*, 23(3).
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. *Improving School Leadership*, Volume 2 37-68. Paris: OECD.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- Ferrada, D. (2003). *Perspectivas y enfoques curriculares: la necesidad de una nueva organización*. En: *El escenario mundial y regional del currículum educacional*. Ponencia Panel Central. Encuentro de la Asociación Chilena de Currículum. Santiago, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Enero del 2013.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>.
- Fullan, M. (2006). *Change theory: A force for school improvement*. Seminar Series Paper N.157, Centre for Strategic Education (CSE). <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>.
- García, I. (2008). *Liderazgo distribuido: una nueva visión del liderazgo educativo*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. Y Jesson, D. (1999). *Improving schools: performance and potential*. Buckingham: Open University Press.
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo: el poder de la inteligencia emocional. B*. Barcelona : B DE BOOKS.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teacher and teaching: theory and practice*, Vol. 8. 381-391.
https://www.researchgate.net/publication/254934696_Professional_Development_and_Teacher_Change.
- Hammerness, K., Hammond, L., Bransford, J., Cochran-Smith, M., McDonald, M. Y Zeichner, K. (2005). *How teachers learn and develop*. 358-389.
https://www.researchgate.net/publication/304342061_How_Teachers_Learn_and_Develop_in_Teachers_for_a_Changing_World_What_Teachers_Should_Learn_and_Be_Able_to_Do
- Hodge, B., Anthony, W. Y Gales, L. (2006). *Organization theory: a strategic approach*. Fifth Edition.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. Y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Leadership, 132.
- Leithwood, K., Harris, A. Y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership y Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación*. Santiago de Chile: f.
- Marris, P. (1975). *Loss and change*. New York: Anchor Press/Doubleday.
- MINEDUC. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2017). *GUÍA DE HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO DE RECURSOS PERSONALES EN EQUIPOS DIRECTIVOS*. Santiago de Chile.: MINEDUC.

MINEDUC. (2019). *Orientaciones sobre Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional en la Escuela (fundamentos, características y propósitos)*.

Mitchel, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Journal Professional Development in Education*, 39(3), 387-400.
<http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2012.762721>.

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, II, 105-128.

Montecinos, C., Fernández, M. Y Madrid, R. (2011). Desarrollo de experticia adaptativa en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (217-243). La Serena: Universidad de La Serena.

Montecinos, C. Y Cortez, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente. *Revista Docencia* 55(1), 51-61.

Murata, A. Y Takahashi, A. (2002). *Vehicle to connect theory, research, and practice: How teacher thinking changes in district-level lesson study in Japan*. In D. L. Haury (Ed.). Proceedings of the twenty fourth annual meeting of North American chapter of the international group of the Psychology of Mathematics Education. 915-925.

Murillo, F., Castañeda, E., Cueto, S. Y Donoso, J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 88-92.

Penalva, J. (2006). La construcción social del currículum: análisis crítico de los aspectos semánticos

y epistemológicos. *Revista española de pedagogía*: año LXIV, nº 234: 343-364.

Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. Y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIX (1), 241-272. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27058155014>.

Robinson, V. (2018). *Reduce change to increase improvement*. United States.

Rodríguez, G. (2017). *Influencia de las prácticas de gestión curricular de los Jefes de Unidad Técnicas Pedagógicas en las prácticas pedagógicas docentes de establecimientos municipales. El caso de las regiones de Biobío y Araucanía – Chile*. Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona. Repositorio institucional <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/405339/garm1de1.pdf?sequence=5.xml>

Ulloa, J. (2019). *Análisis y formulación estratégica de la mejora educativa: Conceptos, tensiones y desafíos*. Chile: Lideres Educativos.

Sacristán, J. G. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Takahashi, A. Y McDougal, T. (2016). *Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study*. *ZDM Mathematics Education*, nº 48: 513-526.

Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F. Y Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular. Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Revista Perspectivas*, 14(2), 96-108.

Weinstein, J., Muñoz, G., Raczynski, D., Horn, A. Y Anderson, S. (2009). *Directores de Escuela en Chile: ¿En transito hacia más liderazgo pedagógico?*, 1-33.

Weinstein, J. Y Muñoz, G. (Eds.). (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*

Santiago: Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC).

Wood, D. (2007). *Teachers learning communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo?* Teachers College Record, 109(3), 679-739.

I. ANEXO

RBD		FOLIO			
-----	--	-------	--	--	--

ENCUESTA A DOCENTES DE AULA¹

Buenos días / tardes. Gracias por acceder a la aplicación de esta encuesta. El objetivo de esta encuesta, es conocer la opinión que tienen algunos actores del sistema escolar sobre las características de los establecimientos donde se desempeñan, la forma en que los docentes viven ahí su trabajo y las prácticas que realizan sus directivos. La información que se obtenga orientará el análisis de la realidad educativa dirigidas a mejorar los aprendizajes, que consideren la realidad escolar, por lo que su colaboración es muy importante.

Le rogamos que responda con la mayor sinceridad y pensando siempre en la situación concreta del establecimiento en que Ud. trabaja y lo que efectivamente sucede en éste. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales, y no serán presentadas de manera individualizada. No las conocerá ni el director del establecimiento, ni su sostenedor, ni personeros del MINEDUC. Le pedimos adicionalmente que por favor lea con detención los enunciados correspondientes a cada pregunta, con el fin de evitar errores de interpretación que distorsionen la validez de la información recolectada.

INSTRUCCIONES PARA COMPLETAR LA ENCUESTA

I. Aspectos generales

- El cuestionario tiene que ser respondido en forma individual y no en forma grupal
- Lea atentamente el encabezado de cada pregunta y las alternativas de respuesta. Luego encierre en un círculo la alternativa que mejor refleje su situación u opinión personal

II. Tipos de preguntas

1. Podrá usted encontrar preguntas donde sólo tenga **una** alternativa de respuesta. Si en algunas usted considera que dos o más alternativas reflejan su situación o su opinión personal, por favor priorice entre ellas y circule sólo la alternativa que mejor lo representa.

Por ejemplo: ¿Cuál es la música que frecuentemente escucha usted durante los fines de semana? **CIRCULE SÓLO UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA**

1.- Jazz

2.- Tango

3.- Música Clásica

4.- Hip Hop

5.- Otro, ¿cuál? _____

En este ejemplo la respuesta era Música Clásica, entonces corresponde a la alternativa 3, por lo que se debe circular el número 3 como se muestra en el ejemplo.

2. También podrá usted encontrar preguntas **donde se puede responder más de una alternativa**. Lea atentamente el encabezado de la pregunta y circule la o las alternativas que mejor reflejen su situación u opinión personal.

Por ejemplo: ¿Cuales de los siguientes dispositivos tecnológicos ocupa usted en su hogar? **CIRCULE TODAS LAS ALTERNATIVAS QUE CORRESPONDAN**

1 Computador

2.- Celular

3 Iphone

4.- Ipod

5.- Otro, ¿cuál? BlackBerry

En este ejemplo las respuestas eran Computador y BlackBerry, la opción BlackBerry no se encuentra entre las alternativas, por lo que se debe circular la opción otro y anotar cual es, en este caso BlackBerry

3. Encontrará preguntas donde tiene que leer el encabezado y **responder su nivel de acuerdo** o desacuerdo con las frases que se entregan. Para responder encierre en un círculo la alternativa que mejor refleje su situación u opinión personal, o debe circular sólo una alternativa de respuesta.

Por ejemplo: A continuación se enuncian una serie de afirmaciones sobre las características y la forma en que se trabaja en este establecimiento. **CIRCULE SÓLO UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA**

Afirmación	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. Tengo una buena relación con mis alumnos	5	4	3	2	1

¹ Instrumento con derechos del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, en el marco del Proyecto CIE01-CONICYT. El Centro de Estudios en Políticas y Prácticas en Educación, está integrado por la Universidad Católica, la Universidad Alberto Hurtado, Universidad de la Frontera y La Fundación Chile.

4. Encontrará ciertas preguntas que son filtro. Esto significa que si usted responde una cierta alternativa de respuesta, tendrá que hacer un salto hacia una pregunta determinada (según sea la correspondiente). Si usted responde aquella alternativa donde tiene que realizar el salto, **no responda la pregunta siguiente, dirijase a la pregunta que se le indica**. Si usted responde la alternativa donde no tiene que realizar el salto, ahí si puede seguir con la pregunta siguiente.

Por ejemplo: Pregunta 25: ¿Tiene usted Internet en su hogar?

1 - Si
2 - No (PASE A LA PREGUNTA 31)

En este ejemplo, Si no tiene Internet debe circular la respuesta 2 "No", y luego seguir respondiendo en la pregunta 31, saltando las preguntas entre la pregunta 25 y la pregunta 31

5. Encontrará ciertas preguntas donde para responder la opinión respecto a algunos temas, se debe ubicar la respuesta entre dos opciones de una determinada escala, donde 1 representa un extremo de la escala y 5 el extremo contrario.

Por ejemplo: ¿Hacia que extremo cree usted que está la temperatura ambiente de hoy?

CALOR 5 4 3 2 1 FRIO

En este ejemplo, Si opina que la temperatura ambiente de hoy fue de calor sin ser máximo, en ese caso se circular el código 4

- En el inicio de esta encuesta se asigna lo que se llama el RBD y el FOLIO. Esto usted no lo responde porque es asignado por el encargado que le entrega las encuestas
- Una vez que usted haya terminado de responder las preguntas, revise que haya completado todas las preguntas que corresponden
- Frente a cualquier duda o consulta, pregunte al encargado que le está tomando la encuesta, comuníquese con **Matías Morales (Jefe de proyectos, Datavoz)**, a los teléfonos 2255578 o 2740664.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Indique el nombre del establecimiento

I. CARACTERÍSTICAS DEL ESTABLECIMIENTO

1. Para comenzar, en general, ¿a quién recurre Ud. cuando tiene que resolver un asunto asociado a la enseñanza que imparte a sus alumnos? (MARQUE LAS DOS ALTERNATIVAS MÁS RECURRENTE, EN ORDEN DE IMPORTANCIA)	1era Prioridad	2da Prioridad
	• A personas o colegas fuera del establecimiento	1
• A colegas del establecimiento	2	2
• A un integrante de la unidad técnico o departamento académico del establecimiento	3	3
• Al jefe/a de la unidad técnica o departamento académico del establecimiento	4	4
• Al director del establecimiento	5	5
• A nadie	6	6
Otro ¿cuál? _____	7	7

2. A continuación se enuncian una serie de afirmaciones sobre las características y la forma en que se trabaja en este establecimiento **POR FAVOR, CIRCULE SU NIVEL DE ACUERDO O DESACUERDO CON CADA AFIRMACIÓN.**

Afirmaciones sobre <u>este</u> establecimiento	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
2.1 Los profesores compartimos un enfoque similar en relación a la enseñanza y aprendizaje	5	4	3	2	1
2.2 Entre los docentes existe un sentido de equipo	5	4	3	2	1
2.3 El ambiente de aprendizaje es ordenado y disciplinado	5	4	3	2	1
2.4 Cuando emerge un conflicto o problema, se resuelve rápidamente	5	4	3	2	1
2.5 El ausentismo de los profesores es bajo	5	4	3	2	1
2.6 Los profesores conversan frecuentemente con sus colegas sobre cómo mejorar la enseñanza	5	4	3	2	1
2.7 Los docentes están comprometidos y se esfuerzan por entregar lo mejor de si mismos	5	4	3	2	1

<i>CONTINUACIÓN Afirmaciones sobre <u>este</u> establecimiento</i>	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
2.8 Los docentes tienen libertad para tomar decisiones respecto a su trabajo de aula	5	4	3	2	1
2.9 Los docentes tienen altas expectativas en que todos los alumnos pueden aprender y progresar	5	4	3	2	1
2.10 Los docentes se hacen responsables de mejorar el colegio más allá de su sala de clase	5	4	3	2	1
2.11 Los docentes cuentan con el apoyo técnico de sus colegas cuando lo necesitan	5	4	3	2	1
2.12 Los docentes frecuentemente planifican y evalúan su trabajo en forma colaborativa	5	4	3	2	1
2.13 Los docentes cuentan con apoyos suficientes cuando en su sala hay niños con necesidades educativas especiales	5	4	3	2	1
2.14 Este establecimiento provee actividades de apoyo para alumnos que van retrasados en su aprendizaje	5	4	3	2	1
2.15 Este establecimiento tiene las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo	5	4	3	2	1
2.16 Este establecimiento dispone de suficientes recursos de aprendizaje para alumnos y docentes	5	4	3	2	1
2.17 Este establecimiento ofrece un apoyo adecuado para el desarrollo profesional de los docentes	5	4	3	2	1
2.18 Los docentes en este establecimiento desarrollan esfuerzos concretos para comprometer a los padres con el proceso de aprendizaje de los alumnos	5	4	3	2	1
2.19 Los docentes sienten como propios los objetivos y valores de este establecimiento	5	4	3	2	1
3. En su opinión, ¿cuánta influencia directa tienen las siguientes personas o grupos en las decisiones educativas fundamentales del establecimiento (objetivos y metas, proyecto educativo, planes de mejoramiento, etc.)? (LEA LAS OPCIONES Y CIRCULE SÓLO UNA RESPUESTA PARA CADA PERSONA)					
	NINGUNA	POCA	BASTANTE	MUCHA	TODA
3. 1. Los alumnos	1	2	3	4	5
3. 2. Los padres y apoderados	1	2	3	4	5
3. 3. Los docentes	1	2	3	4	5
3. 4. El director	1	2	3	4	5
3. 5. El jefe de UTP	1	2	3	4	5
3. 6. El sostenedor	1	2	3	4	5
3. 7. Otro, ¿Cuál?: _____	1	2	3	4	5

II. PRACTICAS DE LIDERAZGO Y CARACTERISTICAS DEL DIRECTOR

4. Por favor lea atentamente las siguientes afirmaciones acerca del **director** de este establecimiento y circule su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas.

AFIRMACIONES ACERCA DEL DIRECTOR	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
4.1 El director transmite a la comunidad escolar el propósito y sentido del establecimiento	5	4	3	2	1
4.2 El director ha incorporado los intereses e ideas de los docentes en el proyecto educativo del establecimiento.	5	4	3	2	1
4.3 El director ha logrado entusiasmar a los docentes con los valores y objetivos del proyecto educativo institucional	5	4	3	2	1
4.4 El director explica las razones por las cuales introduce iniciativas de mejora escolar	5	4	3	2	1
4.5 El director trabaja con los docentes definiendo metas concretas a lograr para hacer realidad el proyecto educativo institucional	5	4	3	2	1
4.6 El director demuestra altas expectativas en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos	5	4	3	2	1
4.7 El director fomenta el trabajo colaborativo, en equipo, entre los docentes	5	4	3	2	1
4.8 El director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar	5	4	3	2	1
4.9 El director organiza el establecimiento para facilitar el trabajo de los docentes	5	4	3	2	1
4.10 El director se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo	5	4	3	2	1
4.11 El director asegura la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo	5	4	3	2	1
4.12 El director define con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros del establecimiento	5	4	3	2	1
4.13 El director realiza acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos	5	4	3	2	1
4.14 El director consigue los apoyos externos que necesita este establecimiento para mejorar la enseñanza-aprendizaje	5	4	3	2	1
4.15 El director es proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor	5	4	3	2	1
4.16 El director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza - aprendizaje	5	4	3	2	1
4.17 Al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento	5	4	3	2	1

5. Cuán de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes afirmaciones sobre el director de este establecimiento. CIRCULE SU NIVEL DE ACUERDO O DESACUERDO CON RESPECTO A ELLAS.						
AFIRMACIONES SOBRE EL DIRECTOR	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	NO APLICA
5. 1. El director está atento a buscar profesores capaces de apoyar los esfuerzos que está realizando el establecimiento	5	4	3	2	1	88
5. 2. El director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas	5	4	3	2	1	88
5. 3. El director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo	5	4	3	2	1	88
5. 4. El director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento	5	4	3	2	1	88
5. 5. El director organiza los recursos del establecimiento pensando siempre en el mejoramiento de los aprendizajes	5	4	3	2	1	88
5. 6. El director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 7. El director se preocupa de que cada docente de este establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto del aprendizaje de los alumnos	5	4	3	2	1	88
5. 8. Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	5	4	3	2	1	88
5. 9. Durante el último año, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 10. El director frecuentemente discute temas educacionales con usted	5	4	3	2	1	88
5. 11. Durante el último año, el director le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 12. El director frecuentemente observa sus clases	5	4	3	2	1	88
5. 13. El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	5	4	3	2	1	88
5. 14. El director lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente.	5	4	3	2	1	88
5. 15. El director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes.	5	4	3	2	1	88
5. 16. El director promueve el uso de TICS para el mejoramiento de los aprendizajes	5	4	3	2	1	88
5. 17. El director se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes	5	4	3	2	1	88
5. 18. El director nos ayuda a aprender de nuestros errores	5	4	3	2	1	88
5. 19. El director siempre nos entusiasma a dar lo mejor de nosotros	5	4	3	2	1	88
5. 20. El director está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia	5	4	3	2	1	88
5. 21. El director promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes	5	4	3	2	1	88
5. 22. El director frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza	5	4	3	2	1	88
5. 23. Cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado de usted	5	4	3	2	1	88
5. 24. Cuando ha avanzado profesionalmente, el director ha reconocido su trabajo	1	2	3	4	5	88
5. 25. El director se ha involucrado en la adaptación de los profesores nuevos al establecimiento	1	2	3	4	5	88

6. En su opinión, siendo 1 un nivel "Muy Bajo" y 5 un nivel "Muy Bueno" ¿Cómo calificaría el nivel de las siguientes competencias y habilidades del **Director** de este establecimiento? **LEA LOS DISTINTOS ÁMBITOS Y CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN DE CALIFICACIÓN.**

TEMAS O ÁMBITOS DE TRABAJO DEL DIRECTOR	Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno
6.1 Manejo de estrategias pedagógicas	1	2	3	4	5
6.2 Dominio del currículo nacional	1	2	3	4	5
6.3 Coordinación de equipos de trabajo	1	2	3	4	5
6.4 Análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5
6.5 Dirección de reuniones de trabajo	1	2	3	4	5
6.6 Seguimiento de la implementación de metas concordadas	1	2	3	4	5
6.7 Gestión de la convivencia	1	2	3	4	5
6.8 Planificación de la enseñanza	1	2	3	4	5
6.9 Evaluación de aprendizajes	1	2	3	4	5
6.10 Relación con los apoderados	1	2	3	4	5
6.11 Relación con el entorno y medio externo	1	2	3	4	5
6.12 Administración de recursos financieros	1	2	3	4	5
6.13 Gestión de Recursos Humanos	1	2	3	4	5
6.14 Rendición de cuentas	1	2	3	4	5

7. Ahora nos interesa conocer su impresión sobre algunas características personales del **director**. La pregunta plantea una escala de cinco grados entre dos opciones, por favor **circule** la ubicación en que se sitúa el **director** de su establecimiento.

Por ejemplo: ¿Hacia que extremo cree usted que está la temperatura ambiente de hoy?

CALOR 5 4 3 2 1 FRIO

OPCIÓN 1	5	4	3	2	1	OPCIÓN 2
a. Sociable, extrovertido	5	4	3	2	1	Solitario, reservado
b. Confiable o creíble	5	4	3	2	1	No confiable o no creíble
c. Responsable	5	4	3	2	1	Irresponsable
d. Estable emocionalmente	5	4	3	2	1	Inestable emocionalmente
e. Seguro de sí mismo	5	4	3	2	1	Inseguro
f. Flexible	5	4	3	2	1	Inflexible
g. Democrático	5	4	3	2	1	Autoritario
h. Comprometido	5	4	3	2	1	No comprometido
i. Honesto	5	4	3	2	1	Deshonesto
j. Empático, comprensivo	5	4	3	2	1	No empático, no comprensivo
k. Optimista	5	4	3	2	1	Pesimista
l. Respetuoso	5	4	3	2	1	Irrespetuoso
m. Abierto a escuchar a otros	5	4	3	2	1	Cerrado
n. Tolerante	5	4	3	2	1	Intolerante
o. Perseverante	5	4	3	2	1	Inconstante
p. Motivado y apasionado por su labor	5	4	3	2	1	Desmotivado y desinteresado por su labor
q. Consecuente (lo que dice, lo hace)	5	4	3	2	1	Inconsecuente

III. RESPECTO AL JEFE TÉCNICO (O COORDINADOR ACADÉMICO) DEL ESTABLECIMIENTO							
8. En este establecimiento, ¿existe un Jefe Técnico, Jefe(a) de UTP o coordinador(a) académico?		Si			1		
		No (PASE A PREGUNTA 11)			2		
9. A continuación se presentan afirmaciones sobre el Jefe Técnico (Jefe UTP o Coordinador Académico) de un establecimiento escolar. Pensando en quien ocupa este cargo en este establecimiento, por favor CIRCULAR su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación.							
AFIRMACIONES SOBRE EL JEFE TÉCNICO		MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	
9.1	El jefe técnico demuestra altas expectativas en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos	5	4	3	2	1	
9.2	El jefe técnico se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo	5	4	3	2	1	
9.3	Durante el último año, el jefe técnico le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	5	4	3	2	1	
9.4	El jefe técnico frecuentemente discute temas educacionales con usted	5	4	3	2	1	
9.5	Durante el último año, el jefe técnico le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza	5	4	3	2	1	
9.6	El jefe técnico frecuentemente observa sus clases	5	4	3	2	1	
9.7	El jefe técnico, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	5	4	3	2	1	
9.8	El jefe técnico lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente.	5	4	3	2	1	
9.9	El jefe técnico analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes.	5	4	3	2	1	
9.10	El jefe técnico se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes	5	4	3	2	1	
9.11	El jefe técnico frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza	5	4	3	2	1	
9.12	Cuando lo ha necesitado, el jefe técnico lo ha escuchado y se ha preocupado de usted	5	4	3	2	1	
9.13	Cuando ha avanzado profesionalmente, el jefe técnico ha reconocido su trabajo	1	2	3	4	5	
10. En su opinión, siendo 1 un nivel "Muy Bajo" y 5 un nivel "Muy Bueno" ¿Cómo calificaría el nivel de las siguientes competencias y habilidades del Jefe Técnico (UTP o Coordinador Académico) de este establecimiento? LEA LOS DISTINTOS ÁMBITOS Y CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN DE CALIFICACIÓN.							
TEMAS O ÁMBITOS DE TRABAJO DEL JEFE TÉCNICO		MUY BAJO	BAJO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	
10.1	Manejo de estrategias pedagógicas	1	2	3	4	5	
10.2	Dominio del currículo nacional	1	2	3	4	5	
10.3	Coordinación de equipos de trabajo	1	2	3	4	5	
10.4	Análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5	
10.5	Dirección de reuniones de trabajo	1	2	3	4	5	
10.6	Evaluación de aprendizajes	1	2	3	4	5	
10.7	Seguimiento de la implementación de metas concordadas	1	2	3	4	5	
11. 1.- Considerando este último año ¿Con qué frecuencia diría UD. que el Director visitó su sala de clases?							
11.2.- ¿Y el Jefe de UTP ? CIRCULE LA OPCIÓN QUE MÁS SE ACERQUE A LA REALIDAD DE SU ESTABLECIMIENTO.							
FRECUENCIA CON QUE HAN IDO A OBSERVAR SU SALA DE CLASES EN EL ÚLTIMO AÑO		1 VEZ A LA SEMANA O MÁS	MENOS DE 1 VEZ A LA SEMANA HASTA 1 VEZ AL MES	MENOS DE 1 VEZ AL MES HASTA 1 VEZ AL SEMESTRE	MENOS DE 1 VEZ AL SEMESTRE HASTA 1 VEZ AL AÑO	NUNCA	NO APLICA
11.1	El Director	5	4	3	2	1	9
11.2	El jefe de UTP (o Coordinador Pedagógico)	5	4	3	2	1	9
12. Esta pregunta se refiere a la relación de trabajo entre el director y otros actores relevantes para la conducción del establecimiento (Jefe Técnico o Coordinador Académico y Sostenedor). Si 5 es "Muy de acuerdo" y 1 "Muy en desacuerdo", por favor, CIRCULE cuál es su grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones. (Si el Director y el Sostenedor son la misma persona, y también si no existe Jefe UTP, circule no aplica)							
RELACIÓN DE TRABAJO ENTRE EL DIRECTOR Y OTROS ACTORES RELEVANTES		MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	NO APLICA
12.1	El director y el jefe técnico trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores	5	4	3	2	1	9
12.2	Existe una distribución clara de las funciones entre el director y el jefe técnico al interior de este establecimiento.	5	4	3	2	1	9
12.3	El director y el Sostenedor trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores	5	4	3	2	1	9

IV. SOBRE SU SITUACIÓN EN EL ESTABLECIMIENTO Y ANTECEDENTES PERSONALES

13. ¿Cuántas horas cronológicas contratadas tiene a la semana en este establecimiento? ANOTE LAS HORAS EN EL CUADRO		N° TOTAL DE HORAS CONTRATADAS:				
14. Del total de horas cronológicas contratadas a la semana en este establecimiento ¿cuántas horas pedagógicas de clases realiza? ANOTE LAS HORAS EN EL CUADRO		N° HORAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS :				
15. Considere una semana típica, ¿Cuántas horas cronológicas, en promedio, dedica usted a las siguientes actividades? SEÑALE LAS HORAS EN EL CUADRO CORRESPONDIENTE	15.1 Preparación de clases	N° HORAS:				
	15.2 Trabajo colaborativo, en equipo.	N° HORAS:				
	15.3 Evaluación de trabajos y pruebas de los alumnos	N° HORAS:				
	15.4 Atención a padres y apoderados	N° HORAS:				
16. Siendo 5 una calificación "Muy alta" y 1 una "Muy baja" ¿Como califica Ud. los siguientes aspecto de su trabajo en este establecimiento? CIRCULE LA OPCIÓN CORRESPONDIENTE.						
ASPECTOS DE SU TRABAJO EN EL ESTABLECIMIENTO		MUY ALTA	ALTA	ADECUADA	BAJA	MUY BAJA
16.1	Su carga de trabajo	5	4	3	2	1
16.2	La cantidad de alumnos que tiene en la sala	5	4	3	2	1
16.3	Su nivel de stress y agotamiento	5	4	3	2	1
16.4	Las horas semanales que dedica a planificación y preparación de clases	5	4	3	2	1
17. En su opinión, siendo 1 estar "Muy en desacuerdo" y 5 estar "Muy de acuerdo" ¿Cual es su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre si mismo ? CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN PARA CADA AFIRMACIÓN.						
AFIRMACIONES SOBRE SI MISMO		MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
17.1	Me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión	5	4	3	2	1
17.2	Me gusta este establecimiento, recomendaría a otros profesores trabajar aquí	5	4	3	2	1
17.3	Es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos	5	4	3	2	1
17.4	Me gustaría seguir trabajando en este establecimiento durante los próximos 5 años	5	4	3	2	1
17.5	Cuando pienso en el futuro, me gustaría llegar a tener un cargo directivo en este establecimiento	5	4	3	2	1
18.	Indique su género	Femenino				1
		Masculino				2
19.	¿Cuántos años de servicio tiene usted?	N° de años:				
20.	¿Desde cuándo se desempeña en este establecimiento?	Mes _____ Año _____				
21. Actualmente, en qué ciclo de la enseñanza se desempeña Ud. en este establecimiento (MARQUE MÁS DE UNO, SI CORRESPONDE)	Prebásica					1
	Primer ciclo básico					2
	Segundo ciclo básico					3
	Media					4

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Si desea comentar la encuesta o agregar algo, lo puede hacer en este espacio.

