



PROYECTO DE TESIS

MAGISTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

PROPUESTA DE MEJORA EN EL APOYO AL TRABAJO
DOCENTE

PROFESOR GUÍA: MG. JORGE GAJARDO

AUTOR: CAROLA HUAIQUIVIL BRIONES

enero de 2023

Contenido

1.INTRODUCCIÓN	5
2.RESUMEN EJECUTIVO.....	6
3.ANTECEDENTES DEL CONTEXTO.....	7
3.1 Colegio Salesiano, Concepción	8
3.2 Aspectos Institucionales.....	9
3.3 Propósitos institucionales	10
Misión:.....	10
Visión:.....	10
3.4 Dotación	10
3.6 Indicadores de eficiencia interna	11
3.7 Resultados Académicos.....	13
Resultados SIMCE.....	13
3.8 Estándares de aprendizaje	17
3.9 Otros indicadores	19
4. PRESENTACIÓN DE LÍNEA BASE	20
4.1 Preguntas de Investigación.....	20
4.2 Objetivos de Investigación	20
Objetivo general.....	20
Objetivos específicos.....	20
4.3 Diseño Metodológico	21
Enfoque, diseño y alcance	21
Muestra y Unidad de análisis	21
Instrumentos y análisis de la información.....	22
Cuestionario	23
Focus Group	24
4.4 Plan de análisis de datos	25
Resultados de orden Cuantitativo.....	25
Resultados Investigación Cualitativa	47
Integración de los Resultados	52
4.5 Árbol del problema.....	55
Problema	56
Causas.....	56

Efectos	56
Análisis de las Causas	57
Análisis de los efectos	61
Conclusión	64
5. PROPUESTA DE MEJORA	66
OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO DE MEJORAMIENTO	67
5.1. RESULTADOS ESPERADOS.....	68
5.2. DISEÑO DE ACTIVIDADES.....	72
6.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	87
7. CONCLUSIONES	111
8. REFERENCIAS	115
Figura 1	9
Figura 2	55
Figura 3 La senda indirecta de efectos del liderazgo escolar.....	89
Figura 4 Prácticas claves de liderazgo para un efectivo.....	90
Figura 5 Proceso de retroalimentación docente.....	105
Gráfico 1	13
Gráfico 2	14
Gráfico 3	15
Gráfico 4	16
Gráfico 5 Prácticas de liderazgo	25
Gráfico 6 Prácticas de establecer dirección.....	26
Gráfico 7 Prácticas de establecer dirección.....	27
Gráfico 8 Desarrollar personas.....	28
Gráfico 9 Rediseñar la organización	29
Gráfico 10 Gestionar la instrucción.....	30
Gráfico 11 Características del director en establecimiento.....	32
Gráfico 12 Prácticas de liderazgo del jefe de UTP	33
Gráfico 13 Afirmaciones sobre el jefe de UTP.....	34
Gráfico 14 Habilidades del Jefe de UTP en establecimiento.....	35
Gráfico 15 Habilidades del Jefe de UTP en establecimiento.....	36
Gráfico 16 Relación entre director y otros actores relevantes	37
Gráfico 17 Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año.....	38
Gráfico 18 Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases.....	38
Gráfico 19 Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP sus clases.....	39
Gráfico 20 Motivación docente.....	40

Gráfico 21 Condiciones de la Escuela.	41
Gráfico 22 Condiciones de la Escuela.	41
Gráfico 23 A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos.	42
Gráfico 24 Percepción de la influencia directa sobre las decisiones fundamentales.	43
Gráfico 25 Habilidades del director en establecimiento.	44
Gráfico 26 Habilidades del director.	45
Gráfico 27 Aspectos de trabajo docente en el establecimiento.	46
Tabla 1	11
Tabla 2	12
Tabla 3	12
Tabla 4	17
Tabla 5	18
Tabla 6	19

1.INTRODUCCIÓN

El objetivo del informe es presentar una propuesta de mejora de la gestión pedagógica y liderazgo educativo para un establecimiento educacional sustentada en una investigación cuantitativa, con referencia a estudios cualitativos realizados en este, y que permita establecer las problemáticas a considerar y las estrategias más pertinentes al contexto de la escuela.

En una primera etapa se explicitan los antecedentes de contexto, y se dan a conocer distintos aspectos institucionales, sobre el colegio donde se realiza el diagnóstico y posterior propuesta de mejora, tales como: organigrama, propósitos de la comunidad educativa, la misión y la visión, las redes de apoyo y/o conexiones con otras instituciones, dotación de personal y los indicadores de eficiencia interna.

En una segunda parte, se realiza la presentación de Línea base, que se articula desde la pregunta de investigación y los objetivos que de ahí emanan, el diseño metodológico con el correspondiente enfoque, diseño y alcance, el plan de análisis de datos de orden cuantitativo y cualitativo y al finalizar la problematización a partir de los resultados obtenidos.

A través de la tercera parte, se presenta la estrategia de mejoramiento educativo, en base al árbol del problema realizado precedentemente. Ésta se articula con la presentación de los objetivos y el diseño de las actividades.

En un cuarto apartado, se desarrolla la fundamentación teórica donde se profundizan los antecedentes conceptuales que dan sustento a la propuesta de mejoramiento educativo.

Una quinta parte recoge las conclusiones, alcances y proyecciones del plan de mejoramiento sustentada desde los líderes educativos de la organización.

2.RESUMEN EJECUTIVO.

Fomentar y desarrollar sistemáticamente el despliegue de prácticas de gestión pedagógica al interior del aula

La propuesta de mejora pretende propiciar el análisis permanente y la reflexión sistemática de los roles de los líderes en la promoción de una cultura de mejora que atienda la gestión curricular, ya que en el establecimiento seleccionado, esta relación se ve muy disminuida de acuerdo a los resultados que arrojó la encuesta CEPPE y que constituyó uno de los principales insumos en que se sustenta la propuesta de mejora a presentar, la que desarrollaría la interiorización y desarrollo de estrategias vinculadas con la gestión pedagógica, junto con contribuir en la solución de las problemáticas identificadas en el proceso de diagnóstico y línea base.

La mejora dará cuenta de la necesidad de un acompañamiento efectivo e intencionado de los líderes en los procesos de implementación curricular y en las prácticas pedagógicas de los docentes, y que se proyecta como una instancia significativa que repercutirá en el aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, el propósito es trabajar en torno a la construcción de equipos de trabajo colaborativos a través de la tutoría entre pares, junto a diferentes acciones que impulsan los líderes escolares, en la generación de espacios para una conversación profesional (prácticas de liderazgo) en torno a la revisión de productos de aprendizaje de los estudiantes.

En una primera instancia los líderes son apoyados por un coach en el proceso de reflexión de los resultados de la encuesta CEPPE. Una reflexión inicial en la que se evidencia un problema y que se es parte de él, junto con el propósito de instaurar un proceso de mejora basado en lo que ha resultado y sobre lo que hay que mejorar.

En una segunda instancia, los líderes dialogan en torno a un proyecto de mejoramiento, sobre la base del análisis de los resultados de la encuesta, que evidencia que lo más descedido es gestionar la instrucción, y en esta línea se desarrollaría una observación al aula, y una retroalimentación de los aprendizajes. En este sentido el director convoca a grupos de trabajo para dialogar acerca de las creencias que se tienen sobre la observación al aula para luego determinar los alcances de la propuesta. En esta propuesta se convocará en una etapa inicial a grupo de profesores de un departamento determinado.

Eliminó:

Eliminó: ¶

La interacción principalmente estará dada entre los docentes del departamento de lenguaje de primer y segundo nivel medio en la revisión y análisis de productos de aprendizaje de los estudiantes, basados en cómo aplican estrategias de comprensión lectora.

La finalidad de la aplicación de la estrategia de DPD es en la revisión de productos de aprendizaje, la cual se determinaría en la revisión y análisis de un producto de aprendizaje de una actividad de carácter formativa generada en el aula y en la aplicación del protocolo de esta actividad, lo que llevará a un dialogo pedagógico constructivo en sesiones de trabajo a través de la tutoría entre pares.

En la evaluación, se determinará, en cómo se aplicaron las estrategias, cómo se evaluó la observación de parte del equipo directivo. El equipo docente da cuenta de sus reflexiones y decisiones en relación al aprendizaje de los estudiantes, y en la evaluación hacia los líderes y en lo que éstos deberán focalizar su mirada acerca del liderazgo que ejercieron. En relación a lo anterior se aplicará una encuesta de satisfacción y nuevamente la aplicación de la encuesta CEPPE determinando si la percepción de las prácticas que existían anteriormente, se modificó, entre otros aspectos.

3.ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

3.1 Colegio Salesiano, Concepción

El Colegio Salesiano es un establecimiento Particular Subvencionado, ubicado en la Avenida San Juan Bosco número 140, de la comuna de Concepción. Forma parte de la red de colegios salesianos de Chile, y fue declarado cooperador de la Función Educacional del Estado por el Decreto N° 3879 del 14 de junio de 1950. A partir de 1995 cuenta con régimen de financiamiento compartido, que se obtiene mediante el aporte estatal y el de las familias de los alumnos. Los niveles de enseñanza son: educación parvularia, básica y media. El nivel medio imparte dos modalidades, Humanístico Científica y Técnico Profesional. Esta última, cuenta con cuatro especialidades: Mecánica Automotriz, Electricidad, Electrónica y Telecomunicaciones.

Al ser un colegio particular subvencionado, recibe un copago de parte de los apoderados, que equivale al 10 % del ingreso de éstos, con un tope de \$ 80.000; considerando la matrícula total del establecimiento de 1900 estudiantes, 1.000 de ellos recibe algún porcentaje de beca y 810 están en el tramo de prioritarios. El índice de vulnerabilidad estudiantil el año 2019 en enseñanza básica es del 80,9 % y en la enseñanza media del 83,94%. En el año 2016 este índice era del 50% ponderado en los dos niveles.

Además, el colegio cuenta con la Subvención Escolar Preferencial (SEP), y ha implementado el Programa de Integración Escolar (PIE).

3.2 Aspectos Institucionales

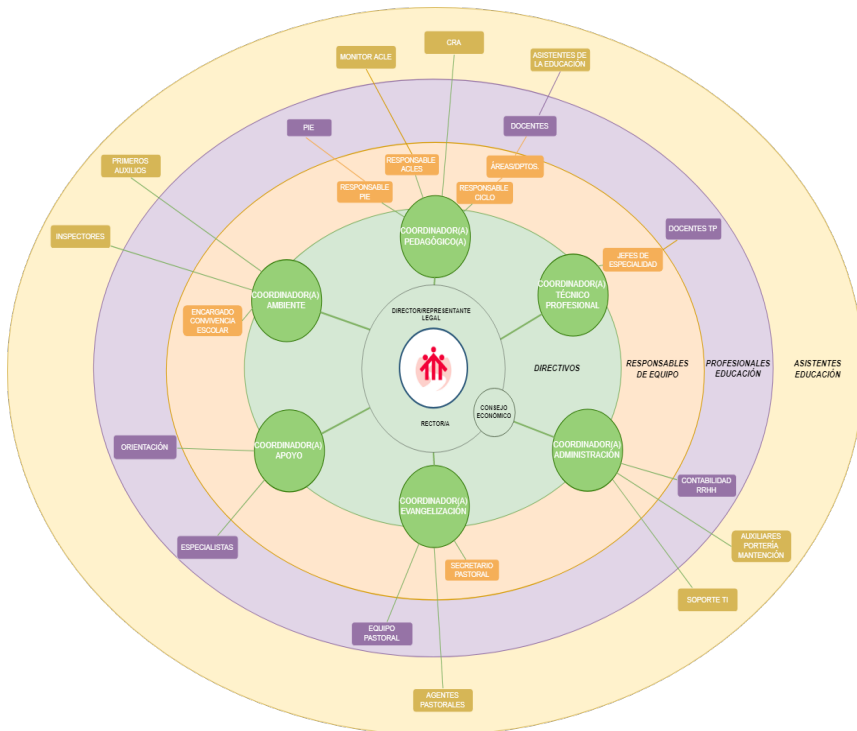


Figura 1

Organización Jerárquica

La estructura organizacional está basada en un modelo circular, animado por el director, quien es el representante legal, junto al rector. Las encargadas de la animación son las áreas de gestión, que se dividen en: Área Pedagógica dedicada a la gestión y animación académica de la institución, Área de Administración encargada de las finanzas y todos los aspectos contables-administrativos, Área de Apoyo que tiene como función acompañar a los docentes y estudiantes en sus procesos personales y comunitarios, Área de Ambiente que vela por el clima dentro y fuera de la sala de clases, Área técnico profesional que se preocupa de la gestión de su modalidad y finalmente el Área de Evangelización que anima el quehacer pastoral del colegio.

Todas las Áreas cuentan con sus respectivos equipos de trabajo. El Área de gestión pedagógica incluye a su respectivo coordinador, y a los de la modalidad Técnico Profesional, de las ACLE, del PIE, y a los encargados de cada uno de los ciclos.

En relación a esta área en particular, en el PME, en la dimensión de gestión pedagógica se señala que tiene como objetivo, “Instalar prácticas pedagógicas efectivas e innovadoras que permitan incrementar los estándares de aprendizaje y los indicadores de desarrollo personal de todos los estudiantes”.

3.3 Propósitos institucionales

Misión:

La misión del Colegio Salesiano de Concepción, define necesidades a satisfacer, a quienes destinar *nuestros* esfuerzos y/o productos a ofrecer. Surge a partir del diagnóstico realizado a las dimensiones educativo-cultural, evangelizadora-catequética, experiencia asociativa y dimensión vocacional. Consiste en: “Educar y evangelizar a niños y jóvenes en un contexto de calidad, siguiendo las orientaciones del Ministerio de Educación y de la Iglesia Católica, mediante la metodología de Don Bosco, Santo Educador”.

Visión:

Siendo signos y portadores del Amor de Dios, teniendo como modelo a Cristo el Buen Pastor, construimos una Comunidad Educativa Pastoral al servicio de los niños, preadolescentes y jóvenes, inspirados en el legado espiritual y pedagógico de Don Bosco, para formar “buenos cristianos y honestos ciudadanos”, contribuyendo a la Iglesia y a la sociedad actual.

3.4 Dotación

Actualmente el establecimiento cuenta con 1916 estudiantes; Rector, Director, coordinadores Área Pedagógica, Administración, Apoyo, Ambiente y Evangelización; 102 docentes, 50 de ellos de género femenino y 52 de género masculino; 71 asistentes de la educación, de los cuales 35 son de género femenino y 36 de género masculino. La planta docente tiene un promedio de edad de 38 años. A nivel de formación profesional el 90% posee estudios de pregrado y título de Profesor, y el 10% son profesionales habilitados para enseñar en el área Técnico Profesional

3.6 Indicadores de eficiencia interna

A continuación, se exponen tablas 1, 2 y 3 con algunos indicadores de eficiencia interna como lo son el número de matrícula anual por nivel educativo, puntaje promedio PSU, número de egresados y titulados (TP).

Tabla 1

Indicadores de Eficiencia Interna

Nivel	Matrícula 2016	Matrícula 2017	Matrícula 2018	Matrícula 2019
Pre básica	131	125	124	128
Básica	597	745	886	840
Media	1125	987	964	950
Total	1853	1860	1974	1915

Nota: Indicador de eficiencia interna que corresponde a matrícula del establecimiento desde el año 2016 a 2019 en todos los niveles que imparte el establecimiento. Imagen propia. Datos aportados por la coordinación académica del colegio Salesiano de Concepción.

Tabla 2

Resultados PSU

Industrial particular subvencionado	Puntaje promedio	H- C diurno particular subvencionado	Puntaje promedio
Modalidad HC	601	Modalidad TP	508
Comuna	577,4	Comuna	499,3
Provincia	549	Provincia	474
Región	543,1	Región	458
Nacional	525,6	Nacional	451.5

Nota: resultados comparativos en PSU en las dos modalidades HC y TP que imparte el establecimiento. Datos aportados por la coordinación académica 2019 del Colegio Salesiano de Concepción.

Tabla 3

Titulados y Egresados

Indicador	Total de titulados
N° alumnos egresados 2016	127
N° alumnos egresados 2016 y titulados	80
N° alumnos egresados 2017	131
N° alumnos egresados 2017 y titulados	89
N° alumnos egresados 2018	146
N° alumnos egresados 2018 y titulados	113

Nota: estadística de egresados y titulados en la modalidad técnico profesional entre los años 2016 a 2018.

En la Tabla 3, es posible observar que la cantidad de estudiantes que egresan y se titulan en la modalidad Técnico Profesional ha ido aumentando gradualmente en el tiempo, así como también que los alumnos que egresan y se titulan son siempre menos que aquellos que solo egresan.

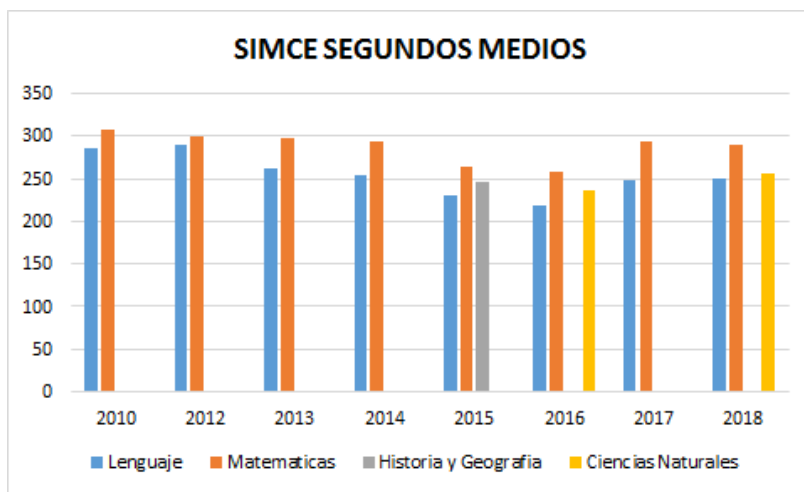
3.7 Resultados Académicos

En base a los resultados obtenidos en los últimos SIMCE, la Agencia de la Calidad de la Educación establece que el colegio está en categoría de desempeño medio referido al nivel de educación media, ya que en el nivel de educación básica no presenta categoría.

Resultados SIMCE

A continuación, se exponen los resultados obtenidos por el Colegio Salesiano en el SIMCE en II° medio, 8°, 6° y 4° básico.

Gráfico 1

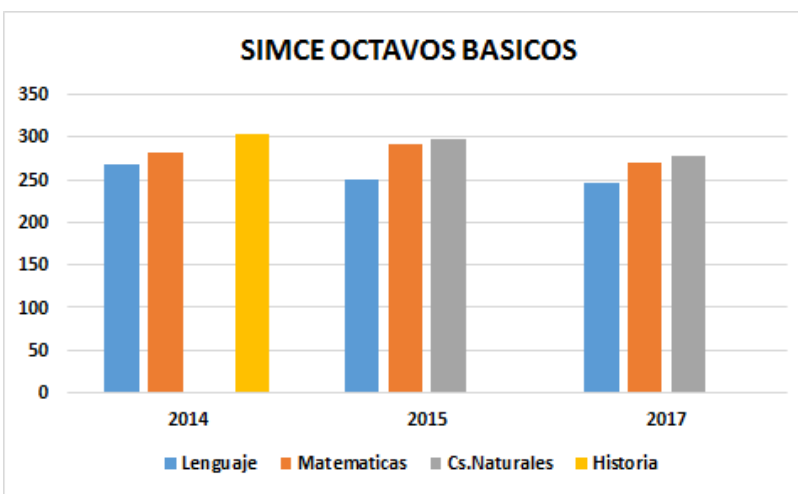


Del gráfico , se puede extraer que tanto en el SIMCE de lenguaje y el de matemática desde el año 2010 al 2016 hubo una tendencia a la baja constante en los puntajes obtenidos.

Posteriormente en el 2017 tiende a elevar levemente el puntaje, manteniéndose similar en el año 2018. Por otra parte, cabe destacar que los resultados en el área de matemática son siempre más altos que los de lenguaje, ciencias e historia.

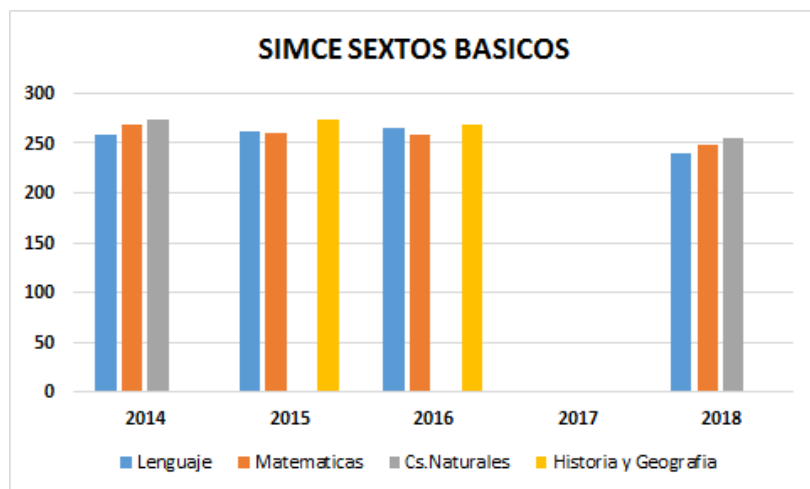
El promedio del establecimiento en el año 2018 comparado con el promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico es 9 puntos más bajo en lenguaje, 9 puntos más alto en matemática y similar en ciencias.

Gráfico 2



Como se puede observar en el gráfico 2, en el SIMCE de lenguaje e historia se presenta una baja constante en los puntajes, mientras que en matemática se presenta de manera irregular (baja, sube, baja). El SIMCE de lenguaje, específicamente de lectura, vuelve a tener resultados más bajos que el resto de las áreas.

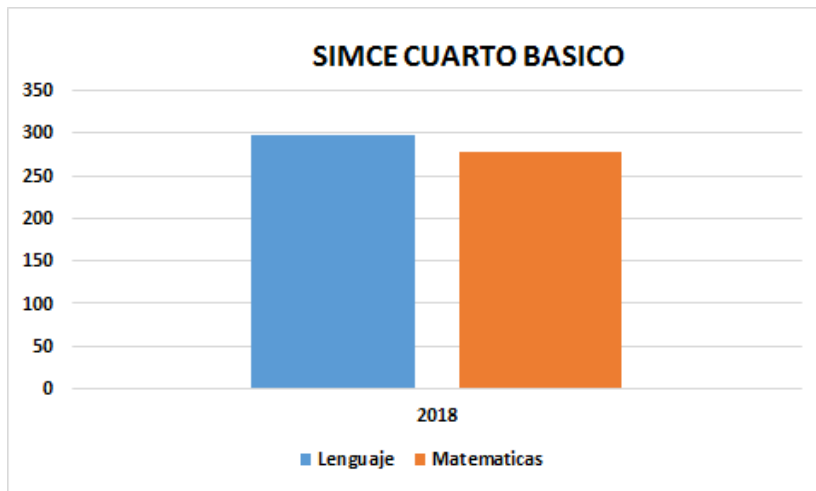
Gráfico 3



En el gráfico 3, se puede apreciar que los resultados en el SIMCE de matemática, ciencias e historia tienden a la baja en sus puntajes desde el año 2014 al 2018, mientras que lenguaje tiende levemente a subir desde el 2014 al 2016, pero desciende en la evaluación realizada en el 2018. De igual forma, es posible observar que en 6° básico los resultados en el SIMCE de ciencias e historia obtienen puntajes más altos que lenguaje y matemática.

El promedio del colegio en el año 2018 comparado con el promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico es 13 puntos más bajo en lenguaje, 5 en matemática y similar en ciencias.

Gráfico 4



El promedio del colegio en el año 2018 comparado con el promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico es 25 puntos más bajo en lenguaje y 17 en matemática.

3.8 Estándares de aprendizaje

A continuación, se exponen los estándares de aprendizaje correspondientes a la última evaluación realizada en 6° y 4° básico. Según lo señalado en la página de la Agencia de Calidad, los cursos restantes no cuentan con los datos suficientes para proporcionar dicha información.

Tabla 4

Estándares de aprendizaje 6° básico

Nivel de aprendizaje	% de estudiante en cada nivel de aprendizaje – Lenguaje	% de estudiante en cada nivel de aprendizaje – Matemática
Adecuado	23,8%	11,3%
Elemental	30%	63,3%
Insuficiente	46,3%	22,5%

Nota: estándares de aprendizaje correspondientes a la última evaluación realizada en 6°básico 2018. Según lo señalado en la página de la Agencia de Calidad, los cursos restantes no cuentan con los datos suficientes para proporcionar dicha información. Agencia de la calidad de la educación, 2019, pág. 17.

Tal como muestra la Tabla 4, un porcentaje significativo de estudiantes presenta un nivel de aprendizaje insuficiente en el área de lenguaje, específicamente en lectura. Por otra parte, en el área de matemática, la mayoría de los estudiantes presenta un nivel de aprendizaje elemental. Cabe destacar que en ambas áreas, el nivel adecuado es el que presenta el menor porcentaje de estudiantes.

Tabla 5

Estándares de aprendizaje 4° básico

Nivel de aprendizaje	% de estudiante en cada nivel de aprendizaje – Lenguaje	% de estudiante en cada nivel de aprendizaje – Matemática
Adecuado	63,3%	33,8%
Elemental	22,8%	48,1%
Insuficiente	13,9%	18,2%

Nota: estándares de aprendizaje correspondientes a la evaluación realizada en 4° básico 2018. Agencia de la calidad de la educación, 2019, pág. 17.

A diferencia de los resultados de sexto básico, en cuarto es posible observar que el nivel de aprendizaje que presenta la menor cantidad de estudiantes es el insuficiente. En el área de lenguaje el mayor porcentaje de encuentra en el nivel adecuado y en matemática en el elemental (Tabla 5).

3.9 Otros indicadores

Tabla 6

Otros indicadores

Indicador	Ptje.	II° medio	Ptje.	6° básico	Ptje.	4° básico
		Colegios Similares		Colegios Similares		Colegios Similares
Autoestima académica y motivación escolar	74	Similar (0 puntos)	73	Similar (-1 puntos)	73	Similar (0 puntos)
Clima de convivencia escolar	78	Similar (2 puntos)	73	Similar (-2 puntos)	76	Similar (1 punto)
Participación y formación ciudadana	78	Similar (1 punto)	74	Similar (-3 puntos)	78	Similar (2 puntos)
Hábitos de vida saludable	66	Similar (-4 puntos)	66	Más bajo (-5 puntos)	62	Más bajo (-7 puntos)

Nota: resultados indicadores de desarrollo personal y social 2018 en los niveles de 4° y 6° básico y 2° medio. Datos proporcionados por la agencia de la calidad de la educación, 2019, pág. 15 (2° medio, en informe de resultados educativos docentes y directivos educación media) pág.16 (4° y 6° básico en informe de resultados educativos docentes y directivos educación básica.)

4. PRESENTACIÓN DE LÍNEA BASE

En relación a este apartado las preguntas orientadoras se fundamentan en cómo son percibidas las diferentes acciones y/o gestiones que realizan los líderes en cada una de las dimensiones que aborda la encuesta CEPPE, entre las que destacan: rediseñar la organización, gestionar la instrucción, establecer dirección y desarrollar personas. La pregunta de investigación nos llevará a tomar decisiones con los datos ya presentados y analizados en la construcción del problema y tomar decisiones de la mejora que se va a hacer y el propósito de esta y verificar si las evidencias que logré recoger y las estrategias a desarrollar me servirán para comprobar si resultó la propuesta.

4.1 Preguntas de Investigación

- ¿Cuál es la percepción de los docentes del colegio salesiano de Concepción sobre las prácticas de liderazgo del equipo directivo y qué estrategias han sido implementadas por el equipo directivo, en donde además es necesario saber las formas de establecer directrices a la hora de corregir y/o rediseñar la forma de enseñanza por parte del equipo directivo del Colegio Salesiano de Concepción.?

4.2 Objetivos de Investigación

Objetivo general

Determinar las prácticas de liderazgo implementadas por el equipo directivo según docentes del Colegio Salesiano de Concepción.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias implementadas por el equipo directivo para desarrollar a los docentes del Colegio Salesiano de Concepción.
- Conocer las formas en que el equipo directivo establece dirección a los docentes del Colegio Salesiano de Concepción.
- Conocer la manera en cómo el equipo directivo gestiona la instrucción de la enseñanza en los docentes del Colegio Salesiano de Concepción.

- Describir cómo el equipo directivo rediseña la organización de la enseñanza en el Colegio Salesiano de Concepción.

4.3 Diseño Metodológico

Enfoque, diseño y alcance

El enfoque de la presente investigación responde al paradigma de estudios mixtos, los cuales según Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008 en Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M., 2014, p. 534) “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”.

A su vez, se enmarca en un diseño explicativo secuencial, el que “se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos (...) Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio” (Hernández, R., et al., 2014, p. 554)

El alcance más adecuado para esta investigación es el descriptivo, el cual tiene como objetivo “indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población” (Hernández, et al., 2014, p.155). Los estudios descriptivos “son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p. 80).

Muestra y Unidad de análisis

El tipo de muestreo que se utilizará será una combinación de lo probabilístico y no probabilístico, ya que, en una investigación de tipo mixta, el investigador realiza una mezcla de técnicas (estadísticas y otras guiadas por el propósito), con el objetivo de ubicar y seleccionar su muestra, de acuerdo al problema planteado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Para mayor precisión, la literatura ofrece como un tipo de muestreo, el denominado mixto secuencial, pues, la metodología y los resultados de la primera fase

definen la metodología que se ocupará en la fase siguiente y en algunos casos, el tamaño final de la muestra utilizada en la fase cuantitativa sirve de marco muestral para el diseño de la muestra cualitativa (Teddle, & Yu, 2007).

En este caso, la muestra está constituida por los integrantes del equipo directivo y por los docentes de aula del colegio salesiano. Se escogió a ambos grupos, con la finalidad de conocer la percepción de ambos estamentos, es decir, para identificar las convergencias y divergencias de miradas y/o posturas. Lo anterior, ya que, el equipo directivo implementa y/o instaure las medidas, mientras que los profesores son los que la llevan a cabo en la sala de clases con los estudiantes. Dentro de los criterios, se aplicarán los instrumentos a todos los integrantes de la comunidad que formen parte de cada estamento, siempre y cuando, sean parte del establecimiento desde inicios del presente año. Esto, con la finalidad de que los involucrados, hayan participado de acciones, decisiones, conversaciones en el colegio, que les permita tener cierto grado de claridad sobre el fenómeno a estudiar.

La unidad de análisis es de carácter colectivo y apunta principalmente a identificar nudos críticos en las prácticas de liderazgo directivo, en este caso, como ya se explicita, la unidad de información, es decir, a quiénes se va acudir para obtener la información serán los docentes de aula.

Instrumentos y análisis de la información

Dado que la investigación que se realiza tiene un enfoque mixto, basado en un diseño explicativo secuencial; se comienza por realizar la recolección de datos bajo el enfoque cuantitativo para determinar las prácticas de liderazgo implementadas por el equipo directivo según los docentes del Colegio Salesiano de Concepción. A continuación, se profundiza la dimensión más disminuida del ámbito de práctica del director, por medio de un enfoque cualitativo a través de un focus group, aplicado a un grupo representativo de los docentes. Es importante consignar que por las circunstancias complejas en las que se encuentra el país (emergencia sanitaria covid19), no fue posible acceder a los datos de la manera que se tenía planificado inicialmente.¹

¹ El focus group no fue realizado por el grupo investigador, sino que se accedió a un producto dado por entrevistas semiestructuradas aplicado por una ATE a los integrantes del equipo de gestión del colegio el año 2019.

Cuestionario

Entendiendo que el cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las Ciencias Sociales para la obtención y registro de datos, ya que su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y de evaluación de personas, procesos y programas de formación (Muñoz, T. G. 2003, Pág. 2), se ha escogido este instrumento para determinar la percepción que tienen los docentes del establecimiento respecto a las prácticas de liderazgo. Su característica singular radica en que, para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal que el "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica. (Muñoz, T. G. 2003, Pág. 2).

Según Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D., & Paré, M. H. (2016), el cuestionario, es un instrumento estandarizado que empleamos para la recogida de datos durante el trabajo de campo de algunas investigaciones cuantitativas, ya que permite al investigador plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas. Esto posibilita una mirada objetiva, con ideas claras sobre el foco de la investigación.

Para obtener la información deseada es necesario recurrir a varios tipos de preguntas. Según el modo en que se formulen, las preguntas pueden ser cerradas o abiertas. En esta investigación las preguntas del cuestionario serán cerradas. Las cuestiones cerradas ofrecen al usuario que va a ser evaluado, todas las alternativas posibles, o al menos todas aquellas que mejor responden a la situación que deseamos conocer, y se establece sobre intenciones de acción. (Muñoz, 2003, Pág. 3). Este tipo de preguntas contienen opciones de respuesta previamente delimitadas y resultan más fáciles de codificar y analizar. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1996, Pág. 217).

El cuestionario que se aplica corresponde al del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Estudio de la UC (CEPPE UC), y tiene por objetivo conocer la opinión que tienen algunos actores del sistema escolar sobre las características de los establecimientos donde se desempeñan. Los resultados obtenidos orientarán el análisis de la realidad educativa y el diseño estrategias tendientes a la mejora educativa.

De dicho insumo se desconoce su estructura y objetivos, sin embargo, se analizaron las respuestas que dieron los directivos.

Focus Group

Al tratarse de un enfoque mixto, una vez analizados los datos de la investigación cuantitativa, se establecerá la dimensión más disminuida, con sus respectivas sub-dimensiones en relación a las prácticas del director. Obtenida la información, se utilizará como instrumento de recolección de información cualitativa el Focus group, el que algunos autores lo consideran como una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a diez personas), en las cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas. (Hernández, Fernández, & Baptista, 1996, Pág. 408).

La interacción entre distintos agentes educativos nos permite ver los puntos de interés y de distancia en los miembros de la comunidad educativa. Por otra parte, como señalan Orvik, Berland, Larun, & Ringsberg, (2014) los focus group son un método valioso para la recolección de datos relativos a las experiencias personales y a los fenómenos sociales. El conocimiento y el reporte de los factores contextuales que inciden en las discusiones de los grupos focales, y de cómo estos influyen en el proceso de investigación, ayuda a establecer procesos de investigación más transparente que están fundamentados en datos contextuales. Esto motiva la elección del instrumento ya que asegura una indagación diáfana y de primera fuente sobre el objeto de estudio.

La técnica para la recolección de datos es a través de preguntas semi-estructuradas, y la recogida se realiza en las distintas variables según la dimensión de análisis más disminuida. Esto nos permitirá ofrecer un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio, además pueden ajustarse a los entrevistados (Díaz, Torruco, Martínez, & Varela, 2013).

En los estudios cualitativos, el análisis de los datos no está totalmente predeterminado, sino que es prefigurado, coreografiado o esbozado (Ruíz 1996, Citado en Hamui-Sutton, & Varela-Ruiz, 2013, Pág. 57). Se elabora un primer árbol categorial basado en la guía de entrevista, que se irá ampliando al codificar el texto. La codificación y categorización se realiza teniendo como referentes los objetivos de investigación (Hamui-Sutton, & Varela-Ruiz, 2013, Pág. 58) y las variables de la dimensión con índices más descendidos.

4.4 Plan de análisis de datos

Eliminó: ¶

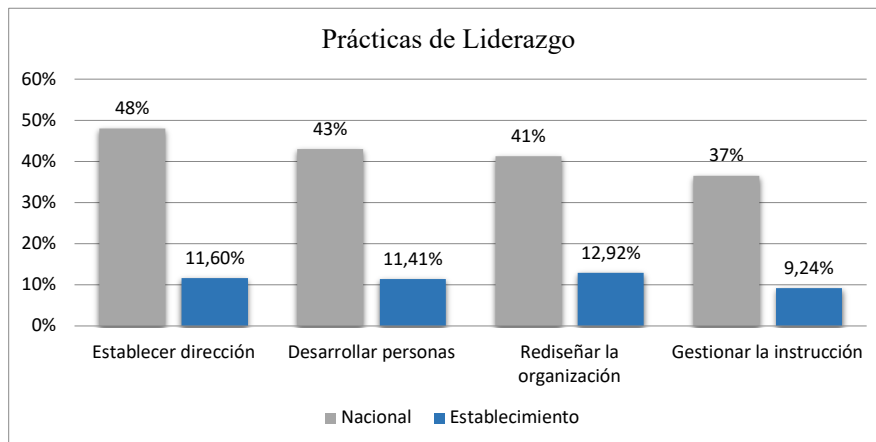
Resultados de orden Cuantitativo

A. PRÁCTICAS DE LIDERAZGO 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 colegio, en relación a la implementación de cada una de ellas.

1. Panorámica General de las prácticas de Liderazgo del Director

Gráfico 5 Prácticas de liderazgo



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

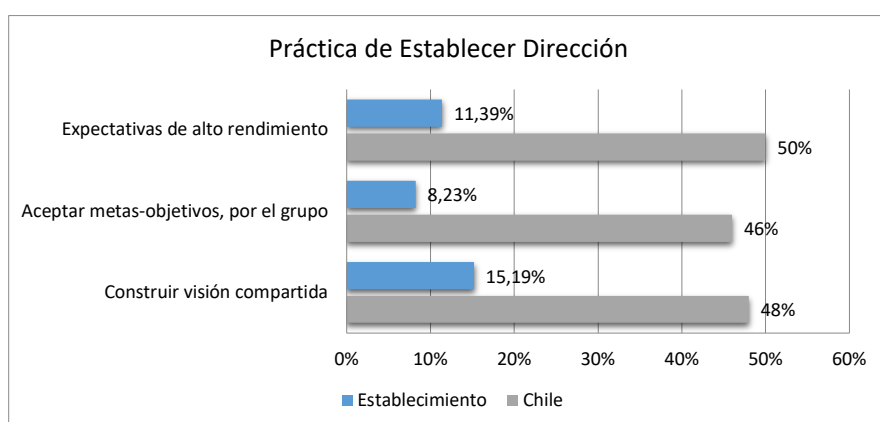
Como se aprecia en el gráfico 5, la comparación entre el colegio y el escenario nacional determina que, el primero por medio de la percepción de los docentes se encuentra muy por debajo en el estar muy de acuerdo en las prácticas de liderazgo ejecutadas por el director. La categoría mejor percibida es "Rediseñar la organización", mientras que la menor percepción es "Gestionar la instrucción". En promedio el 11,29% de los y las docentes están muy de acuerdo con que el director realiza estas prácticas de liderazgo.

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.

Establecer Dirección:

Gráfico 6 Prácticas de establecer dirección

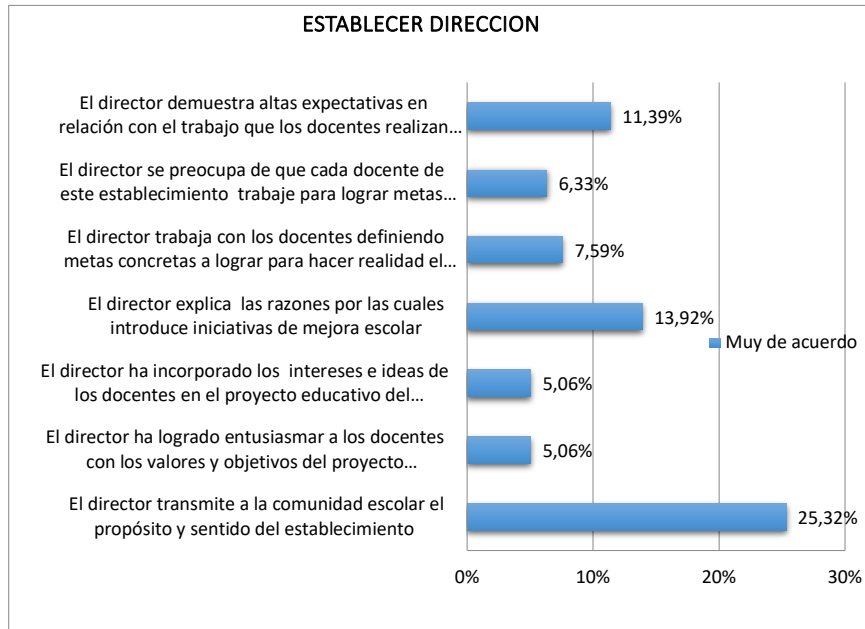


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 6, se observa un bajo porcentaje de docentes del colegio que, señalan estar muy de acuerdo en que el Director ejerce prácticas de “Establecer Dirección”, esto en comparación con los resultados a nivel nacional. La dimensión mejor percibida corresponde a “Construir visión compartida”, la que se encuentra por debajo del nivel nacional en un 32,81%. Le sigue “Expectativas de alto rendimiento”, con un 11,39% también, por debajo de la nacional, en un 38,61% y finalmente, “Aceptar metas-objetivos, por el grupo” con un 8,23%, 37,77% bajo el promedio nacional.

En promedio el 11,6% de las y los docentes están muy de acuerdo con que se realiza estas prácticas de liderazgo.

Gráfico 7 Prácticas de establecer dirección.



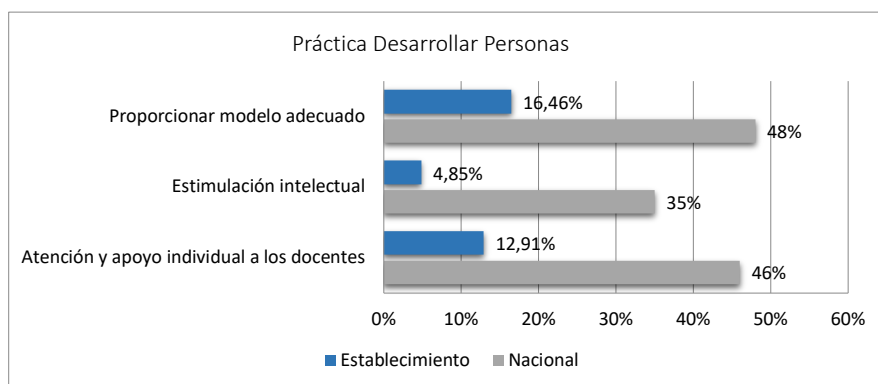
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Las prácticas asociadas a la categoría “Establecer Dirección” presentada en la figura 8, relacionada a “Altas expectativas de rendimiento”, “aceptar metas-objetivos” y “construcción de visión compartida”, son percibidas por una baja proporción de docentes, muy distinto a los resultados a nivel nacional. Ahora bien, la práctica que destaca corresponde a “construir visión compartida”, pero es importante señalar que se encuentra muy por debajo del acontecer nacional.

Dentro de las prácticas, la más elevada corresponde a “El director transmite a la comunidad escolar el propósito y sentido del establecimiento”, con un 25,32% muy de acuerdo. Por otra parte se encuentra la práctica “el director explica las razones por las cuales introduce iniciativa de mejora escolar” con un 13,92%. Mientras que las más bajas son los reactivos”, el director ha incorporado los intereses e ideas de los docentes en el proyecto educativo del establecimiento” con un 5,06%, y por otra parte “El director ha logrado entusiasmar a los docentes con valores y objetivos del proyecto educativo institucional” con un 5,06%.

Desarrollar personas:

Gráfico 8 Desarrollar personas.



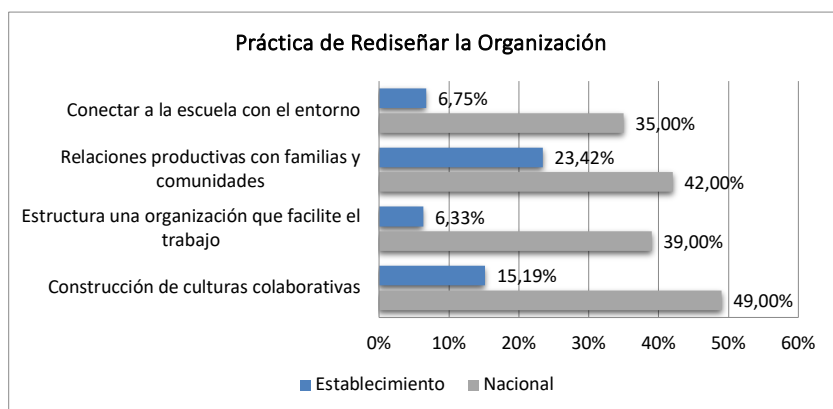
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 8 se constata que los resultados obtenidos del colegio no reproducen la tendencia nacional, ya que al realizar la comparación respecto los datos del colegio y la estadística nacional, la diferencia es sobre al 30% en las tres sub-dimensiones. Asimismo, la sub-dimensión de “atención y apoyo individual a los docentes” presenta la diferencia mayor, pues, existe una discrepancia de un 33,09% entre el colegio y lo respondido a nivel país. Por su parte, la sub-dimensión de “estimulación intelectual” es la que tiene la diferencia menor, siendo de un 30,5%. En promedio, sólo un 11,41% de los/as docentes dicen estar muy de acuerdo con que el director lleva a cabo estas prácticas de liderazgo.

Las prácticas de liderazgo asociadas a la categoría de “desarrollo de personas”, presentadas en la figura 9, tiene relación con el despliegue de acciones de “modelamiento”, “estimulación intelectual” y “apoyo individual a los docentes”. Es menester clarificar que los resultados obtenidos, no se reproduce la tendencia nacional, ya que la diferencia es significativa y los resultados en su totalidad son bajos. Además, no deja de llamar la atención que, un 0,00% de los encuestados, respondieron estar muy de acuerdo con el reactivo que se vincula con la ayuda del director a planificar el trabajo del profesor, teniendo en cuenta las necesidades individuales de sus alumnos durante el último año.

Rediseñar la organización

Gráfico 9 Rediseñar la organización



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

El gráfico 9 nos muestra que las cuatro prácticas de “rediseñar la organización” aparecen disminuidas en relación al promedio nacional. La más cercana de las prácticas al porcentaje nacional es “Relaciones productivas con familias y comunidades” que tiene una percepción cercana al 54% en relación al promedio nacional; y las dos más distantes del porcentaje nacional son “Conectar a la escuela con el entorno” y “Estructura una organización que facilite el trabajo” que están 17,14 % y 15,38% respectivamente en relación al promedio nacional.

En promedio el 12,92% de los docentes manifiesta que está muy de acuerdo que el director ejerce estas prácticas de liderazgo.

Las prácticas de liderazgo asociadas a la categoría de “rediseñar la organización” presentadas en el gráfico 10 y en la tabla 8, esta referidas a la realización de acciones de parte del director en relación con: “conectar a la escuela con el entorno”, “relaciones productivas con familias y comunidades”, “estructurar una organización que facilite el trabajo”, “construcción de cultura colaborativa”.

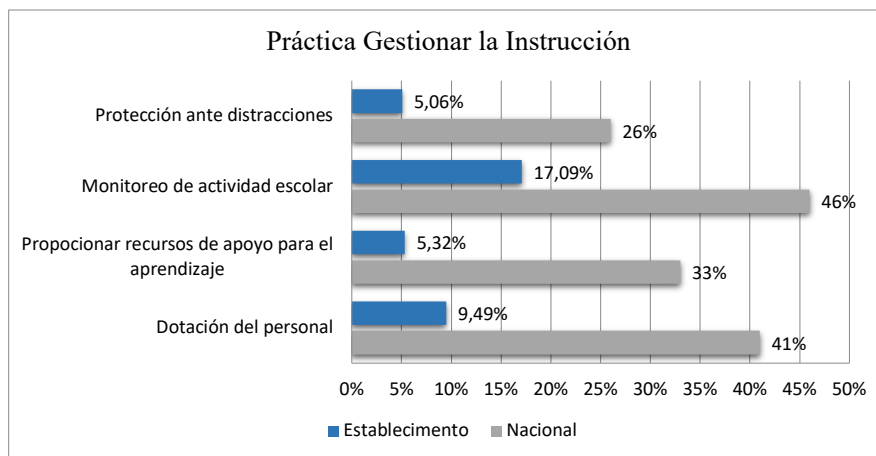
Los resultados que se substraen y que son presentados en este informe, dan cuenta de un porcentaje descendido al compararlos al promedio nacional. Los reactivos más bajos son: El director

estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza aprendizaje” con un 2,53%,” El director se preocupa que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización del trabajo” con un 38,0% y “Durante el último tiempo, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre los docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza” con un 38,0%

El reactivo que sobresale en relación al concepto de muy de acuerdo que, sin embargo, no logra superar el 50 % de respuesta favorables es, “Al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento” con un 41,77%.

Gestionar la Instrucción

Gráfico 10 Gestionar la instrucción.



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

Los datos proporcionados al observar la figura anterior, que se refiere a “Gestionar la instrucción”, permiten describir y distinguir que de las cuatro sub dimensiones que aborda esta dimensión, es “dotación del personal”, la más descendida en relación a los muy de acuerdo respondidos por los docentes, y corresponde a un 9,49%, existiendo una brecha considerable, si lo comparamos con el promedio nacional, que alcanza un 41%, generándose con estas cifras , una diferencia significativa de un 31 %, que aleja al establecimiento de acercarse a un parámetro nacional. También este antecedente correspondería a, la mayor cantidad de porcentaje que hay entre los datos que nos entrega el

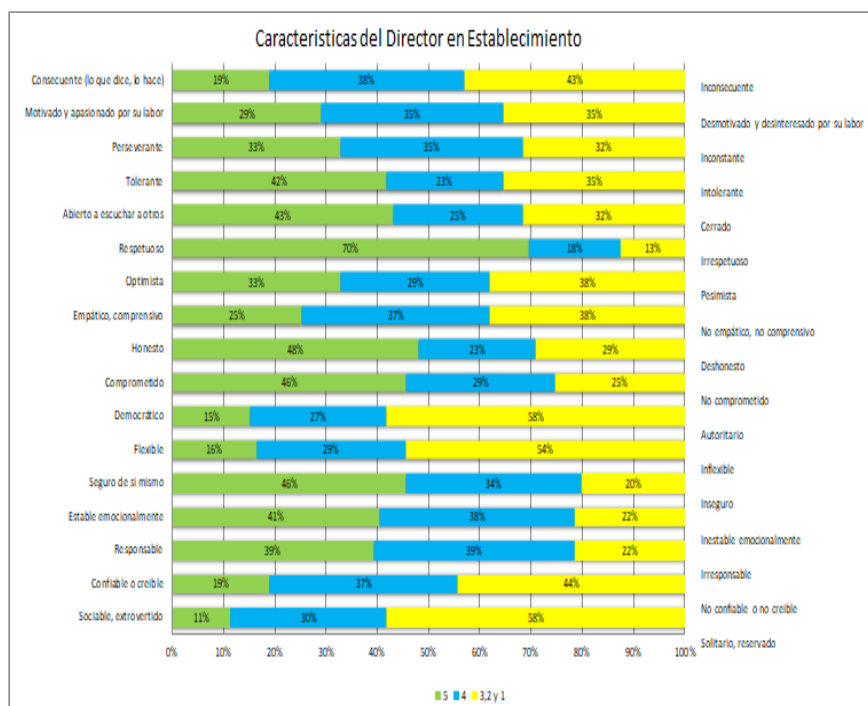
establecimiento, si comparamos y las relacionamos con las otras sub dimensiones, tales como “protección ante distracciones”, “monitoreo de la actividad escolar”, “proporciona recursos de apoyo para el aprendizaje”, en relación el panorama nacional. Sin embargo, en brecha porcentual, nos encontramos con una segunda categoría descendida, “monitoreo de la actividad escolar” que alcanza un 17,09% de muy de acuerdo, ampliando una brecha de 28% con la medida nacional que, es de 46%. Muy cercana y similar a esta brecha entre lo que declara el establecimiento y el promedio nacional, tenemos una distancia del 27,68% en “proporcionar recursos para el aprendizaje”, donde el establecimiento logró un porcentaje de 5,32% a diferencia de la media nacional que es 33%. Por último, la categoría “protección ante distracciones”, si bien es la más baja con un 5,06 %, en muy de acuerdo, es la que presenta menor brecha con el promedio nacional de un 26%, que también es un porcentaje que acorta la distancia, ya que es la menor en porcentaje a nivel nacional y la brecha entre ésta y la última sub dimensión abordada es de 20,94%

Gestionar la instrucción requiere del despliegue de un cúmulo de acciones, donde el foco está puesto en la labor que hace el director hacia sus profesores, que dejan entrever sus potencialidades en liderazgo, en gestión. Por un lado estimula a sus profesores, por otro, los enfrenta a analizar los resultados de aprendizajes. La trascendencia y el desarrollo al interior del establecimiento en tareas que él debe liderar, gestionar y concretar acciones permanentemente, van por una parte en una línea pedagógica (monitoreo y proporción de recursos de aprendizaje) y por otro en promocionar y considerar competencias y habilidades en sus docentes, lo que conlleva a designarle responsabilidades de acuerdo con los parámetros que él desea implementar. Por un lado al revisar los reactivos, estos dan cuenta del panorama en un porcentaje que, genera distancia y no acorta brechas, al ser comparados con mediciones nacionales, por otro, queda posicionado con el mejor porcentaje de la dimensión “monitoreo de la actividad escolar” con un 17%, acciones en que el líder interviene ya con resultados generados, en comparación con “proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje” con 5,32%, pues debe atender a la organización, observar aula, retroalimentar, siendo relevante en la promoción de aprendizajes de calidad para todos los estudiantes. Existiendo un porcentaje de muy de acuerdo que no refieren ningún porcentaje al interior de esta dimensión y la dotación del personal con 9% que podría vislumbrar como el equipo de apoyo que requiere el líder para llevar a cabo esos recursos de aprendizaje que debe poner a disposición de sus docentes.

B. CARACTERÍSTICAS DEL DIRECTOR

En la encuesta sobre las prácticas de liderazgo efectivo, se les solicita a los docentes que den su opinión con relación a características personales del director. La pregunta plantea en la escuela, una escala de cinco grados entre dos adjetivos calificativos que poseen los docentes. Por lo cual, para el análisis de esta parte de la encuesta, se considera tres grupos de porcentaje de docentes que califican como escala: 5, 4, 3, 2 y 1.

Gráfico 11 Características del director en establecimiento



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

Como se observa en el gráfico 11, respecto a las características personales del Director, se puede apreciar que su persona es percibida de manera regular por los y las docentes del establecimiento. Solo una de las características alcanza un porcentaje superior a 50, mientras que las demás se sitúan por debajo del mismo. Entre las cinco características mejor percibidas se encuentran el ser “Respetuoso” (70%),

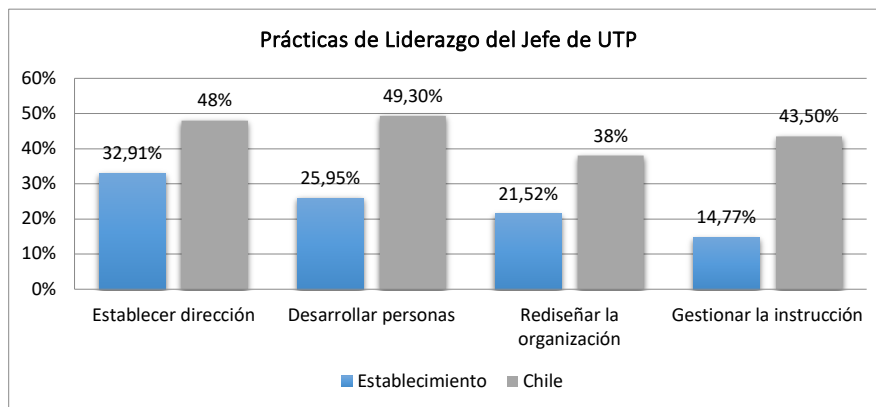
“Honesto” (48%), “Comprometido” (46%), “Seguro de sí mismo” (46%) y “Abierto a escuchar a otros” (43%). Por otra parte, las características con percepción más baja corresponden a “Sociable”, “Democrático”, “Flexible”, “Consecuente” y “Confiable”.

C. PRÁCTICAS DE LIDERAZGO 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 a la implementación de cada una de ellas.

Prácticas de liderazgo del Jefe de UTP

Gráfico 12 Prácticas de liderazgo del jefe de UTP

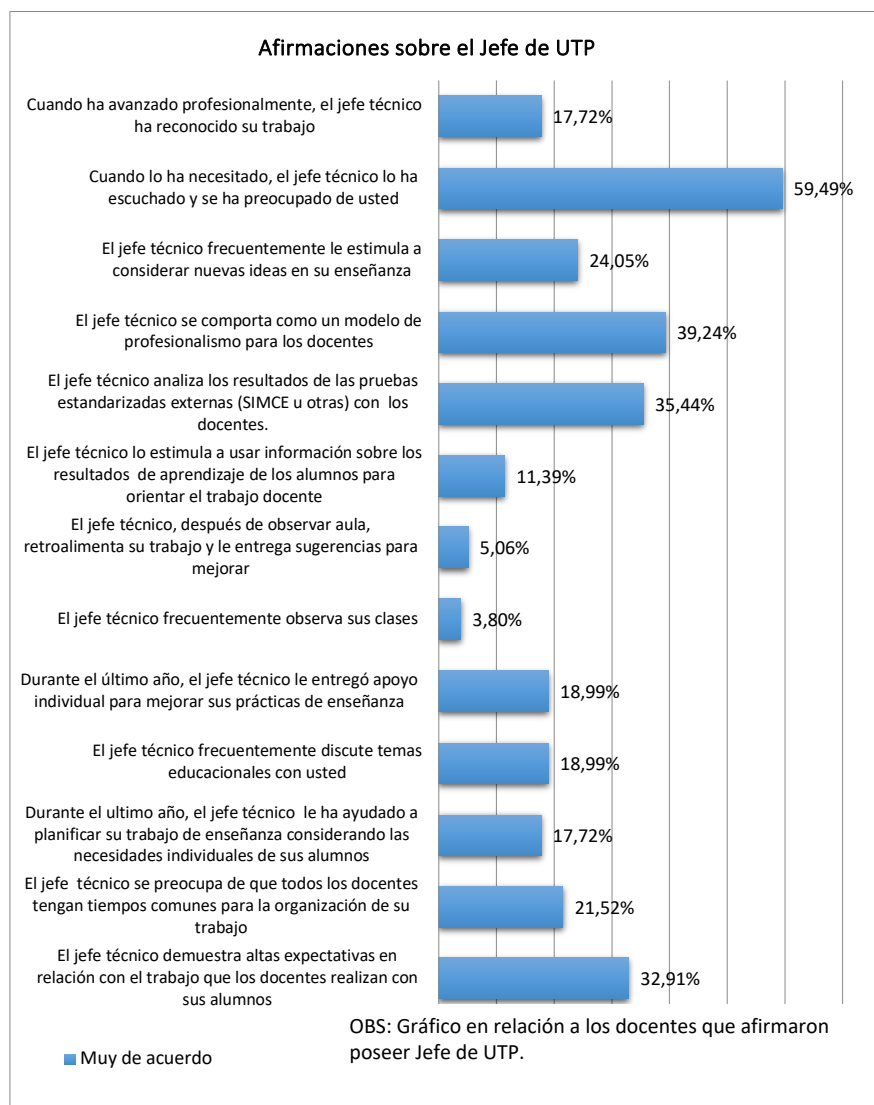


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los resultados que se aprecian en el gráfico 12 de prácticas de liderazgo efectivo, muestran que las cuatro categorías a nivel nacional oscilan entre el 38% y 49% de los docentes que responden estar muy de acuerdo; en tanto, para el caso del colegio, la percepción del muy de acuerdo se encuentra entre el 14% y 32%, es decir, está por debajo del nivel nacional (el porcentaje más alto del colegio es inferior al más bajo a nivel país). En promedio, el 23,79% 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 32,91% y “Desarrollar personas” con un 25,95%.

Afirmaciones sobre el Jefe de UTP

Gráfico 13 Afirmaciones sobre el jefe de UTP.

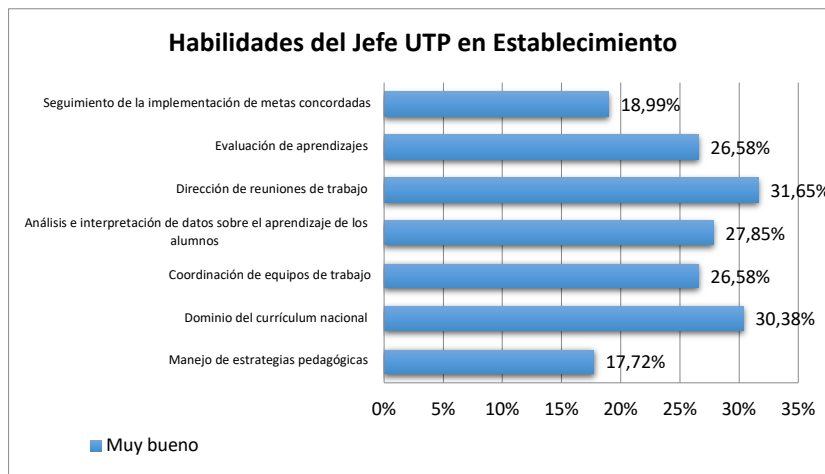


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 13 se puede apreciar que la mayoría de las afirmaciones del Jefe de UTP se encuentran en promedio por debajo del 50%, encontrándose la excepción en “Cuando lo ha necesitado, el Jefe Técnico lo ha escuchado y se ha preocupado de usted” con un 59,49%. Las afirmaciones que tienen la percepción más baja por parte de los docentes en encontrarse muy de acuerdo, corresponde a “El Jefe Técnico frecuentemente observa sus clases” con un 3,80%, y “El Jefe Técnico, después de observar el aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar” con un 5,06%. En promedio, el 26,58% de los y las docentes está muy de acuerdo en que, el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo.

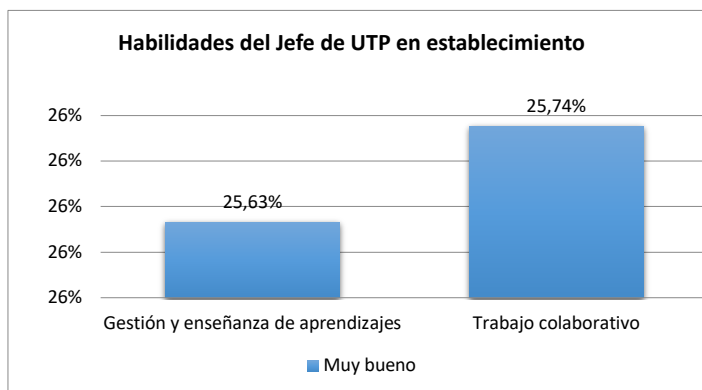
Habilidades del Jefe de UTP

Gráfico 14 Habilidades del Jefe de UTP en establecimiento.



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

Gráfico 15 Habilidades del Jefe de UTP en establecimiento.



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

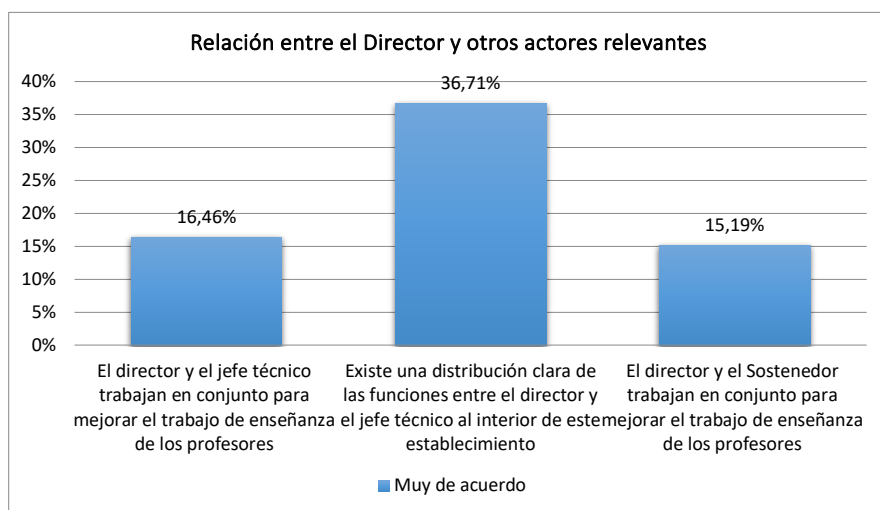
El análisis sobre las competencias y habilidades del Jefe Técnico, es entorno al porcentaje de docentes del establecimiento que, califican como muy bueno los diferentes ámbitos del trabajo del Jefe Técnico. Para ello, se ha clasificado estas competencias y habilidades en dos categorías.

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 25% y 26% 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 “Dirección de reuniones de trabajo” con un 31,65% de preferencias y “Dominio del currículum” con 30,38% de preferencias, 26,58% en habilidades pertenecientes a evaluación de aprendizaje y coordinación de equipo de trabajo. Por otra parte, las habilidades menos valoradas tienen relación con “Manejo de estrategias pedagógicas” con 17,72% y “Seguimiento de la implantación de metas concordadas” con 18,99%.

Relación entre el director y otros actores relevantes

Gráfico 16 Relación entre director y otros actores relevantes

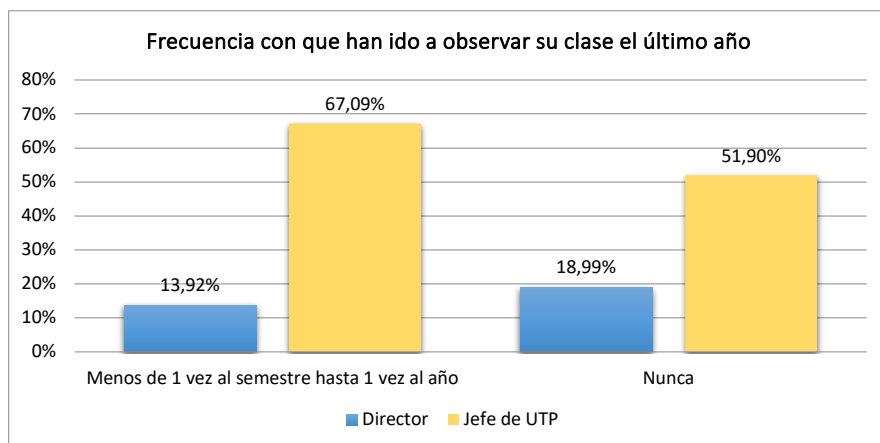


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

La labor del director se ve enmarcada principalmente en la existencia de una distribución clara de las funciones entre éste y el jefe técnico al interior de este establecimiento, con un 36,71%. Por otra parte, la percepción del trabajo en conjunto del director con el Jefe Técnico para mejorar la enseñanza de los profesores solo alcanza un 16,46% y un poco más bajo el trabajo conjunto del director y sostenedor para mejorar el trabajo de enseñanza de los docentes con un 15,19%, siendo esta última la que consigna una percepción más baja.

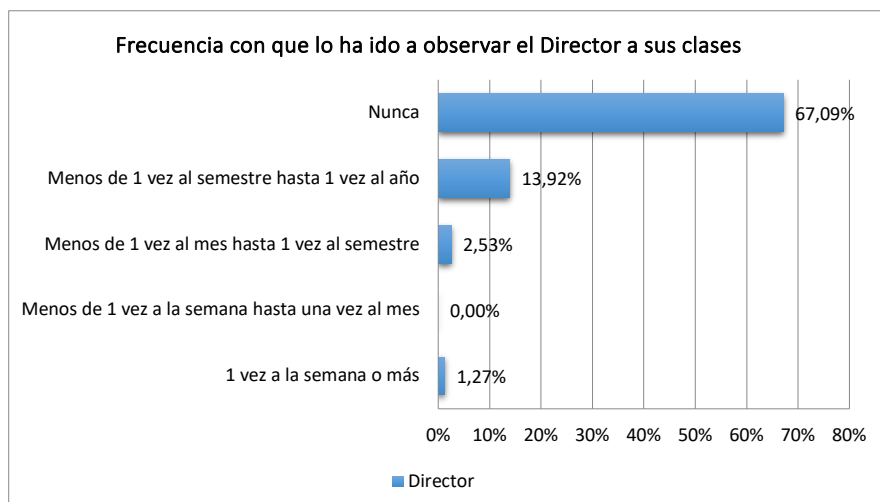
Monitoreo de clases

Gráfico 17 Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año.



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

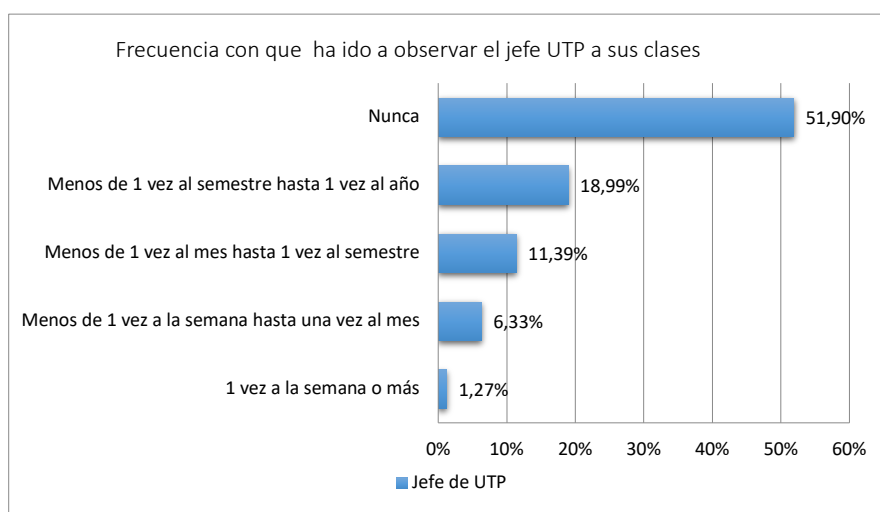
Gráfico 18 Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases.



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

Como se puede apreciar en el gráfico 18, un 67,09% de los docentes considera que el director nunca va a observar su clase. Por otra parte, un 13,9% considera que el director va menos de una vez al semestre hasta una vez en el año a observar su clase. Respecto a las percepciones con menor porcentaje, se encuentra las que dicen relación en que el director va menos de una vez a la semana hasta una vez al mes, con 0%.

Gráfico 19 Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP sus clases.

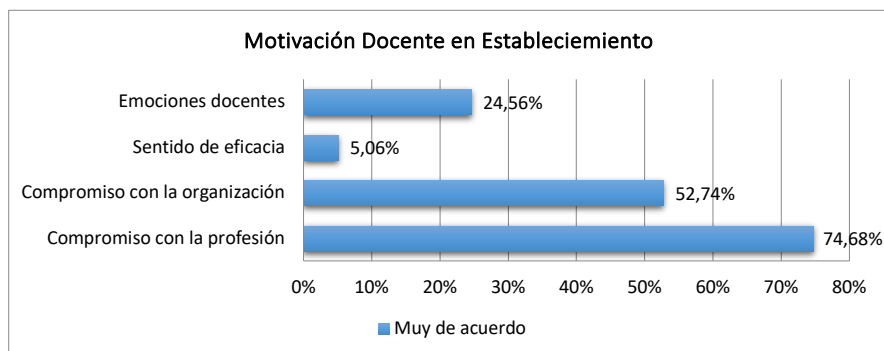


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en la figura anterior, solo el 48,10% de los docentes considera que el Jefe de UTP ha ido a observar sus clases (en distintas medidas), mientras que el 51,90% percibe que el Jefe de UTP nunca observa sus clases.

D. DESEMPEÑO DOCENTE: MOTIVACIÓN Y CONDICIONES DE TRABAJO EN EL ESTABLECIMIENTO.

Gráfico 20 Motivación docente.

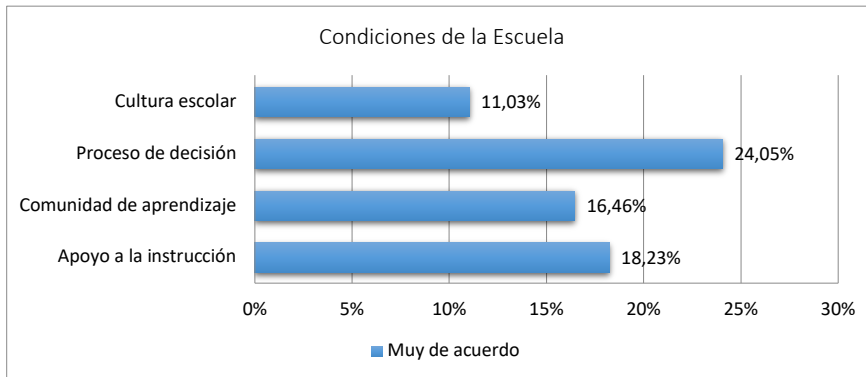


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Con respecto a la motivación se puede observar que, existe un alto "Compromiso con la profesión", ya que un 74,68% 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 5,06%, lo cual hace sostener que se tiene un alto concepto de autoeficacia, ya que quienes respondieron la encuesta, están muy de acuerdo en 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.

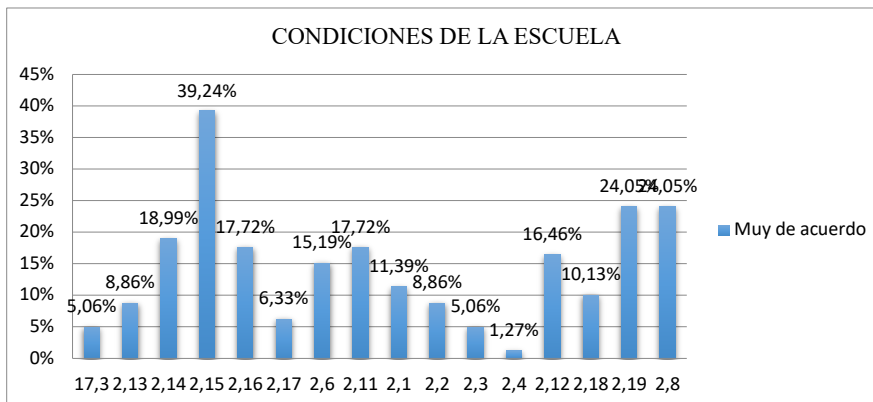
Condiciones de la Escuela

Gráfico 21 Condiciones de la Escuela.



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

Gráfico 22 Condiciones de la Escuela.

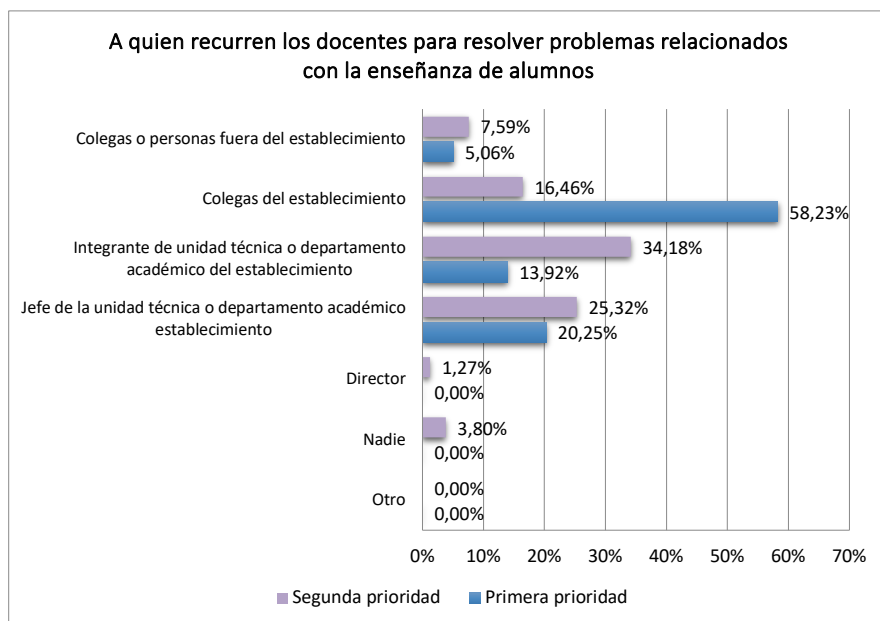


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En esta categoría, las preferencias de, muy de acuerdo, por parte de las profesoras, indican que los porcentajes de las “condiciones de la escuela” se encuentran entre un 11.03 % y 24,05 %. Encontrándose con mejor percepción los “Procesos de decisión” y la libertad de decisión respecto a su trabajo de aula. A su vez la baja cantidad de preferencia, muy de acuerdo, se encuentra en cultura escolar, destacando como porcentaje descendido el indicador sobre “rapidez en la resolución de conflictos”.

E. ¿A QUIÉN RECURREN LOS DOCENTES PARA RESOLVER PROBLEMAS RELACIONADOS A LA ENSEÑANZA?

Gráfico 23 A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos.



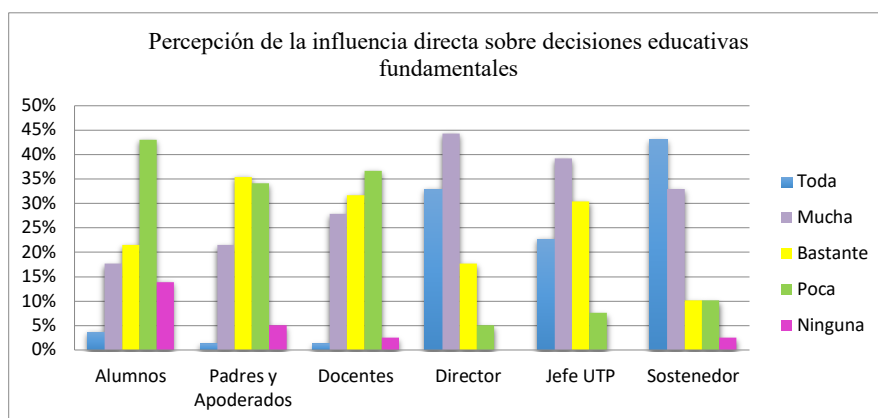
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Con respecto a la temática de resolución de problemas, como prioridad, un porcentaje de 58,23% de los docentes, recurre a colegas del establecimiento cuando tienen que solucionar algún problema relacionado con la enseñanza de los alumnos. En segunda prioridad recurren en un porcentaje de 34,18% a un integrante de la unidad técnica o departamento académico del establecimiento.

Por otro lado, los porcentajes más bajos en prioridad corresponden a consultar al director con 0,00% y en segunda prioridad logra un 1,27%.

F. PERCEPCIÓN DE LA INFLUENCIA DIRECTA SOBRE DECISIONES EDUCATIVAS FUNDAMENTALES

Gráfico 24 Percepción de la influencia directa sobre las decisiones fundamentales.



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

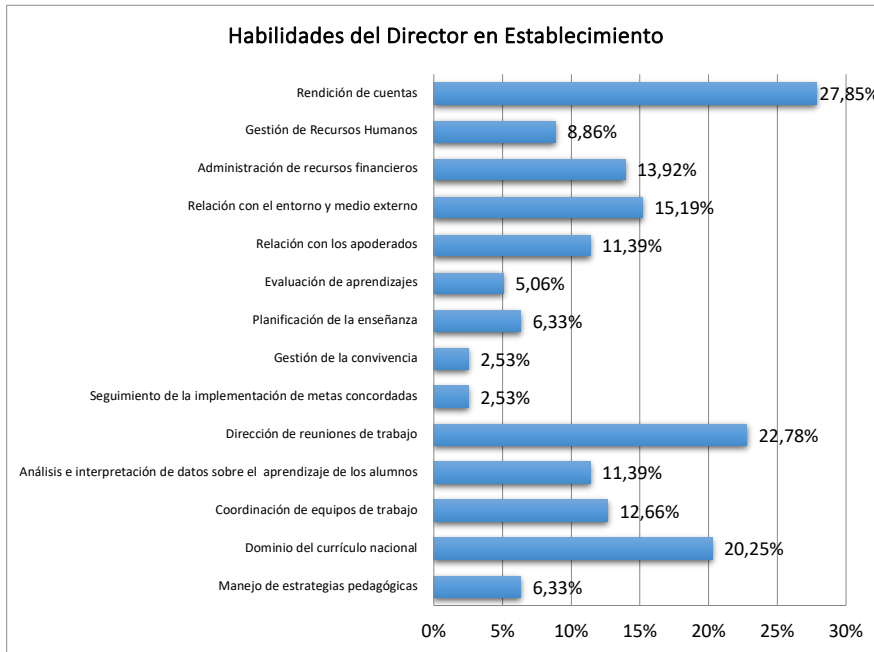
En la encuesta se les pide a los docentes que señalen la influencia directa que tienen ciertas personas en las decisiones pedagógicas fundamentales del colegio.

En base a los datos obtenidos, los docentes perciben que toda la influencia sobre las decisiones de carácter pedagógico las tiene mayormente el sostenedor con un 43,04% seguido del director con un 32,91%. Mientras perciben que el director y jefe de UTP tienen mucha influencia (44,30% y 39,24% respectivamente) frente a las decisiones educativas fundamentales.

Se observa que en relación a la percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales de los alumnos seguidos de los padres y apoderados se ubican en la categoría más baja con un 13,92% y 5,06% respectivamente.

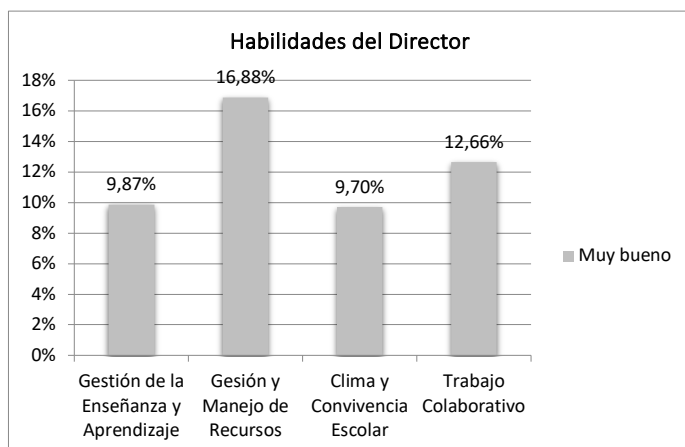
Habilidades del Director

Gráfico 25 Habilidades del director en establecimiento.



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

Gráfico 26 Habilidades del director



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

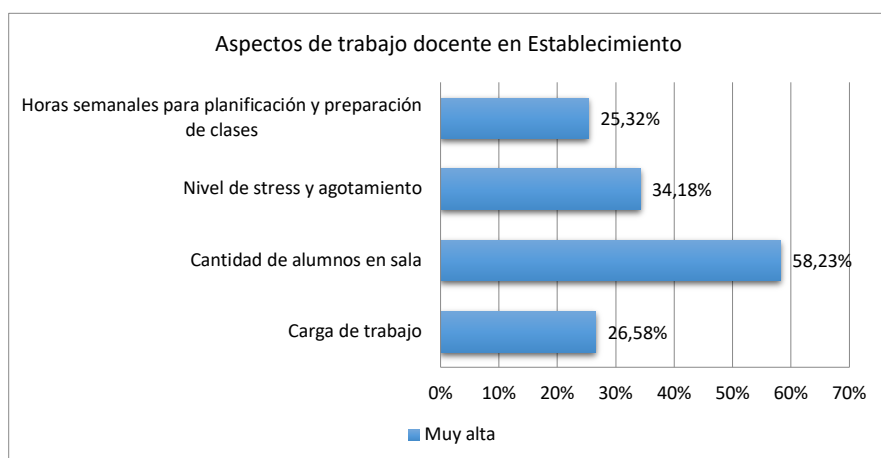
El estudio sobre las competencias y habilidades del director, es en torno al porcentaje de docentes del establecimiento que, califican como muy bueno, los diferentes ámbitos del trabajo del director. Para ello, se ha clasificado estas competencias y habilidades en cuatro categorías.

En promedio los docentes encuestados perciben con un 12,26% 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 dicen relación con “rendición de cuentas”, “Dirección de reuniones de trabajo” y “Dominio del currículum nacional” con 27,85%, 22,78% y 20,25% respectivamente de profesores que, percibe estar muy de acuerdo, que el director desarrolla estas habilidades. Por otra parte, los indicadores “Gestión de la convivencia” y “Seguimiento de la implantación de las metas concordadas” poseen la percepción más baja por parte de los docentes del colegio con un 2,53%, seguido de “Evaluación de aprendizajes” con un 5,06%.

G. CÓMO VEN LOS DOCENTES SU TRABAJO EN EL ESTABLECIMIENTO

Gráfico 27 Aspectos de trabajo docente en el establecimiento.



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

Los docentes del colegio perciben su trabajo docente como bueno, tan solo distinguiendo el 58,23% 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 "Horas semanales de planificación y preparación de clases", seguido muy de cerca por la "carga de trabajo" con 26,58%. El promedio de los aspectos de trabajo docente en el colegio asciende al 36,08%.

Resultados Investigación Cualitativa

En este apartado, se presentan los resultados cualitativos obtenidos a través de la aplicación de una entrevista individual semi-estructurada, realizada por una entidad de Asistencia Técnica Educativa (ATE), “Enfoque Educativo”.

Estas entrevistas fueron aplicadas a 15 funcionarios del colegio, a quienes llamaremos la primera y segunda línea de directivos, correspondientes al equipo directivo y a encargados de distintas dimensiones de gestión en la institución:

- Consejo directivo: donde participa el director, rector y los coordinadores de las distintas áreas de gestión: A. Académica, A. Apoyo, A. Evangelización, A. Ambiente, A. Administración.
- Y los encargados de distintas dimensiones de gestión del colegio: Encargado de convivencia, encargados de ciclos (3), encargado de ACLE, coordinadores PIE (2).

Estos datos compartidos por el colegio, son la síntesis que entregó la ATE al finalizar el proceso de diagnóstico, en relación al quehacer directivo en el establecimiento.

Percepciones referentes a la organización del trabajo en el equipo de gestión del establecimiento

Esta categoría hace alusión a las apreciaciones que tienen los liderazgos de primera y segunda línea sobre la organización del establecimiento para llevar a cabo sus diferentes acciones.

En relación a este punto, se obtuvo como resultado que, no existe claridad sobre los roles de cada persona en los cuales recae alguna responsabilidad, provocando la confusión entre los integrantes de cada estamento y problemas entre ellos mismos.

“[...] No existe claridad en la definición de roles y funciones [...]”

“[...] Hay roces entre funcionarios por la ausencia de definiciones de roles y funciones [...]”

“[...] No hay claros responsables de lo que pasa [...]”

Por otro lado, los integrantes de primera y segunda línea, pertenecientes al equipo de gestión del establecimiento, mencionan que la dificultad radica en la deficiencia para gestionar y coordinar el quehacer diario del colegio, no tienen claridad de qué hace el otro y cómo lo hace:

“[...] Faltan nuevas formas de organizarnos. Cómo nos organizamos para atender las dinámicas del colegio [...]”

“[...] Dificultad en la coordinación entre miembros/equipos al interior del establecimiento [...]”

“[...] Tenemos que avanzar en la forma de coordinar [...]”

“[...] Falta de coordinación de los equipos, la inexistencia de misiones en conjunto para el establecimiento [...]”

Percepciones sobre el trabajo colaborativo

En relación a las percepciones sobre el trabajo colaborativo los entrevistados manifiestan que hay un trabajo por área y que cada área desempeña un trabajo por su cuenta, donde no se advierte o evidencia un trabajo cohesionado. De tal forma, si bien, determinan las falencias que existen en el establecimiento, también tienen la noción que, se deben crear los equipos para que haya un sentido de pertenencia con la unidad educativa:

“[...]En relación al trabajo colaborativo cada área trabaja por su cuenta, les cuesta cohesionar, delegar [...]”

“[...] Establecen la necesidad entre otros aspectos, de la creación de equipos de trabajo cohesionados que tengan una forma única de colegio [...]”

En lo que se refiere al equipo directivo, los entrevistados dan cuenta que no necesariamente adoptan la participación de la comunidad educativa, si bien se analizan o discuten temas, se realizan reuniones, lo tratado en éstas, finalmente no es incluido.

“[...] “Los directivos señalan que cuando se realizó el PME, este no fue participativo, se discutieron temas, pero lo abordado en las reuniones finalmente no fue incorporado en éste [...]”

Declaran que falta una mejor disposición para apoyar a la institución como nuevas formas de organización, señalando claramente:

“[...] la falta de coordinación de los equipos, la inexistencia de misiones en conjunto para el establecimiento [...]”

“[...] advierten que no hay claros responsables de lo que pasa y que hay en general, carencia de estrategias para atender las dinámicas de la unidad educativa [...]”

Percepciones sobre el establecimiento de metas claras y compartidas

Entre los entrevistados, se percibe una imposibilidad de instaurar procesos, con una visión global y estratégica en cada uno de los directivos; además se señala que faltan directrices y pautas claras, que generen coordinación en los procesos pedagógicos. Se menciona que el tiempo se destina a discusiones de casos particulares, y a solucionar problemas emergentes.

“[...] Inexistencia de misiones en conjunto para el establecimiento [...]”

“[...] Se necesita visión global y estratégica en todos los directivos [...]”

“[...] Falta de directrices y pautas que generen coordinación en los procesos pedagógicos y su monitoreo [...]”

“[...] Mayor parte del tiempo destinado a coordinación se reduce a la mera discusión de casos particulares, sin posibilidad de instaurar procesos sistemáticos [...]”

Por otra parte, no se percibe claridad en los roles y funciones, tampoco en la planificación, ni en el monitoreo de las acciones. Sin embargo, se ve la necesidad de una apertura al cambio, especialmente, porque el contexto ha variado con los años.

“[...] Necesitamos que los líderes aclaren las funciones y roles de cada una/o [...]”

“[...] No hay planificación [...]”

“[...] Como directivo debes proyectar cómo vas a exigir, cómo vas a encantar. Hay que hacer las cosas y hacerlas bien. Ir implantando procesos, prácticas. Tener credibilidad, preocuparse por el otro, con hechos, más que siendo buena persona. Decir las cosas como son. No se puede quedar bien con todo el mundo. En la medida que yo te conozca cómo eres tú [...]”

“[...] Debe existir apertura al cambio. No somos los mismos que hace 5, 10 ó 20 años [...]”

Asimismo, las percepciones de los entrevistados ponen en evidencia la inexistencia de procesos claros y establecidos para abordar las distintas problemáticas, que emergen en el contexto educativo. No se gestionan ni planifican los procesos.

“[...] No están bien articuladas las áreas de trabajo. Seguimos trabajando el caso a caso

[...]”

“[...] Nos pasamos apagando incendios [...]”

En relación a una meta o visión compartida, los directivos identifican como necesidad aumentar el alineamiento, el sentido de pertenencia, y compromiso en el colegio, y de alguna manera lo asocian a distinciones etarias.

“[...]La gente joven que tiene que involucrarse con el proyecto [...]”

“[...]Lidiar, día a día, con un profesional joven que tiene dinámicas distintas, donde el compromiso no se cumple [...]”

“[...]Existe muy poco sentido de pertinencia con los sellos [...]”

“[...]Un contrato no es suficiente. Necesitamos crecer para aumentar el alineamiento [...]”

Percepciones sobre el diálogo profesional y la comunicación

Los integrantes de una comunidad educativa deben sentirse partícipes y con la libertad de expresar ideas profesionalmente, y ello no debe conllevar el problema de generar desconfianzas con los demás miembros de ésta. De acuerdo con lo anterior, los entrevistados declaran que, si bien existe diálogo entre los integrantes de la comunidad educativa, éste no trasciende hacia lo profesional, es decir, a un diálogo pedagógico efectivo.

“[...] Se manifiesta la necesidad de ser más críticos unos con otros, pudiendo decir algo para mejorar, no lo expresan para no afectar al otro [...]”

“[...] Han hecho el análisis de que deben decirse las cosas, pero no lo hacen porque, probablemente, afectaría la amistad [...]”

“[...] Si bien les cuesta mucho decir las cosas, coinciden en que hay que hacerlo, ya que, teniendo la opción, podrían mejorar [...]”

Esto ha llevado a que no se digan las cosas, generando un débil análisis de cualquier mejora que podría sustentar una reflexión pedagógica. Si bien, establecen que se conversan algunos temas, la conversación no supone un análisis mayor:

“[...] Hay cosas graves que se conversan, pero se les bajan el perfil para no afectar ni responsabilizar a nadie [...].”

Prima en la acción el no decirse las cosas. No obstante, concuerdan que hacerlo mejoraría la gestión, porque dejan claro que se debe criticar a ésta y no a la persona. Para ejemplificar aún más esta carencia de reflexión y el “no decirse las cosas”, los directivos señalan que se establece una relación entre la posibilidad de decir, comunicar y de actuar en aquellas situaciones que emergen como necesidad, como posibilidad de crecimiento con la afectación en términos afectivos de las personas de los distintos equipos.

“[...] Pudiendo decir algo para mejorar no lo decidimos para no afectar al otro [...].”

“[...] Hemos hecho el análisis de que debemos decirnos las cosas. Pero no se hace porque, probablemente, la amistad afecta el que no seamos proactivos en decir las cosas [...].”

“[...] Hay cosas graves que se conversan, pero que se les baja perfil para no afectar ni responsabilizar a nadie [...].”

En relación a lo anterior, emerge como constatación en las entrevistas una visión del equipo, que tiene que ver con la mirada sobre la crítica en términos de posibilidad de crecimiento.

“[...] Nos cuesta mucho el decirle a los demás las cosas. Somos poco críticos con los demás [...].”

“[...] El consejo directivo, muy en buena, todo se aprueba. No se dicen las cosas. Se necesita que se generen diálogos y diferencias [...].”

“[...] Me falta esto de llamar a una persona y decirle espero esto de ti [...].”

La efectividad y eficacia de las comunicaciones es otro punto que aparece en las entrevistas realizadas, y se percibe en dos niveles: un primer nivel en relación a los equipos directivos del establecimiento y un segundo nivel en relación a una comunicación en vista a la llegada de la información a todos los agentes educativos.

“[...] Recién ayer me enteré de este diagnóstico, aunque el consejo venía conversando desde principio de año de poder actualizarse en competencias directivas [...]”

“[...] Falta comunicación entre las áreas [...]”

“[...] Las cosas se saben al último momento. Se retrasan oportunidades de alerta, no se baja información importante desde la dirección [...]”

“[...] Problemas marcados de comunicaciones. No llegamos a todos y se levanta todo un cuestionamiento de lo que estamos haciendo [...]”

Integración de los Resultados

Aunque se constata como la dimensión que tiene el mejor porcentaje de instalación, en relación a las prácticas de liderazgo y características del director, la percepción de los docentes en relación a la práctica de rediseñar la organización, aparece con un porcentaje muy descendido. Por lo tanto, en la mirada global, claramente ésta no es una práctica instalada en el establecimiento.

Las prácticas concretas asociadas a esta dimensión, refieren no solo a una estructuración que facilite el trabajo, sino también a la creación de una relación productiva con la familia y la comunidad, de contactos con el entorno más amplio de la escuela y, adicionalmente, a construir, en su interior, una cultura colaborativa.

Los profesores no ven una preocupación clara del director, en generar tiempos comunes para la organización y coordinación del trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza. Las entrevistas realizadas a los líderes del colegio están en plena consonancia con los datos cuantitativos, ya que se observa la falta de coordinación de los equipos y una inexistencia de misiones en conjunto para el establecimiento.

Gestionar la Instrucción

Gestionar la instrucción, es la práctica más descendida y menos percibida por los docentes como instalada al interior del establecimiento. Alcanza solo un 9,24 % de “muy de acuerdo”. Las prácticas que le siguen en orden creciente de mejor percepción es, desarrollar personas (11,41), luego establecer dirección

(11,60), siendo rediseñar la organización, la práctica mejor percibida con un 12, 22 %. No obstante, estas cifras son muy lejanas a la realidad nacional, ya que la práctica de gestionar la instrucción alcanza un 37 %.

Las dimensiones menos percibidas, dentro de la práctica de gestión de la instrucción, es en primer lugar la protección ante distracciones y, en segundo lugar, proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje; esta última, relacionada con la observación al aula. Al ser consultados por la frecuencia en que el director observa las clases, los docentes señalan un porcentaje igual a cero, es decir el director no ha observado sus clases. En relación al jefe técnico, desde la percepción docente al ser consultados si éste frecuentemente observa sus clases, los docentes expresan que él ha observado sus clases, no obstante, en un porcentaje muy mínimo. Se complementa y verifica con la información que arrojaron las entrevistas realizadas a los coordinadores de primera y segunda línea, donde se reconoce la falta de directrices y pautas para generar coordinación de los procesos pedagógicos. No existiendo roles y funciones claros, ni planificación, ni monitoreo de acciones que establecen estos procesos.

Establecer Dirección

Es importante precisar que esta práctica obtiene un 11,60%, es decir, en promedio ese es el porcentaje atribuible a que se encuentra instaurada por parte del director, implicando un muy bajo despliegue de esta, comparándolo con la media nacional (que ya es baja 48%).

Esta práctica se encuentra descendidas sus tres dimensiones (altas expectativas de rendimiento, aceptar metas-objetivos y construcción de visión compartida), existiendo una leve mejora en “construir una visión compartida”, siendo igual baja en comparación a la media nacional. Lo que refiere al apartado cualitativo, los miembros del equipo de gestión del colegio dicen que hay una deficiencia para coordinar y gestionar el quehacer diario, no hay claridad de qué hay que hacer. Asimismo, agregan que dentro del colegio no se instauran procesos, ocupándose generalmente de discusiones de casos particulares y solucionar problemas emergentes.

Desarrollar Personas

La percepción de los docentes sobre las prácticas que involucra el *desarrollar personas* por parte del director, dan cuenta de un bajo despliegue, con un porcentaje de tan solo 11,41%. Por su parte, las

prácticas del jefe de UTP en esta misma área arrojan un porcentaje mayor equivalente a 25,95%, sin embargo, este sigue siendo bajo.

Los resultados obtenidos en las sub dimensiones de atención y apoyo individual a los docentes, estimulación intelectual y proporcionar modelo adecuado, reflejan claramente que las prácticas del director y Jefe de UTP, no estarían necesariamente enfocadas en proporcionar estrategias y/o herramientas que ayuden a potenciar las capacidades y desarrollar habilidades en los docentes para con su labor educativa.

Pero, por otra parte, los criterios que arrojaron un menor porcentaje de desarrollo están referidos al acompañamiento en el área técnica, un porcentaje muy bajo declara que, el director y Jefe de UTP demuestran preocupación e interés por desarrollar instancias de análisis, reflexión, planificación conjunta, sugerencias de innovación, de capacitación o perfeccionamiento, apoyo a docentes con mayores dificultades en su ejercicio u otras, que posibiliten llevar a cabo un mejor trabajo con los estudiantes.

Ahora bien, de las variables mediadoras se extrae que los docentes poseen un alto compromiso con su profesión, con la organización y sentido de eficacia, pero decaen en relación a emociones profesionales.

En las entrevistas realizadas a quienes lideran el colegio declaran que, si bien existe diálogo entre los integrantes de la comunidad educativa, este no trasciende hacia lo profesional.

4.5 Árbol del problema

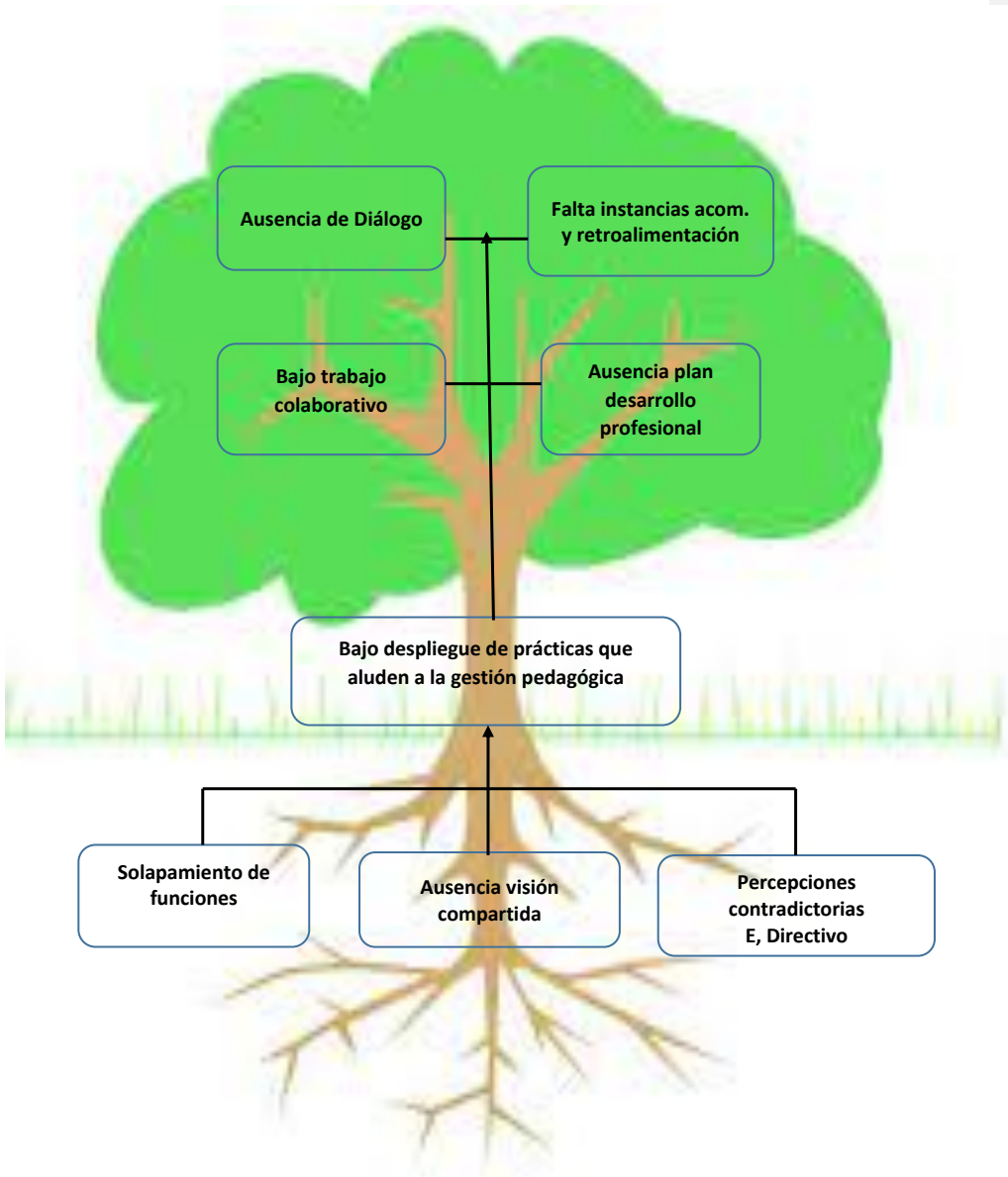


Figura 2

Problema

Bajo despliegue de prácticas que aluden a la gestión pedagógica por parte de los directivos del colegio Salesiano de Concepción.

Causas

1. Existencia de solapamiento de funciones en el equipo directivo.
2. Ausencia de una visión compartida por parte del equipo de directivo sobre el desarrollo profesional docente.
3. Percepciones contradictorias en el equipo directivo sobre los significados y alcances de la colaboración.

Efectos

1. Ausencia de diálogo entre docentes y con el equipo directivo sobre aspectos técnicos pedagógicos.
2. Falta instancias de acompañamiento y retroalimentación a los docentes por parte del equipo directivo.
3. Los docentes perciben un bajo trabajo colaborativo entre pares y con los directivos en aspectos técnicos pedagógico.
4. Ausencia de un Plan de desarrollo profesional docente.

Es importante consignar que dentro de las posibles causas del problema identificado, inicialmente se postuló de manera hipotética, el exceso de trabajo administrativo por parte del director del establecimiento, ya que los resultados de los instrumentos aplicados y analizaros vislumbraron que no estaban ocupados en quehaceres pedagógicos. Sin embargo, por las circunstancias del proceso (COVID-19), no fue posible indagar sobre dicha causa, sino que se menciona como un sesgo y/o vacío de la investigación

Análisis del problema identificado

Las prácticas asociadas a la gestión pedagógica por parte del equipo directivo del establecimiento, se han visto significativamente disminuidas y/o ausentes en el trabajo con los docentes. Es posible constatar que los directivos se encuentran constantemente realizando acciones diferentes, es decir, no

existe un foco específico en el cual se desarrollan y/o contribuyen en el quehacer de los docentes en la sala de clases, sino que todo lo contrario, responden a lo urgente, es ahí donde el solapamiento de funciones y/o roles se hace evidente. Otro elemento a considerar es que a los docentes no se les estimula intelectualmente y/o no se les retroalimenta para mejorar sus prácticas docentes, sino que el diálogo se sustenta en aspectos personales y que no tienen impacto en el desarrollo profesional de ellos. Asimismo, no existe claridad de qué es el trabajo colaborativo, pues todos lo entienden de manera distinta y en la práctica a los docentes sólo se les informa, sin tener espacio a la participación e intercambio de opiniones. En estricto rigor, la gestión pedagógica está en desmedro y dejada de lado por parte de los directivos del colegio salesiano de Concepción.

Análisis de las Causas

1. Existencia de solapamiento de funciones en el equipo directivo.

El solapamiento de las funciones hace referencia a como este equipo directivo ha llevado o implementado sus atribuciones y funciones en el establecimiento, por lo tanto, se aprecia que estas funciones no están claras, comprobadas cuando se les consulta a los docentes sobre las prácticas de liderazgo ejercidas por el director, por ejemplo, establecer dirección, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar, las cuales en promedio no superan el 13% de “muy de acuerdo”.

Al no estar claramente delimitadas las funciones, se produce ese solapamiento; ya que los líderes están continuamente realizando diferentes acciones, lo que implica la baja percepción, acerca de un liderazgo que cumpla funciones administrativas, pedagógicas, etc. Cuando hay solapamiento, se pierde el enfocarse en actividades claves, pues se da repuesta a lo inmediato. Se evidencia una falta de precisión de las tareas a desarrollar por cada uno. Ya que junto a la visión global que se debe tener de los procesos educativos, debe existir una clara precisión de las tareas que cada uno desempeña. La situación de que las funciones no estén claramente definidas entre ellos, trasciende a la disminuida percepción que tienen los docentes en este aspecto.

De igual forma, no existen claros responsables de lo que sucede en el establecimiento. Ya que se abocan a las tareas de resolver lo inmediato, infiriendo que asumen situaciones que no les compete e

intervienen igualmente. Los directivos hacen el trabajo que les corresponde a otros, según lo expresado, por ejemplo, en las entrevistas realizadas a los directivos de primera y segunda línea:

“[...] No están bien articuladas las áreas de trabajo. Seguimos trabajando el caso a caso [...]”

“[...] Nos pasamos apagando incendios [...]”

“[...] Mayor parte del tiempo destinado a coordinación se reduce a la mera discusión de casos particulares, sin posibilidad de instaurar procesos sistemáticos [...]”

Asimismo, las percepciones de los entrevistados ponen en evidencia la inexistencia de procesos claros y establecidos para abordar las distintas problemáticas, que emergen en el contexto educativo. No se gestionan ni planifican los procesos tan fundamentales como la gestión pedagógica, tal como lo señala Rodríguez- Molina (2011) “El liderazgo directivo es uno de los factores escolares más importantes en el aprendizaje de los alumnos (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). De igual forma, la “investigación empírica ha producido diversos modelos de prácticas de dirección y liderazgo educativo, y reportado la existencia de un repertorio de prácticas que son realizadas por la mayoría de los directivos líderes que tienen éxito en sus escuelas” (Day, 2007, en López-Gorosave, Slater & García-Garduño, 2010, p. 33). En el caso de Chile, un estudio que hace mención de la situación de liderazgo dentro de las escuelas demostró, que los buenos líderes, principalmente aquellos enfocados en lo pedagógico, tienen una alta valoración positiva por parte de toda la comunidad educativa; la razón principal radica en la influencia que tienen éstos en las prácticas de aula”.

En resumen, solo teniendo claros los roles y funciones, y de ellos los que se relacionan directamente con lo pedagógico, junto con ser ejercidos plenamente por los líderes; se reflejaría en una mejor percepción del equipo directivo, quienes evitando el exceso de tareas enfocadas en lo administrativo se focalizarían en el aprendizaje y posteriores resultados de todos los estudiantes.

2. Ausencia de una visión compartida por parte del equipo de directivo sobre el desarrollo profesional docente.

Otro elemento a considerar como causa del problema señalado, es que se distingue la ausencia de una visión compartida por parte del equipo directivo sobre el desarrollo profesional docente. Lo anterior, se puede corroborar por los datos entregados en la encuesta aplicada (CEPPE), donde en el apartado desarrollar personas, tanto el director como la unidad técnica pedagógica obtuvieron resultados

desfavorables de acuerdo a lo reportado por los docentes. Es posible señalar que el director ofrece instancias y oportunidades para dialogar con los docentes; sin embargo, dichos espacios no son enfocadas en su quehacer diario, sino más bien tiene que ver con resolver problemas puntuales y no necesariamente atribuibles a un mejoramiento en la práctica de los profesores.

Es posible considerar que los profesores señalan, de manera clara, que no tienen atención y apoyo individual. Tampoco se les estimula intelectualmente, siendo evidenciado en que tanto las prácticas del director como del jefe de UTP, no están enfocadas en entregarles estrategias y/o herramientas que ayuden a desarrollar capacidades y habilidades a los docentes en su quehacer diario. Sumado a lo anterior, los profesores señalan que el director y el jefe de UTP demuestran poco interés por desarrollar instancias de análisis, reflexión, planificación conjunta, sugerencias para innovar, capacitación y perfeccionamiento; todo esto con la finalidad de beneficiar tanto la enseñanza de los docentes, como también el aprendizaje de los alumnos.

Por los datos reportados anteriormente, es posible inferir que el equipo directivo y técnico pedagógico no lleva a cabo procesos que tengan relación con el desarrollo profesional docente. En consecuencia, no se cumple con lo definido respecto al mismo, donde las conductas que lo favorecen se materializan en una cultura organizacional dinámica que busca el mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se le entrega a los educandos. El aprendizaje continuo de los docentes supone al menos tres condiciones institucionales necesarias para ser instauradas (Fullan, 2001 a, 2001b; Killion, 2002; Newmann, King, & Youngs, 2000; Smylie, Allensworth, Greenberg, Harris, & Luppescu, 2001; Como se cita en Montecinos, 2003, p.111 -112).

- A. Que el Ministerio de Educación, sostenedores y empleadores apoyan un sistema coherente e integrado para el desarrollo profesional producto de un plan de desarrollo institucional, comunal y nacional para mejorar la educación (Killion, 2002).
- B. Que sostenedores y docentes directivos den prioridad al aprendizaje de los alumnos, los profesores y la organización, implementando estrategias basadas en conocimientos actualizados sobre estos temas. Fullan (2001a) señala que la construcción del conocimiento es uno de los propósitos del liderazgo en una unidad educativa. El aprendizaje individual que se puede generar cuando un profesor asiste a un curso ofrecido fuera de la unidad educativa, o incluso cuando un grupo de profesores de esa unidad asiste a esos cursos, no se traduce en el cambio institucional que buscan las reformas educativas (Newmann, King, & Youngs, 2000). Es responsabilidad del líder(es) generar

las condiciones para que las personas compartan sus conocimientos y recojan evidencias que les permitan ir ajustando su comprensión de los procesos educativos y sus resultados.

- C. Que los profesores cuenten con tiempo y recursos para participar en el tipo de actividades de desarrollo profesional docente que se traducen en mejoramiento e innovación. La organización escolar debe contemplar tiempo para el aprendizaje de sus profesionales (Smylie et al, 2001). En los nuevos enfoques, ya no se trata de una tarde o un día para que asistan a un taller o un curso de perfeccionamiento. Hay múltiples evidencias que indican que además de la participación en un taller con expertos internos o externos, un programa efectivo perdura en el tiempo. Los profesores se involucran en un proceso iterativo de experimentación, práctica y retroalimentación en aula, junto con el análisis y reflexión individual, así como colectiva.

3. Percepciones contradictorias en el equipo directivo sobre los significados y alcances de la colaboración.

Otra de las causas, que ayudan a explicar el deficiente desarrollo de prácticas pedagógicas, tiene que ver con los enfoques y percepciones contradictorias sobre los significados y alcances del trabajo colaborativo, elemento fundamental para cualquier tipo de institución. Poniéndolo en la perspectiva del enfoque ecológico de Bronfenbrenner vemos que esta causa subyace en diferentes ambientes donde se desarrolla la vida escolar.

En la dimensión de liderazgo que sustenta el rediseño de la organización, vemos como no se crean los espacios para una relación productiva con la familia y la comunidad (MEOSISTEMA), ni tampoco el establecimiento de contactos con el entorno más amplio de la escuela, de manera tal que no se puede conectar la comunidad educativa con el entorno, ni tampoco se generan instancias en que los docentes participen en redes de intercambio (EXOSISTEMA). Por lo tanto, los docentes sienten una suerte de soledad en su trabajo, especialmente en relación al trabajo en conjunto con el equipo de gestión directiva.

Al observar la realidad al interior del mismo colegio (MICROSISTEMA), vemos como son varios los indicadores que señalan un bajo desarrollo en la construcción de una cultura colaborativa. Se señala que no se generan intencionadamente espacios de trabajo colaborativo entre docentes, ni tampoco entre el consejo directivo y los docentes, observándose una baja percepción de la existencia de tiempos comunes

para la organización del trabajo, como la coordinación entre los docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza.

A nivel de la gestión, se señala que no existe una clara concepción del significado, los alcances y las oportunidades del trabajo colaborativo. Esto hace que no se fomente el diálogo y la promoción de una cultura que tenga la colaboración como eje central, repercutiendo en todos los ambientes de la vida del establecimiento. Este tema cobra real importancia al considerar que estamos ante un establecimiento de alta complejidad

Análisis de los efectos

1. Ausencia de diálogo entre docentes y con el equipo directivo sobre aspectos técnicos pedagógicos.

La ausencia de diálogo entre docentes y el equipo directivo se podría ver plasmado en relación a la observación al aula, que, en la percepción de los docentes del establecimiento, se ha realizado esporádicamente, sin mayor trascendencia y sistematicidad; ya que no es una práctica establecida. La instauración de dicha práctica, debiese recaer en los líderes, "los líderes escolares efectivos proveen apoyos específicos y concretos a partir de las necesidades detectadas en el equipo profesional. Un apoyo de este tipo es el acompañamiento docente. Este proceso requiere ser conceptualizado como un apoyo interno a la labor profesional, y no como una política exterior de rendición de cuentas sujeta a control y supervisión (Meyer, Cash y Mashburn, 2011, citado por Aravena, en líderes educativos.cl)

La implementación de esta práctica, generaría este necesario y crucial diálogo pedagógico entre los docentes y el equipo directivo. Un diálogo que se traduce en retroalimentar prácticas, monitorear la labor docente que se realiza al interior del aula, determinar el apoyo que requieren los profesores; es decir, diálogo pedagógico en cuanto a: planificación de la enseñanza, manejo de estrategias pedagógicas, evaluación de los aprendizajes, que son percibida por los docentes como una práctica muy baja que realiza el director.

No existe este tipo de práctica instalada, si no hay supervisión al aula no hay retroalimentación. Por lo tanto, este diálogo se da generalmente frente a eventos pedagógicos, es decir, se realiza la acción de

supervisar para generar este dialogo pedagógico, y que esta acción se fundamente en una actividad concreta que debe realizar el equipo técnico pedagógico. Ahora, si no hay esta observación sobre qué base se puede generar este diálogo, si lo fundamental está en torno al aprendizaje de los estudiantes:

“[...] Falta de directrices y pautas que generen coordinación en los procesos pedagógicos y su monitoreo [...]”

Sumado a lo anterior, es indispensable el rol del líder para generar un cambio de paradigma, que permita disponer de espacios permanentes para desarrollar un trabajo colaborativo en la comunidad escolar, que tenga como finalidad optimizar las prácticas pedagógicas en el aula y fuera de ella; para lo cual, todos los involucrados deben focalizar y dedicar sus esfuerzos en lograrlo, eficaz y eficientemente.

Desde un liderazgo dialogante y pedagógico, se deben construir las bases en la implementación de una práctica que sea fructífera al interior de los equipos de trabajo.

2. Falta instancias de acompañamiento y retroalimentación a los docentes por parte del equipo directivo.

Otro de los efectos, se relaciona con la falta de instancias de acompañamiento y retroalimentación a los docentes por parte del equipo directivo. A pesar de lo significativo y relevante que es para el ejercicio docente, en el Colegio Salesiano casi no existen instancias de acompañamiento, ni mucho menos de retroalimentación por parte del equipo directivo, especialmente del director.

Sabiendo que, los docentes no se desarrollan solos y que los líderes educativos juegan un rol crucial en el desarrollo profesional y por consiguiente en los resultados de aprendizaje escolar, no deja de ser preocupante la situación evidenciada, en donde no más de un 20% de los docentes encuestados consigna recibir este tipo de apoyo pedagógico durante el año lectivo (acompañamiento y retroalimentación).

A partir de la información recopilada, se puede señalar que evidentemente el foco del equipo directivo no está puesto en el ámbito pedagógico. Lo cual se torna más grave aún al considerar la política pública en Chile en relación a este tema, expresada en documentos como el Marco para la Buena Enseñanza, Marco para la Buena Dirección, Estándares Indicativos de Desempeño de la Agencia de Calidad, entre otros, los cuales aluden al compromiso, acompañamiento, diálogo, análisis, reflexión, fortalecimiento

individual y en conjunto entre docentes y líderes escolares respectivamente, para la mejora educativa (Ulloa, y Gajardo, 2016).

3. Los docentes perciben un bajo trabajo colaborativo entre pares y con los directivos en aspectos técnico pedagógicos.

El tercer efecto del problema señalado, se obtiene a partir de que los docentes perciben un bajo trabajo colaborativo entre pares y con los directivos en aspectos técnico pedagógicos. Debido a esto, se constata en el apartado cualitativo que los directivos mencionan que el trabajo colaborativo en el establecimiento es comprendido como trabajo dividido por áreas y que cada área de manera autónoma trabaja por su cuenta. No existe evidencia de un trabajo cohesionado y articulado entre las diferentes áreas, que apunte al trabajo colaborativo como una práctica a nivel institucional. Lo anterior, también es percibido por los docentes en lo respondido en la encuesta CEPPE, pues, sólo un 15,19% dice que el director fomenta el trabajo colaborativo entre docentes.

Lo anterior, lo sustenta la literatura, pues, el proceso de desarrollo docente, requiere una transformación de la base, ya que los profesores deben responder a las necesidades que todos los días enfrentan en la sala de clases. Es importante que los docentes dialoguen sobre su metodología, reflexionen sobre sus éxitos y fracasos, haciendo hincapié en el trabajo colaborativo; ya sea compartiendo experiencias, desarrollando competencias, pero también que puedan verlo como una instancia de debate, reflexión y colaboración (De Pérez, 2019).

También es fundamental colocar el énfasis en la responsabilidad de los equipos directivos. Tal como lo menciona el Marco Para la Buena Dirección y el Liderazgo escolar, siendo los líderes los encargados de crear una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre profesionales, siendo ellos los que deben dar los espacios necesarios para que las instancias se den de manera sistemática, siendo muy importante generar confianza y responsabilidad colectiva (Marco Para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, 2015).

4. Ausencia de un Plan de desarrollo profesional docente.

El cuarto efecto que señalamos está relacionado con el desarrollo profesional docente. Ello, asociado a la percepción que tienen los profesores en relación a las Prácticas de Liderazgo, donde manifiestan que prácticamente no se les ha otorgado, en el último tiempo, apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia. Esto, producto de un claro “desinvolucramiento” directivo con lo que ocurre en las prácticas pedagógicas. En tiempos de reforma y grandes transformaciones sociales y tecnológicas, los modelos de desarrollo profesional necesitan apoyar a los docentes para que sepan cómo modificar sus prácticas para así enfrentar de manera diferente tareas que antes abordaban rutinariamente. (Montecinos, Fernández, y Madrid. 2011, p. 219). Y una de las certezas en vista a la modificación de las prácticas tiene que ver con el trabajo con otros, donde se propicia pasar de una práctica marcada por el individualismo a una realidad más colegiada de los profesionales de la educación. Ya que, a diferencia de otras profesiones u oficios, la enseñanza es una actividad que se desarrolla muchas veces en solitario, sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores. (Marcelo, 2001, p. 550). En este marco, el desarrollo profesional de los docentes en las escuelas busca dar respuesta a estas necesidades por medio de distintas estrategias de apoyo pedagógico a los profesionales de la educación. Es justamente esto lo que no se percibe con claridad como una realidad instalada en el colegio.

Conclusión

De acuerdo a la información recopilada del establecimiento, se constatan hechos significativos durante su existencia. Dichos eventos han contribuido a la formación de una fuerte identidad que hoy tiene el colegio, especialmente al tener como profesionales docentes y asistentes de la educación a un número significativo de exalumnos del mismo colegio.

La institución se ha caracterizado por adecuarse a las contingencias sociales, ya que, de ser un colegio particular subvencionado, está en camino a la gratuidad, lo que implica adscribirse al sistema de admisión escolar. Esto ha cambiado vertiginosamente la situación socioeconómica de las familias que son parte del colegio, y que de alguna forma podría tener repercusiones en los resultados obtenidos.

Concluimos, además, que la institución educativa está en un tiempo especial de reajuste. Se percibe en los movimientos inestables en relación a la matrícula según los niveles educativos, ya que existen años en que aumenta y otros en que disminuye.

Se percibe una importante distinción de los resultados en la PSU de los estudiantes de la modalidad Humanista-Científico y los de la modalidad técnico profesional. Si el plan común es hasta segundo medio, podemos deducir que las exigencias académicas en las disciplinas comunes tienden a variar desde tercero medio según la modalidad. De acuerdo a la información que obtenemos, se está dando un mayor énfasis en la modalidad técnico profesional a la titulación, la que ha ido estadísticamente en aumento.

Por otra parte, el trabajo fundamental del Colegio Salesiano se desarrolla, como lo señala su visión, en formar buenos cristianos y honestos ciudadanos. Lo que hace que la preocupación por los resultados de los aprendizajes no sea el motor de la acción educativa. Sin embargo, esto no se ve reflejado en los resultados de Desarrollo Personal y Social, lo que, según su proyecto educativo debiese ser una preocupación para el establecimiento.

En relación a esta área en particular, en el PME, en la dimensión de la gestión pedagógica, tiene como objetivo, “Instalar prácticas pedagógicas efectivas e innovadoras que permitan incrementar los estándares de aprendizaje y los indicadores de desarrollo personal de todos los estudiantes”.

5. PROPUESTA DE MEJORA

La propuesta de mejora diseñada para el establecimiento obedece a una primera enfocada en los líderes quienes apoyados por un coach en el proceso de reflexión de los resultados de la encuesta CEPPE y así construir confianza y entendimiento, entrenar en habilidades en el propósito de instaurar un proceso de mejora basado en lo que ha resultado y sobre lo que hay que mejorar en relación a la gestión de la instrucción. Una reflexión inicial en la que se evidencia un problema y que se es parte de él.

A continuación dialogan proyecto de mejoramiento con la observación al aula y posterior desarrollo de estrategia de DPD. El director convoca a grupos de trabajo para dialogar acerca de las creencias que se tienen sobre la observación al aula para luego determinar los alcances de la propuesta, la que se desarrollaría en torno a la observación al aula, y retroalimentación de los aprendizajes. Para tal finalidad convocarán en una etapa inicial a grupo de profesores de departamento determinado.

De acuerdo a lo anterior el proceso se debe considerar en una primera etapa, la planificación, la ejecución colaborativa, por ejemplo, diagnosticar qué procesos de comprensión lectora tienen los estudiantes y decidir conjuntamente qué habilidades desarrollar más, cómo ejecutar, monitorear y retroalimentar para finalmente evaluar el desarrollo de su aplicación y reiniciar el proceso y convocar a nuevos docentes y ampliar la cobertura de observación al aula y trabajar en relación a acrecentar comunidades de aprendizaje basados en la implementación de una estrategia de DPD la cual considera la aplicación de la estrategia de DPD, la cual se desarrollaría en la revisión y análisis de un producto de aprendizaje de una actividad de carácter formativa y en la aplicación del protocolo de esta actividad, lo que llevará a dialogar constructivamente las sesiones de trabajo a través de la tutoría entre pares.

El protocolo de tutoría se conformaría en estos 2 grupo de docentes de primer y segundo nivel, quienes sostienen una conversación profesional, trabajan en torno a una tarea (revisión de productos de aprendizaje en sus tres momentos) Para ello deben trabajar en generar ambientes de confianza, sentido de propósito de la actividad a ejecutar, establecer comunidad de intereses en torno al aprendizaje de los estudiantes.

En la evaluación, se determinará, cómo se aplicaron las estrategias, cómo se evaluó la observación de parte del equipo directivo, el equipo docente da cuenta de sus reflexiones y decisiones en relación al aprendizaje de los estudiantes, en que se deberán focalizar en relación al liderazgo ejercido.

OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO DE MEJORAMIENTO

Fomentar y desarrollar sistemáticamente el despliegue de prácticas de gestión pedagógica al interior del aula.

5.1. RESULTADOS ESPERADOS

Resultados esperados	Indicadores de resultados	Medios de verificación
<p>Una Visión compartida de roles y funciones de los líderes en consecución como líderes pedagógicos en la implementación de la mejora educativa, problematizada, socializada y evaluada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Al menos dos reuniones relacionadas con la interiorización de plan de trabajo para equipo directivo desarrollado por coach. • Al menos una propuesta de protocolo de escucha activa, una entrevista reflexiva, y una entrevista en contexto. • Al menos 6 reuniones de análisis y socialización de resultados de plan de trabajo en torno a creencias de observación al aula y reuniones de exposición de propuestas ,y acuerdos de capacitación en formación de procesos de observación y retroalimentación de los aprendizajes. • Al menos 1 propuesta de protocolo en la conformación de una comunidad de intereses en torno a los aprendizaje de los estudiantes e intercambio de reflexiones en torno a propuestas presentados en capacitación. 	<p>Lista de asistencia Ruta de trabajo Acta de acuerdos Registro de acciones a incorporar en plan de trabajo presentado. Registro de escucha activa, entrevista reflexiva y entrevista en contexto. Informe técnico de jornadas de capacitación. Protocolo de conformación de Registro de instrumentos analizados y/ o generados en capacitación. Acta de acuerdos .</p>

<p>Un plan de formación de proceso de observación al aula y retroalimentación de los aprendizajes implementado y evaluado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Al menos 4 reuniones de trabajo para reflexionar en torno al sentido de la observación al aula , y determinar foco de observación , en la planificación de propuesta de observación al aula y propuesta de retroalimentación. • Al menos 2 procesos de capacitación de observación al aula y retroalimentación para directivos y profesores convocados. • Al menos dos instancias de aplicación de encuesta de percepción a directivos y docentes y encuesta de satisfacción a estudiantes participantes en proceso de observación al aula. • Al menos 2 reuniones de trabajo para la realización de propuesta de ajuste al plan de mejora con socialización de resultados trabajados en sesiones anteriores . 	<p>Registro de asistencia Ruta de trabajo Acta de acuerdos Protocolo de observación al aula. Pauta de acompañamiento al aula. Protocolo de retroalimentación. Registro de instrumentos analizados y/ o generados en capacitación. Encuesta de percepción. Encuesta de satisfacción . Plan de mejora ajustado. Informe técnico de resultados.</p>
---	---	--

Resultados esperados	Indicadores de resultados	Medios de verificación
Un sistema de Tutoría entre pares para el desarrollo profesional docente validado e implementado.	<ul style="list-style-type: none"> Al menos 3 reuniones para socializar en torno a saberes experiencias de estrategias presentadas y determinar estrategia a implementar considerando trabajar en ambientes de confianza, sentido de propósito de las estrategias a desarrollar. Al menos dos reuniones de trabajo en desarrollo de planes de trabajo para revisar principios de la tutoría y planificación de protocolo de implementación de la estrategia . Al menos un protocolo de implementación de la estrategia determinada. Al menos una encuesta de medición de apropiación de estrategias de comprensión lectora a los estudiantes (diagnóstico) 	<p>Lista de asistencia a capacitaciones</p> <p>Ruta de trabajo</p> <p>Acta de acuerdos</p> <p>Informe técnico de resultados</p> <p>Registro de retroalimentación .</p> <p>Registro de asesoramiento de coach.</p> <p>Bitacora de reuniones con equipos de profesores.</p> <p>Tabla de reuniones acuerdos.</p>
Un proceso de evaluación del plan de formación de observación y retroalimentación.Evaluación del impacto en la ejecución del sistema de turoría entre pares para el DPD implementado y evaluado.	<ul style="list-style-type: none"> Al menos dos reuniones de evauación de procesos de observación al aula y retroalimentación de los aprendizajes. Al menos una aplicación de encuesta de percepción a directivos y docentes y satisfacción a estudiantes. Al menos una nueva aplicación de encuesta CEPPE. Al menos 2 reuniones de trabajo para exponer resultados de aplicación de instrumentos y analizar datos de las encuestas y generar nuevos 	<p>Lista de asistencia</p> <p>Ruta de trabajo</p> <p>Acta de acuerdos</p> <p>Informe de jornadas reflexivas.</p> <p>Registro de resultados obtenidos por docentes y alumnas.</p>

	desafíos y convocatorias de consecución de la mejora implementada y evaluada.	Informe técnico de resultados.
--	---	--------------------------------

5.2. DISEÑO DE ACTIVIDADES

DISEÑO DE ACTIVIDADES				
Resultados esperados	Nombre De la actividad	Descripción de la actividad	Tiempo	Responsable
Visión compartida de roles y funciones de los líderes en consecución de su rol como líderes pedagógicos en la implementación de la mejora educativa, problematizada, socializada y evaluada.	<i>"Propiciando un proyecto de mejora".</i>	<p>El director y su equipo directivo dialogan en torno a la propuesta de ser conducidos por un coaching con la finalidad que los apoye en el proceso de reflexión de los resultados de la encuesta CEPPE y así construir confianza y entendimiento, entrenar en habilidades en el propósito de instaurar un proceso de mejora basado en lo que ha resultado y sobre lo que hay que mejorar en relación a la gestión de la instrucción. Una reflexión inicial en la que se evidencia un problema y que se es parte de él.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El coach reunido con el equipo directivo presenta su ruta de trabajo y consensuar observaciones. • El coach convoca a la conformación de grupos de trabajo para poner en marcha plan de trabajo con los líderes • (protocolo de escucha activa) En una primera etapa desarrollará con ellos escucha activa-en relación a escuchar sus impresiones acerca de su práctica del liderazgo... 	Una hora del consejo de directivos.	Director-equipo directivo-Coach.

		<ul style="list-style-type: none"> • En una segunda parte les plantea escucharlos entorno a justificar sus decisiones y reflexionar en torno a su impacto. <p>Crean acta de reunión acerca de las descripciones entregadas reflexiones surgidas y acuerdos sobre propuestas de mejora de lo trabajado en la reunión.</p>		
		<p>El coach comenta lo trabajado en la sesión anterior, para introducir actividades de la sesión actual y es avanzar en el plan de trabajo en y realización de entrevistas reflexiva(niveles de preguntas) y entrevista en contexto los lideres reflexionen críticamente sobre su práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El coach convoca a grupos de trabajo con los líderes y trabaja entorno a pauta de preguntas que entrega a cada equipo. • El coach toma nota de las respuestas. • El coach realiza entrevista en contexto a cada líder. <p>Crean acta de reunión acerca de las descripciones entregadas reflexiones surgidas en el desarrollo de las entrevistas realizadas.</p>	2 sesiones de una hora y media en consejo directivo	Coach -Director y equipo directivo.

		<p>El coach comenta lo trabajado en la sesión anterior, para introducir actividades de la sesión actual y presentar resultados de plan de trabajo realizado.</p> <p>A continuación, se invita a formar grupos de trabajo en relación a conocer y analizar resultados encuesta CEPPE con la finalidad de instaurar un proceso de mejora basado en lo que ha resultado y sobre lo que hay que mejorar en relación a la gestionar la instrucción. Una reflexión inicial en la que se evidencia un problema y que se es parte de él.</p> <p>Dialogan proyecto de mejoramiento con la observación al aula y posterior desarrollo de estrategia de DPD.</p> <p>El director convoca a grupos de trabajo para dialogar acerca de las creencias que se tienen sobre la observación al aula.</p> <p>Definir y socializar ciertas consideraciones que trae la propuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convocatoria • Foco de observación • Retroalimentación • Monitoreo • Evaluación de la estrategia DPD a implementar. 		
--	--	---	--	--

		Presentan acta de reunión acerca de las reflexiones surgidas y acuerdos sobre propuestas de mejora de lo trabajado y analizado en la reunión.		
Resultados esperados	Nombre De la actividad	Descripción de la actividad	Tiempo	Responsable
Plan de trabajo en la Formación de proceso de observación al aula y retroalimentación de los aprendizajes implementado y evaluado.	<i>“Convocándonos al proyecto de mejoramiento”</i>	<p>El director convoca a equipo directivo para presentar reflexiones en torno a la propuesta de mejoramiento de observación al aula realizada en la sesión anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El director expone las actividades que conforma en la formación de prácticas para observar y de retroalimentación en la que ellos participarán, apoyados por el coaching a través de la capacitación de Agentes externos. • El director, presenta a equipo de agentes externas y estos presentan plan de trabajo. • Presentan acta de reunión acerca de las reflexiones surgidas y acuerdos sobre propuestas de mejora de lo trabajado y analizado en la reunión. 	Tres sesiones de una hora. Sesión 1	Equipo directivo-agentes externos.

	<p>“ iniciando el cambio...”</p>	<p>Agentes externos, apoyados por coaching inician plan de trabajo con directivos en observación al aula y ejecutan propuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de videos de clase con pauta de acompañamiento. • EL DIRECTOR y su equipo directivo participan de instancia de capacitación realizada por agentes externos, sobre observación al aula. 	<p>Sesión 2</p>	<p>Agentes externos-equipo directivo</p>
	<p>“</p>	<p>El director y su equipo formados en observación al aula, se reúnen con equipo docente para socializar plan de trabajo realizado y generar actividades tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • problematizar con los docentes el cómo y porqué se hacen las cosas de tal forma en el establecimiento • exponer y socializar protocolo de observación al aula (Grupo de profesores convocados. Foco de observación (Socializar pauta de observación sobre la base de la utilizada en la capacitación con agentes externos). • Protocolo de retroalimentación a los docentes. 	<p>Sesión 3</p>	<p>Equipo directivo-profesores</p>

		<ul style="list-style-type: none">• Los docentes conforman grupos de trabajo para analizar lo anterior y presentar reflexiones y sugerencias en relación a lo presentado.• Se conforma acta de reunión acerca de las reflexiones surgidas y acuerdos sobre propuestas de mejora de lo trabajado y analizado en la reunión.• El director convoca a una próxima reunión organizativa a equipo docente general para presentar resultados del proceso exponer alcances y fundamentos del apoyo pedagógico y protocolo de actuación para observar al aula, retroalimentación y foco determinado.		
--	--	--	--	--

		<p>El director expone fundamentos del apoyo pedagógico y protocolo de actuación para observar al aula, retroalimentación y foco determinado a grupo de profesores convocados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El director convoca a profesores del departamento de lenguaje que atienden el primer y segundo nivel medio para acompañar al aula. • Profesores reflexionan sobre el sentido que tiene esta observación al aula y cómo determinar el foco a observar. • El director socializa pauta de observación con docentes y presenta propuesta de foco de observación, atendiendo a las habilidades que se evalúan sistemáticamente transversalmente y es que es cómo el docente de lenguaje desarrolla estrategias de comprensión lectora en la comprensión de los textos, es decir, dar cuenta principalmente cómo el profesor modela la estrategia, cómo monitorea su aplicación y cómo retroalimenta. 	Sesión 4	Equipo directivo y docentes de lenguaje.
--	--	---	----------	--

		<p>El director y jefe de UTP asisten al aula enfocándose en observar y conocer cómo modelan, monitorean y retroalimentan los profesores las estrategias de comprensión lectora.</p> <ul style="list-style-type: none"> Equipo directivo participante de la observación se reúnen para socializar qué estrategias se fortalecerán en el aprendizaje de los estudiantes en relación a la observación realizada y su posterior retroalimentación. Para tal efecto los convocan a una estrategia de DPD que les permita trabajar colaborativamente y creando actividades en torno al foco propuesto. <p>El director, concluido la etapa de observación con docentes del departamento de lenguaje, convoca a aplicación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Encuesta de satisfacción, dirigida a Profesores y alumnos que participaron de la observación al aula. El director convoca a reunión ampliada para dar cuenta de resultados de encuesta de satisfacción tanto a profesores y alumnos. 	<p>Una hora de clases de lenguaje durante cuatro semanas</p>	<p>Equipo directivo y profesores convocados.</p>
--	--	---	--	--

Resultados esperados	Nombre De la actividad	Descripción de la actividad	Tiempo	Responsable
Un sistema de desarrollo profesional docente basado en tutoría entre pares para implementar estrategia de DPD validado e implementado.	<i>“Movilizando prácticas de liderazgo hacia la implementación de una estrategia de DPD”</i>	<p>Director, equipo directivo y docentes de lenguaje se capacitan en estrategias de DPD, apoyados por el coaching.</p> <ul style="list-style-type: none"> Conforman grupos de trabajo en la integración de los saberes y experiencias de los docentes en relación a estas estrategias (motivarlos a estar dispuesto a mejorar o a profundizar los conocimientos que tienen y determinan estrategia a desarrollar).Es decir una visión compartida del aprendizaje para analizar , reflexionar y así determinar qué producto se requiere implementar. 	<p>Seis sesiones de dos horas cada una</p> <p>1 reunión, se destinada a la reflexión, 1 reunión de planificación.</p> <p>1 reunión de revisión de productos de aprendizaje, 1 reunión de evaluación de la actividad.</p>	Directivos y docentes de lenguaje.

		<p>El director presenta a los docentes los acuerdos de grupos de trabajo de la sesión anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Director presenta y socializa estrategia de mejora correspondiente, determinada en la reunión anterior y es tutoría entre pares en torno a la implementación de una estrategia de desarrollo profesional docente en la revisión de productos de aprendizaje de los estudiantes. <p>Director y docentes participantes con apoyo del coaching se reúne para impulsar, profundizar y desafiar la reflexión en relación a :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagar creencias a través de la reflexión de lo que implica un trabajo colaborativo , el aprendizaje activo situado y distribuido. • Generar ambientes de confianza, para que los docentes desarrollen sus capacidades y construyan equipos de trabajo colaborativos para promover el aprendizaje y desarrollo profesional. • Trabajar sentido de propósito de la actividad y establecer comunidad de intereses en torno al aprendizaje de los estudiantes. (mediación –preguntas indagatorias) 	<p>Seis sesiones de dos horas cada una</p> <p>1 reunión, se destinada a la reflexión, 1 reunión de planificación.</p> <p>1 reunión de revisión de productos de aprendizaje, 1 reunión de evaluación de la actividad.</p>	<p>Directivos y docentes de lenguaje.</p>
--	--	--	--	---

	<p><i>“Determinando y movilizando acciones”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Principios que se expresan en la tutoría. • Generación de acta de acuerdos para su presentación en la próxima sesión. <p>Director inicia sesión e invita a Docentes participantes expongan los acuerdos de la sesión pasada y posteriormente generar equipo de trabajo para implementar estrategia de DPD:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docentes planifican desarrollo de EDPD, uso de la estrategia, qué tipo de actividad se revisará y cómo se pondrá en práctica su ejecución y determinación de protocolo de trabajo. • Los docentes acuerdan diseñar y aplicar encuesta para medir nivel de apropiación de las estrategias de comprensión lectora en los estudiantes de 1 y 2 nivel medio de manera de diagnosticar qué procesos de comprensión lectora que tienen los estudiantes y decidir conjuntamente qué habilidades desarrollar más, cómo ejecutarlas y cómo ir monitoreando y retroalimentándolas para finalmente evaluar el desarrollo de su aplicación. 	<p>Sesión de dos horas</p>	<p>Directivos y docentes de lenguaje.</p> <p>Directivos y docentes de lenguaje</p>
--	---	--	----------------------------	--

		<p>Profesores de 1° y 2° medio de la asignatura de lengua y literatura, convocados organizan y planifican plan de trabajo en revisión de productos de aprendizaje a trabajar en tutoría entre pares según resultados que arroje la encuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de encuesta a estudiantes. <p>Director inicia sesión. Docentes participantes exponen resultados de encuesta de percepción de aplicación de estrategias de comprensión lectora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunidos en grupo Profesores de 1° y 2° medio de la asignatura de lengua y literatura, planifican los productos de aprendizaje a trabajar en tutoría entre pares según resultados que arrojó la encuesta y es una actividad formativa de clase que involucra aplicar estrategias de comprensión lectora en la interpretación de variados tipos de textos. <p>Docentes se convocan a implementar tutoría entre pares en la revisión de productos de aprendizaje y acuerdan y definen:</p>		
--	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • roles, (facilitadores) propósitos y resultados esperados en la tutoría entre pares (alcances de esta conversación, el compartir experiencias) • establecer protocolo de revisión de productos de aprendizaje (tres momentos) • protocolo de retroalimentación a los participantes. • Metodología de planificación de la actividad y su implementación al curso. <p>Reunión de trabajo para reflexionar en torno al trabajo colaborativo desarrollado para ajustar estrategia, evaluar su implementación y realizar mejoras.</p>	Sesión de dos horas	Docentes de lenguaje participantes.
Resultados esperados	Nombre De la actividad	Descripción de la actividad	Tiempo	Responsable
Evaluación del impacto de plan de trabajo para el desarrollo de capacidades de liderazgo	<i>“Cambiando las prácticas de liderazgo”.</i>	Docentes participantes del DPD y equipo directivo reunidos en grupos establecen reunión de trabajo a través de un diálogo que establezca y evalúe en relación a la mejora desarrollada y preguntas relacionadas en relación a qué cambió, qué mejoró en la practicas de liderazgo. en torno a:	Cuatro sesiones de dos horas	Equipo directivo y profesores

<p>implementado y evaluado.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Lo más tensionante en esta observación al aula • Cómo fue la participación de los estudiantes, • En qué medida es observable los aprendizajes en el desarrollo de estas estrategias en los estudiantes para reflexionar acerca de su impacto y cómo ha sido la recepción y / o participación de los estudiantes. <p>Director y equipo directivo realizan aplicación encuesta CEPPE al profesorado.</p> <p>Director y equipo directivo convocan a desarrollar encuesta de satisfacción, tanto a estudiantes como docentes participantes.</p> <p>El director y equipo directivo exponen resultados de la encuesta desde la eficacia y pertinencia de la observación al aula y convocar a nuevo grupo de docentes de otras asignaturas para que trabajen desde su disciplina las estrategias de comprensión lectora.</p> <p>Director y equipo directivo conformados en grupos evalúan qué aspectos cambiaron en generan mecanismo de observación</p>		
---------------------------------	--	---	--	--

		<p>sobre la base del foco del desarrollo de estrategias de comprensión lectora.</p> <p>Director, equipo directivo y docentes trabajan en equipos de trabajo en el planteamiento de nuevos desafíos en torno al fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes.</p>		
--	--	--	--	--

6.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“Sin liderazgo es difícil, sino imposible, que las unidades principales de los sistemas escolares, las escuelas, puedan cambiar su actual estado y ofrecer mejores oportunidades formativas a quienes se educan en ellas.” (Weinstein, 2016)

LIDERAZGO Y GESTIÓN EDUCATIVA

El Liderazgo y Gestión Educativa, invita a pensar inmediatamente en personas que tienen responsabilidades por una institución y que, en consecuencia, deben gestionar diversos recursos (humanos, materiales, funcionales, etc.) para que dicha institución funcione y logre sus objetivos. Hay que comprender el liderazgo como una práctica, una acción que puede ejercida por una o por un grupo de personas que, antes de todo, es desarrollado por los directores de los colegios, equipos de gestión y por los profesores en la sala de clases, sin olvidar que dicha práctica debe responder a la diversidad de los estudiantes, facilitar el logro y alcance de aprendizajes, la equidad. (Leithwood y Riehl 2009).

Entendemos por "liderazgo", fundamentalmente, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). Cuando estos esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de liderazgo educativo o pedagógico. (Bolívar, 2010)

En los últimos años, las políticas, prácticas e investigaciones educativas han mostrado un renovado interés en el liderazgo escolar, al punto que algunos autores sugieren que estamos asistiendo a un cambio en el liderazgo (Wei, 2017, citado en Weinstein , Muñoz, 2019)

En esta línea los líderes escolares ya no se conciben principalmente como administradores o burócratas. De ellos se espera que desempeñen roles claves con respecto al logro de los estudiantes, el desempeño de los docentes, el mejoramiento y la reforma escolar efectiva, dado que se les considera

actores locales que pueden transformar las políticas en prácticas (véase Robinson et al, 2009; Leithwood y Riel, 2003; Hallinger, 2015; Leithwood et al, 2008, citado en Weistein , Muñoz, 2019)

EL LIDERAZGO ESCOLAR

El liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentamos sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas.

Específicamente, la evidencia disponible respecto del liderazgo exitoso en el aprendizaje de los estudiantes justifica dos afirmaciones (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004)

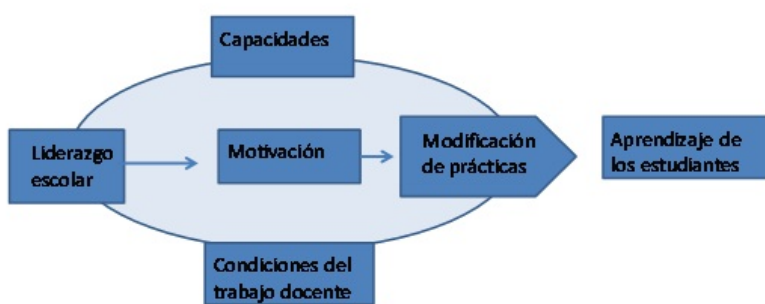
“El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos. Los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes (Ej. escuelas vulnerables)”.

En esta línea (Anderson, 2010), en relación a prácticas de liderazgo exitoso, hace referencia a Leithwood en donde expresa que completó una revisión de la literatura basada en investigaciones empíricas “sobre el liderazgo efectivo en organizaciones escolares y en el mundo de empresas privadas. En su análisis original identificaron tres sets de prácticas comunes que componen un núcleo básico para el liderazgo exitoso”. Y que el mismo (Anderson, 2010), en los años siguientes, logró confirmar la validez de este set como prácticas claves para el liderazgo eficaz mediante otros estudios del liderazgo en diversos estados. Siguiendo esta consideración elaboraron una visión más precisa de la línea de influencia del liderazgo sobre la calidad de la instrucción y del aprendizaje mediante la identificación de variables mediadoras importantes:

Figura 3 La senda indirecta de efectos del liderazgo escolar.

La senda indirecta de efectos del Liderazgo Escolar

El Liderazgo Directivo ejerce una influencia indirecta en el aprendizaje de los alumnos, a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones del trabajo de los profesores, que a su vez afectan los resultados de los estudiantes

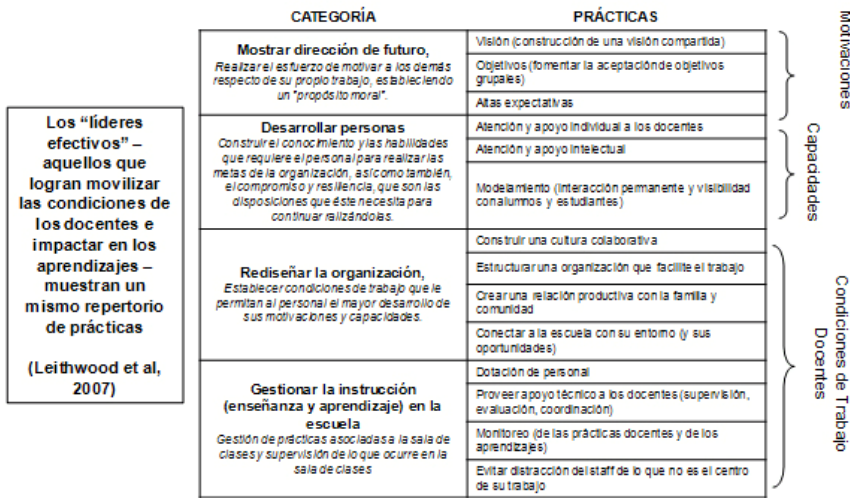


Fuente: Anderson, 2010.

En suma, el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras:

Figura 4 Prácticas claves de liderazgo para un efectivo.

Prácticas claves para un liderazgo efectivo



Fuente: Leithwood y Riehl (2007).

Cada dimensión está constituida por un conjunto de más prácticas específicas que necesita desarrollar e implementar un director de escuela, en colaboración con otros miembros de su equipo directivo, para lograr mejorar los tres elementos que integran el modelo de desempeño docente (la motivación, las habilidades, y las condiciones de trabajo). Es importante señalar que hay un vínculo lógico entre estas prácticas y las tres variables mediadoras. Las acciones asociadas con establecer direcciones tienen una influencia significativa sobre el compromiso y motivación de los docentes hacia el mejoramiento escolar. El desarrollo de personal tiene una conexión obvia con el mejoramiento de las habilidades y capacidades profesionales de los docentes. Y por último, las prácticas que constituyen el rediseño de la organización y la gestión de la instrucción se orientan a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes.

La primera de las categorías, **establecer direcciones**, se refiere a una serie de prácticas en las cuales el líder se orienta a desarrollar un compromiso y una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas. Tiene como objetivo que las personas que allí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito o visión.

El establecer direcciones abarca prácticas específicas de liderazgo como (1) identificar y articular una visión; (2) fomentar la aceptación grupal de objetivos y metas para poder ir acercándose a la realización de la visión; y (3) crear altas expectativas.

La categoría **desarrollar personas** se refiere a la habilidad del líder para potenciar aquellas y habilidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de una manera productiva hacia la realización de las metas comunes. Las prácticas concretas son (1) la atención y el apoyo individual a los docentes, (2) su estimulación intelectual, y (3) la provisión de modelos de actitud y de comportamiento consistentes con la realización de dicha visión y metas.

El desarrollo de personas como componente del mejoramiento escolar puede comprenderse como el perfeccionamiento de conocimientos y habilidades que ayudan a los docentes a realizar de mejor manera su labor. Michael Fullan (2005) señala que, en una organización caracterizada por un desempeño efectivo, hay un aprendizaje continuo de los miembros. Este aprendizaje puede consistir en identificar y corregir errores que se cometen habitualmente o en descubrir nuevas maneras de hacer el trabajo

Rediseñar la organización se refiere a las acciones tomadas por el liderazgo directivo con el propósito de establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades. Algunas de las prácticas específicas incluyen (1) fortalecer la “cultura” profesional de la escuela, (2) modificar la estructura organizacional, (3) potenciar las relaciones productivas con la familia y la comunidad, y (4) aprovechar bien el apoyo externo de agentes externos, sean las autoridades educativas u otras fuentes de recursos.

Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela prácticas asociadas con el liderazgo directivo exitoso abarca las funciones y acciones de gestionar la instrucción en la escuela. Algunas de ellas, como la dotación de personal (selección de docentes, decisiones a la interior de la escuela respecto del personal profesional), la provisión de apoyo técnico y material a los docentes (eg., desarrollo de curriculum, recursos materiales), y la supervisión de los docentes, figura en las responsabilidades oficiales de cada director de escuela y su equipo técnico. (Anderson, 2010)

De todo lo anterior se desprende la necesidad de poner en práctica las ideas, formas de gestión, aplicación de habilidades directivas que permitan lograr una GESTIÓN DE CAMBIO dentro de los tópicos entregados por la matriz dada de Leithwood y Riehl.

GESTIÓN DEL CAMBIO

Para lograr una gestión de cambio se hace necesario entender el por qué y el para qué de este cambio, en este caso se relaciona con una mejora en la forma de ejercer el liderazgo por parte del equipo directivo del Colegio Salesiano de Concepción, para lograr con esto una mejora en el rendimiento y apropiación de conocimiento de los alumnos de este establecimiento, entendiéndose que esto se relaciona directamente con un cambio en la cultura organizacional que este colegio tiene arraigada, en donde cambiar creencias y construir culturas de mejora, es una estrategia fundamental para lograr un mejoramiento sostenido a nivel de escuela y del sistema educativo. A su vez, sin embargo, esta es una tarea compleja, ya que la cultura, como argumenta Elmore (2004), no se cambia por mandato, sino por el desplazamiento específico de las normas, estructuras y procesos previos, dependiendo fundamentalmente del modelamiento de nuevos valores y comportamientos que se espera, desplacen los existentes. Por lo mismo, a la hora de gestionar el cambio, los factores más definidos o visibles son aquellos frecuentemente considerados, mientras que aquellos menos explícitos, relacionados a las creencias, son continuamente descuidados (Fullan, 2006; Díez, 2006; Marambio y Valdés, 2015; Schein, 2010)". (Azis dos Santos, 2018, p.4-5)

En este sentido Schein plantea tres niveles de la cultura que difieren unos de otro, estos se interrelacionan y conforman la cultura organizacional. No considerarlos podría llevar al fracaso. Están en primera instancia los supuestos y creencias subyacentes (del nivel abstracto y difíciles de identificar. En el nivel inconsciente, son los más difíciles de cambiar). Seguidamente están los valores declarados que se refieren a lo correcto y deseable y que exigen un mayor grado de consciencia. Y en un tercer lugar está el nivel más tangible y observable, las que se traducen en manifestaciones simbólicas y que involucra los patrones de comportamientos de los integrantes de la organización. (Schein, 2010).

LEY 20.903 Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La ley 20.903 consagra el derecho de las profesoras y profesores a un desarrollo profesional gratuito y pertinente a su contexto, que les permita cumplir con su responsabilidad de avanzar en la carrera y, con ello, favorecer el desarrollo educativo de sus alumnos. El avance profesional se construye a través de un Sistema de Apoyo Formativo y de un Proceso de Acompañamiento Profesional Local expresado en:

- Inducción al ejercicio profesional docente, llevado a cabo a través de docentes mentores que apoyen a colegas que se inician en ejercicio profesional (docentes principiantes).
- Planes Locales de Formación para el desarrollo profesional del conjunto de docentes del establecimiento, y que forman parte del Plan de mejoramiento de cada escuela (PME) y de su Proyecto educativo (PEI).

Al poner el foco en el desarrollo profesional local, los líderes escolares deben asumir que su principal función es facilitar oportunidades de desarrollo pertinentes al interior de sus propios establecimientos y/o territorios, que tengan impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido los líderes deberán :

- Promover el aprendizaje profesional al interior de sus establecimientos**, creando oportunidades de desarrollo que respondan a los desafíos específicos de sus docentes - Conocer en detalle las fortalezas y áreas de mejora de sus docentes, instaurando procesos efectivos de retroalimentación pedagógica y evaluación de las necesidades de sus docentes - Promover el avance de los docentes en la carrera docente, conociendo y haciendo buen uso de los insumos que entrega la evaluación docente
- Promover el aprendizaje colaborativo entre pares**, creando las condiciones para asegurar que este ocurra - Favorecer una cultura de confianza y colaboración, donde los docentes más expertos asuman dentro de sus roles la tarea de favorecer el aprendizaje del resto de los docentes.
- Implementar metodologías de aprendizaje colaborativo**, asegurando las condiciones para que estas ocurran de forma sistemática (principalmente tiempo y recursos)

Lo anterior se puede visualizar en un plan local de formación docente en el marco del PME. Expresado en acciones que promuevan la mejora del desempeño profesional en relación a los logros de aprendizaje que la comunidad de docentes priorice. Por otro lado, para aprender día a día al interior de la

escuela de debiese promover el trabajo colaborativo y la retroalimentación de las prácticas pedagógicas. (líderes educativos, 2019)

Por lo tanto, consensuamos que la noción de cambio es inherente a la de humanidad, y más aún en la era actual donde los entornos se caracterizan por ser especialmente complejos, poco predecibles, difíciles de interpretar y controlar (entornos conocidos actualmente como VUCA). A partir de esta realidad, gestionar el cambio parece una tarea inevitable para cualquier profesional que busque una mejora continua en la organización en la que despliegue algún tipo de liderazgo, buscando convertirla en una “organización que aprende”. (Aziz, C., 2018, p.4).

Este proceso, de aprender constantemente y gestionar cambios, depende, en gran medida, de entender y transformar una cultura que implica, entre otras cosas, creencias preexistentes enraizadas en el quehacer institucional (Gather, 2004; Fullan, 2006; Schein, 2010). La gestión de cambios en un sistema educativo requiere, entonces, considerar ciertas características y respetar determinadas reglas, entre las cuales está el reconocer el terreno o contexto en el que es necesario moverse para producir el cambio esperado (Elmore, 2004).

EL CAMBIO Y SU IMPACTO EN LA MEJORA EDUCATIVA

Para generar cambios es necesario implementar lo que se conoce como “Teoría del cambio”. Dicha teoría, es una especie de mapeo general de aquellas transformaciones progresivas que deben realizarse para lograr los resultados que se tienen en mente. Para esto es necesario, definir el problema que sea el punto de partida de las propuestas de mejora. Luego, identificar resultados intermedios, los cuales están relacionados con modificación de actitudes, conocimiento y comportamiento. Y, por último, reconocer productos que son directos de actividades programadas. (Aziz, 2018).

Sumado a lo anterior, de forma complementaria, se debe trabajar con una “Teoría de acción” que se relaciona con la evaluación de lo que se está implementando. Esta teoría se encarga de la parte del monitoreo, reflexión, retroalimentación y tiempo, elementos fundamentales a la hora de querer resultados realmente significativos y positivos a las problemáticas que ha sido detectadas.

En el área de la pedagogía la gestión del cambio no sólo depende de un actor, sino de todos los que estén involucrados en la institución. Este proceso implica tener en cuenta el contexto, la cultura de la organización y especialmente las creencias de quienes la conforman. Schein (como se citó en Aziz, 2018) explica que las creencias “son elementos constitutivos de actitudes, valores, ideologías, prejuicios y su importancia, por tanto, radica en que influyen la forma en como los individuos sienten y actúan, y en ese sentido, generan su propia realidad”.

Modificar estas creencias e instaurar una nueva cultura de mejora, puede ser un proceso lento, ya que éstas son intrínsecas en los individuos e interiorizadas en sus ideas a través del tiempo. Es por esto, que para generar un cambio en las creencias es necesario un trabajo profundo, reflexivo y sistematizado. Además, es una tarea que necesita tiempo, ya que apunta a cambiar estructuras por nuevos valores y comportamientos en los implicados, lo que no se logra de un día para otro.

Es por ello, que es importante que los docentes tengan oportunidades para generar cambios y desarrollarse de forma óptima en cuanto a su labor profesional y para eso es necesario que aprendan constantemente. El aprendizaje en los profesores debe siempre ser continuo e intentar ir más allá de lo que ya se hace, requiere que se replanteen las ideas ya instauradas, las prácticas e incluso modificar lo que está haciendo (Hammerness, et. al., 2011)

En la misma perspectiva la discusión sobre la tensión entre Cambio y Mejora educativa. No siempre los cambios son mejoras. El profesor Fullan señala que “es una distinción que no debe sobre analizarse. Lo relevante es la cuestión del propósito, ¿Qué queremos lograr?. Hay sistemas que están acostumbrados a muchos cambios, y eso , entonces, estorba. Lo que uno tiene que hacer, es acotar y tomar buenas decisiones sobre cuáles son las prioridades fundamentales, pero tiene que ser un número reducido” (+COMUNIDAD, 2021)

En relación a la resistencia al cambio que aprecian en sus equipos de directores y profesores. No se puede cambiar a la gente en contra de su voluntad. (Fullan citado en +COMUNIDAD,2021)

“La gente no cambia en contra de su voluntad. Es posible que tengas tú, toda la razón como líder, pero tener la razón no es una buena estrategia o no es suficiente. Quizás es absolutamente normal, que la gente resista el cambio, es parte de nuestra naturaleza humana. Entonces, no puedes hacer cambiar a la

gente en contra de su voluntad". " Esta idea que hemos articulado como: "usa al grupo para cambiar al grupo" La idea es que, no eres tú el responsable de cambiar a todos, sino que si hay algunos individuos que están adquiriendo el cambio, asumiendo el cambio, poniéndolo en práctica, entonces, lo que hay que hacer es aumentar las oportunidades interacción entre colegas, entre pares. De modo que, son los pares los que se ayudan a cambiar entre sí mismos. Con frecuencia la gente aprende más de sus pares que de sus jefes. Entonces, está la idea de "utiliza al grupo para cambiar al grupo". (Fullan citado en +COMUNIDAD,2021)

En relación a lo planteado anteriormente, como lo señala Gajardo y Ulloa (2016) el liderazgo pedagógico implica que los establecimientos escolares focalicen sus tareas fundamentales en aquello, requiriendo prácticas que posibiliten establecer propósitos y metas de manera compartida, el desarrollo profesional de los docentes y generar condiciones organizacionales, especialmente la promoción de una cultura de colaboración. Todo cambio trae consigo una tensión y esta tensión es válida si pensamos que todo proyecto de mejora siempre tiene un sustento de otras comunidades escolares muchas veces distante de nuestra realidad educativa chilena, que en materia siempre pretende estar a la vanguardia con una multiplicidad de reformas, principalmente referidas al quehacer docente y entre ellos los elementos tensionantes anteriores como la evaluación docente.

En resumen, la gestión del cambio en un sistema educativo, requiere entonces, considerar ciertas características y respetar determinadas reglas, entre las cuales está el reconocer el terreno o contexto en el que es necesario moverse para producir el cambio esperado (Elmore, 2004, como se cita en Aziz, 2018).

Coaching

Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela prácticas asociadas con el liderazgo directivo exitoso abarca las funciones y acciones de gestionar la instrucción en la escuela, entre ellas las destinadas al proceso de mejora que iniciarán los líderes. En esta línea la presencia del coah, como se expresa en el proyecto de mejora se concretaría al ser conducidos por un coaching con la finalidad que los apoye en el proceso de reflexión de los resultados de la encuesta CEPPE y así construir confianza y entendimiento, entrenar en habilidades en el propósito de instaurar un proceso de mejora basado en lo que ha resultado y sobre lo que hay que mejorar en relación a la gestionar la instrucción.

Diversos autores (Lo Destro, 2011; Medina y Perichon, 2008; Reiss, 2007) han indicado que el término coach es de origen húngaro y designaba un vehículo tirado por animales para transportar personas.

Vilallonga (2003) lo ha definido como un proceso que lleva a poner en práctica el despliegue de potencialidades y el desarrollo de las capacidades profesionales. Igualmente, Rosinski (2008) lo describe como el arte de facilitar el desarrollo del potencial de las personas para alcanzar objetivos importantes y significativos. Por último, la International Coach Federation (2011) define el coaching como la colaboración con los clientes, usuarios o destinatarios en un proceso creativo y estimulante que les sirva de inspiración para maximizar su potencial personal y profesional. Así, lo fundamental de este proceso se encuentra en que quien lo experimenta tome decisiones personales para ayudarse a sí mismo (Asociación Española de Coaching, 2011), enseñándole a aprender por medio de sus propias vivencias y desarrollando la capacidad de creer en sus potencialidades. (Sánchez-Teruel, 2013)

Jan M. Robertson es un líder mundial en el campo del coaching de liderazgo y sus postulados los encontramos en uno de su libro se basa en más de dos décadas de investigación y práctica.. Este libro proporciona la evidencia, los principios y las habilidades necesarias para desarrollar habilidades de liderazgo para individuos y en todas las instituciones. Hay varias premisas que subyacen a este modelo de coaching. La primera es que los líderes son maestros por preparación. Esto significa que el desarrollo efectivo del liderazgo se basa en muchos de los mismos principios que el desarrollo efectivo de los maestros. En segundo lugar, que el desarrollo profesional debe ser un proceso de por vida. Aunque los líderes pueden estar en diferentes etapas de sus carreras, siempre habrá una necesidad de renovación continua, actualización y redirección en la práctica del liderazgo educativo. Siempre habrá nuevas expectativas y roles. Lo único que es constante en la educación hoy en día es el cambio. Siempre será necesario reorientar las energías y ramificarse hacia nuevas áreas para el desarrollo. (Robertson, 2016)

El liderazgo efectivo es un proceso aprendido a lo largo del tiempo que requiere un cierto tipo de habilidad de liderazgo para iniciar y mantener. Es por eso que el proceso de coaching con un compañero asociado es primordial para el aprendizaje continuo de la práctica de liderazgo efectiva

Una vez que los líderes han experimentado ser entrenados, deben tener más confianza, capacidad y voluntad para entrenar el desarrollo de otros en la comunidad educativa. Así es como el coaching puede conducir a la construcción de capacidad de liderazgo para la mejora educativa (Harris & Lambert, 2003)

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Para ejercer el liderazgo educativo se necesita una capacidad transformadora. De acuerdo con Burns (1978), el liderazgo transformacional es definido como el proceso en el cual, tanto los líderes como sus seguidores dan todo de sí mismos para mejorar, cambiar e integrarse como un todo dentro de la organización, alcanzando el nivel más alto de moral, compromiso y motivación, todo esto producido principalmente bajo el poder de la influencia. El liderazgo transformacional es una acción intencional para mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en la comunidad. Esto requiere una acción reflexiva y cambios conscientes en las formas de trabajar, que es el corazón de la praxis. Praxis puede también definirse como "acción consciente, reflexiva, intencionada... y es el puente entre la teoría y la práctica, entre la reflexión, el análisis y la acción" (Duignan, 1989, p. 77). Para lograr esta acción consciente, reflexiva e intencional, los líderes educativos necesitan muchas oportunidades para el discurso, la observación, la experimentación y la reflexión sobre su práctica y el coaching puede proporcionarlas en una situación estructurada durante todo el año. Esta relación de aprendizaje continuo hace que el coaching sea un poderoso agente de cambio en los estudiantes adultos.

- **Aprendizaje de adultos:** Los principios del aprendizaje de adultos son la base del modelo de coaching presentado en estos estudios de caso. Kolb (1984, p. 40) describió los procesos de aprendizaje experiencial como "un ciclo de cuatro etapas que involucra cuatro modos de aprendizaje adaptativo: experiencia concreta; observación reflexiva; conceptualización abstracta y experimentación activa". La praxis es el resultado deseado del modelo de Kolb de la teoría del aprendizaje cuando a los cuatro aspectos se les da una ponderación igual.
- **Experimentando:** La experiencia laboral en sí misma tiene un gran valor en el desarrollo profesional. La transformación de las experiencias concretas y cotidianas de un líder puede convertirse en un nuevo aprendizaje (Kolb, 1984). El desarrollo profesional comienza cuando el líder aprovecha al máximo una experiencia considerándola cuidadosamente y escuchando los comentarios del entrenador y otras personas con las que trabaja, y luego combina su información con esta información externa para desarrollar nuevos principios, conceptos y teorías para usar en el trabajo.

- **Reflector:** La reflexión sobre las acciones anteriores ayudará a llevar a los líderes a un estado de apertura en el que estén preparados para probar nuevas estrategias y comportamientos. Hay momentos en que las actitudes y los valores de los líderes deben ser desafiados antes de que estén abiertos a cambiar las formas en que actúan, y hay otros momentos en que las nuevas experiencias iniciarán un cambio de valores y creencias, y por lo tanto acciones futuras.
- **Conceptualizando:** Para que ocurra la conceptualización abstracta de nuevas ideas, vincular la teoría y la práctica es importante para que los líderes comiencen a formular nuevos conceptos sobre su práctica. La reflexión crítica debe comenzar a tener lugar cuando el líder se encuentra en esta fase del proceso de aprendizaje. Cuando los líderes pueden liberarse de sus formas dadas por sentadas de ver el mundo, pueden comenzar a "entretener y evaluar seriamente las posibilidades alternativas" (Berlak y Berlak, 1987, p. 169).
- **Reflexionando:** Cuando los líderes están involucrados en tales experiencias en las que las decisiones se han tomado basadas en la experiencia previa, la reflexión sobre esa experiencia y la conceptualización abstracta, entonces la reflexión en la que han estado involucrados es lo que Schön (1983) llamó saber en acción. "Es todo este proceso de reflexión en acción lo que es central para el "arte" por el cual los practicantes a veces lidian con situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflictos de valores " (p. 50). La reflexión en acción es la esencia de la praxis. Schön (1983) dijo que esta reflexión en acción "consiste en la aparición, la crítica, la reestructuración y la prueba de la comprensión intuitiva de los fenómenos experimentados; a menudo toma la forma de una conversación reflexiva con la situación" (p. 242) y conduce al "conocimiento en acción" que es tan importante en condiciones no lineales dentro de un contexto de trabajo como el que se encuentra en la educación.

Cuando los líderes se involucran en la investigación sistemática sobre su práctica, en asociación o en comunidad, comienzan a formar un conocimiento de la práctica que es importante para un liderazgo efectivo. Grossman, Wineberg y Woolworth (2000) escriben que los líderes que trabajan juntos de esta manera son diferentes de otras reuniones de líderes. Hay tres cosas, dicen, que son importantes para la investigación colaborativa sistemática sobre la práctica del liderazgo: compromiso con el crecimiento de los colegas; el reconocimiento de que se espera participación; y el reconocimiento de que los colegas son recursos para el propio aprendizaje. Este tipo de pensamiento sobre el aprendizaje de liderazgo coloca a

los líderes en el centro de su propio aprendizaje y la responsabilidad de aprender firmemente en su corte. El liderazgo educativo, después de todo, se trata de organizar el aprendizaje para uno mismo y para otros en la comunidad educativa.

En propuestas más recientes , para el profesorado, el coaching apoya la experimentación con nuevas estrategias en el aula (Hall y Duval, 2010; Gorrochotegui, 2011; Ward, 2012). Se empiezan a ver los problemas no como variables negativas, sino como oportunidades para explorar estrategias nuevas en vez de indicadores de fracaso (Instituto Europeo del Coaching, 2011). Los profesionales de la escuela se sienten animados para reflexionar sobre su práctica docente actual; tienen más confianza para experimentar con ideas creativas y empiezan una gama más amplia de técnicas innovadoras de enseñanza (Wise y Jacobo, 2010).

Estrategia de formación de profesores y líderes escolares.

Nos enfocaremos en el trabajo de Jan Robertson sobre una de las estrategias de formación de profesores y líderes escolares: el coaching. Jan Robertson es consultora en liderazgo educacional, investigadora del Instituto de Desarrollo Profesional de la Universidad de Waikato (Nueva Zelanda) y profesora adjunta de la Griffith University (Australia). Una de sus áreas de estudio es justamente el desarrollo de capacidades profesionales a través de las relaciones de coaching a nivel escolar.

En esta ocasión, destacaremos tres prácticas que Joan Robertson define como clave al momento de construir confianza y entendimiento en una relación de coaching: la escucha activa, la capacidad de realizar entrevistas que lleven a la reflexión, y el establecer comunicación centrada en el contexto del profesor o líder escolar. Estas habilidades, que deben ser entrenadas por el coach, constituyen la base para establecer una relación apropiada para el trabajo.

Habilidad 1: Escucha activa

La escucha activa es una de las habilidades de coaching más importantes, y es uno de los primeros requisitos para un diálogo efectivo (Isaacs, 1999). De acuerdo a Robertson, es una de las habilidades de coaching más poderosas, pero al mismo tiempo menos utilizadas. Escuchar por solo por 3 o 4 minutos sin interrumpir o sin compartir historias propias o entregar consejo es algo que las personas suelen encontrar

difícil. Dentro de la relación de coaching, la escucha activa da a cada líder o profesor la libertad para explicar su práctica, para justificar por qué hacen lo que están haciendo y para reflexionar sobre el impacto que ellos creen que tienen sus acciones.

Cuando los coaches escuchan activamente, están realizando un modelamiento, y además construyendo confianza y respeto, ya que están expresando a su compañero que “lo que están diciendo es importante de oír”. La suspensión del juicio también es un aspecto importante del diálogo que involucra la escucha activa (Isaacs, 1999). Los mejores coaches escuchan al menos un 80% del tiempo y se aseguran que la responsabilidad de mejorar la práctica profesional se mantiene firmemente en las manos del compañero.

Habilidad 2: Entrevista reflexiva

Cuestionar en una forma que anime a reflexionar crítica y profundamente sobre la práctica profesional es una habilidad esencial del coaching, y es una de las más difíciles de aprender y practicar para los líderes. Esta técnica da oportunidades a los entrevistados para explorar su conocimiento, habilidades, experiencias, actitudes, creencias y valores (G. Lee, 1993) y empoderándolos sobre su propia reflexión y sobre los juicios que emergen de esta.

Es importante que los líderes no sientan que el coaching se trata de alguien que se acerca y les dice cómo liderar su escuela/departamento/nivel/organización o cómo enseñar su clase. En vez de esto, deben ver al coach como una persona que los ayudará a facilitar el entendimiento sobre su práctica. Esta aproximación es más poderosa que dar consejos, ya que empodera y alienta a la autodirección en el aprendizaje. Además, facilita apropiarse de los logros y del proceso de cambio. Por el contrario, una aproximación controladora provoca dependencia o resistencia, ninguna de las cuales conduce a un aprendizaje profesional rico.

Niveles de pregunta

Jan Robertson distingue al menos tres tipos o niveles de pregunta que los coaches pueden utilizar para ayudar a reflexionar críticamente sobre la práctica.

- Nivel 1: Las preguntas de este nivel están diseñadas para clarificar el pensamiento sobre eventos, situaciones y sentimientos. Se usan para asegurar que los coaches tienen toda la

información necesaria o para tener claridad sobre los detalles de una situación que se acaba de describir. En ese sentido, su foco es principalmente descriptivo.

- Nivel 2: Las preguntas son utilizadas para clarificar el propósito, las razones y las consecuencias esperadas de la práctica profesional. Estas ayudan al coach a entender el contexto, y al profesional y su práctica. Las preguntas de nivel 2 a menudo comienzan con “cómo”, “por qué”, “quién” y “cuál(es)”, y se relacionan con indagar en las razones por las cuáles se ha tomado un determinado curso de acción y cuáles son los resultados que la persona espera lograr como resultado de esta acción.
- Nivel 3: El tercer nivel de preguntas debería llevar a la exploración de las bases o de los resultados de las acciones.

Habilidad 3: Entrevista en contexto

La entrevista en contexto es, generalmente, la primera entrevista reflexiva basada en el campo. Lleva este nombre porque se refiere a el o los contextos en que el profesor o líder trabaja, ya sea la sala de clases, el departamento, la sala de reuniones, etc. Esta entrevista es más efectiva cuando ya se ha practicado la escucha activa y la entrevista reflexiva.

El propósito de este ejercicio es que los coaches se vuelvan cada vez más familiares con el contexto en que el profesor realiza sus acciones. El grado de familiaridad es importante y no debería ser asumido previo a la observación, aun cuando ya sientan que conocen el contexto del otro. La forma en que los profesores perciben su contexto es única, porque depende de sus valores, creencias y experiencia.

De esta forma, estas tres actividades constituyen una base de trabajo que luego será enriquecida por actividades dirigidas a la mejora, como la autoevaluación o el establecimiento de objetivos en conjunto. Sin embargo, solo si existe confianza a la base de la relación de mejora existirá un espacio cómodo para la reflexión y la crítica constructiva. (Robertson, J. M. 2005)

En última instancia, se trata de mantener la educación firmemente en el centro de la práctica (Robertson, 1999) y el modelo de coaching ayuda a los líderes a hacer esto de muchas maneras.

Las tres prácticas descritas anteriormente tienen su proyección en la observación al aula y retroalimentación de las prácticas que realizarán en primer lugar el grupo de líderes, en nuestro proyecto , el equipo directivo.

ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En lo que respecta a estrategias de desarrollo profesional docente en primera instancia, la tarea fundamental que requiere ser realizado por las y los directores o líderes escolares, tienen relación con la instalación de un sistema de monitoreo de las prácticas pedagógicas de los docentes (Brock y Grady, 2012; Day, 2003; Waters, Marzano y McNulty, 2003). Este sistema involucra dos procesos importantes; observación de aula y retroalimentación de la docencia. De ambos procesos se pueden recopilar datos para transformarlos en información valiosa y relevante para apoyar y fortalecer las prácticas docentes dentro de los establecimientos escolares (Seashore-Louis y Wahlstrom, 2012).

¿Qué son las Visitas al Aula? Constituyen una forma de acompañamiento profesional basado en la observación de clases, en las que un miembro del equipo directivo, técnico pedagógico, o un docente, presencia una clase completa o una parte de ella, para luego retroalimentar al profesor/a observado/a. Estas visitas son una instancia de desarrollo profesional que cobra sentido al momento de entregar al sujeto de la observación, un espacio de reflexión personal y guiada, y una mirada externa respecto de su labor, con el objetivo de fortalecer algún ámbito específico de sus prácticas, o bien, reconocer buenas prácticas que puedan ser replicadas por otros docentes (Ulloa, J. & Gajardo, J.,2016).

Las observaciones de aula requieren ser analizadas como un proceso que obedece a una secuencia de aprendizaje profesional, porque la evidencia muestra que esta práctica, en interacción con otras, tiene un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes cuando se complementa con reflexión, retroalimentación y conversaciones desafiantes para la mejora (Robinson, 2010). De manera aislada, la observación de aula es un avance, pero su contribución puede ser maximizada si se acompaña e interconecta con otras prácticas y apoyos. Generalmente, la información obtenida en la observación de aula es recolectada por los líderes pedagógicos mediante una serie de instrumentos, como rúbricas, pautas y listas de cotejo, entre otros. Estos instrumentos suelen ser entendidos como herramientas que evalúan el desempeño del profesor en un lapso de tiempo determinado (Haep et al., 2016). Pero, al entender la observación de aula solo como un momento donde se encuentra el observador y el observado en la sala de clases, se pierde la oportunidad de mirar cíclicamente el proceso pedagógico desde múltiples perspectivas y factores (Leiva, Montecinos y Aravena, 2017).

La retroalimentación

La retroalimentación de las prácticas pedagógicas se puede definir como un proceso que se enmarca en la formación en servicio de las profesoras y profesores, realizado por el equipo directivo, la unidad técnico-pedagógica, docentes de mayor experiencia o pares, referida a la revisión de recursos de aprendizaje construidos por los docentes, evidencias de aprendizaje de las y los estudiantes, la observación de sus clases o el registro de las mismas. Esta retroalimentación cobra sentido al momento de entregarle al docente una visión que le permita reflexionar sobre sus prácticas, y tomar decisiones sobre acciones futuras, estableciendo compromisos de mejora. En este sentido el rol de los equipos directivos es crucial, dado que su orientación permite a las profesoras y profesores fortalecer sus capacidades de comprender y analizar tanto sus acciones pedagógicas como los procesos de aprendizaje de sus estudiantes (Mineduc, s.f). Esto permite apoyar el desarrollo creciente y sostenido de la práctica reflexiva de los docentes, en otras palabras, la habilidad de observar sus propias acciones y las de los estudiantes (Mineduc, 2012)

Al ser entendida como un proceso de aprendizaje, tiene la intención de modificar el pensamiento/comportamiento del aprendiz a través de información significativa (Ingervarson y Rowe, 2008; Insuasty y Zambrano, 2011). • La información entregada en una retroalimentación, puede ser verbal o no verbal (Shute, 2008), por eso, es importante atender el qué y el cómo se va a entregar. Por otra parte, Tuyten y Devos (2011) realizaron una investigación que buscaba medir la utilidad e impacto de la retroalimentación entregada a los docentes por los líderes escolares. El estudio da cuenta que la utilidad de la retroalimentación es clave para alcanzar la mejora y modificación de las prácticas pedagógicas. De esta manera, si el profesor siente que la retroalimentación le sirve, tomará en consideración la información que le entrega su líder pedagógico. Sin embargo, según estos mismos autores, la mayoría de los directores escolares no realizan retroalimentaciones significativas que apoyen la mejora, porque proveen información irrelevante o insuficiente (Tuyten y Devos, 2011). En estas condiciones, el acompañamiento al aula no estimula el desarrollo profesional de los docentes y, por lo tanto, no impacta el aprendizaje de los estudiantes A partir de ello, levantaron la siguiente propuesta para comprender el proceso de retroalimentación a un docente:

Figura 5 Proceso de retroalimentación docente.



Fuente: Tuyten & Devos (2011)

Desarrollo profesional efectivo

Como los maestros aprenden y se desarrollan.

Diversos autores (Fullan, 2005; Togneri & Anderson, 2003) destacan la importancia de que el aprendizaje permanente de los profesores se realice de manera contextualizada, inserto en el lugar donde trabajan, y alineado con las metas de mejoramiento y con la resolución de los problemas que impiden la mejora

En este sentido el corazón de los procesos de mejoramiento estudiados es la gestión técnico pedagógica. Las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento más institucionalizadas son organizaciones donde los docentes son formados por sus pares en la práctica, donde aprender unos de otros es una experiencia valorada y compartida, y donde el compromiso y responsabilidad de unos con otros es parte de la cultura profesional de la escuela.[...]En las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento más institucionalizadas, los docentes son formados por sus pares, aprender unos de otros es una experiencia valorada, y el compromiso y responsabilidad es parte de la cultura de la escuela. verdadera comunidad de aprendizaje profesional que continuamente está reflexionando y trabajando sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Bellei,Vanni y Valenzuela, 2015).

Trabajo colaborativo

Desde la perspectiva empresarial, el trabajar colaborativamente es aquella labor que se lleva a cabo por medio de la cooperación entre dos o más personas, agentes que unen sus esfuerzos para lograr un objetivo común, y en el que todas las partes se benefician, aunque no necesariamente en la misma proporción, ya que pueden existir, y de hecho existen, diferencias y asimetrías entre los participantes. Además, se encuentra atravesado por relaciones de poder, pero se distingue de otras formas de coordinación del trabajo (despótica, jerárquica, burocrática, instrumental, entre otras) por el hecho de que hay cooperación, reciprocidad, voluntariedad y beneficio mutuo (Silva, & Reygadas, 2013).

Según Podestá (2014) el trabajar de manera colaborativa implica una fuerte relación de interdependencia entre los integrantes del grupo, pues, existe una alta motivación e interés por alcanzar la meta u objetivo planteado inicialmente. Es menester mencionar que de acuerdo a Carretero (1997), la contribución de Vygotsky en la educación ha implicado (según las corrientes más bien constructivistas), que el aprendizaje entre los sujetos no es considerado como una acción individual, sino que todo lo contrario, es una acción social, es decir, ocurre en la relación que establecen los seres humanos.

Por lo tanto, si la finalidad (objetivo común) es “aprender” y/o “generar conocimiento” el hacerlo de manera colaborativa es más posible y probable que sí se logre.

El trabajo colaborativo es una metodología fundamental de los enfoques actuales de Desarrollo Profesional Docente y su esencia es que profesoras y profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Valliant, 2016).

Sumado a lo anterior, la ley 20.903 establece que las escuelas deben promover el DPD de sus profesores mediante la elaboración de Planes Locales que fomenten el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y que la formación local debe considerar un proceso a través del cual los docentes realicen la preparación del trabajo en el aula, la reflexión sistemática sobre la propia práctica, y la evaluación y retroalimentación para su mejora continua.

Además, es importante señalar que el trabajo colaborativo ha sido incorporado en la Evaluación Docente, en el Módulo III del Portafolio. El Portafolio es uno de los instrumentos considerados por el Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional, por lo que participar de prácticas colaborativas y poder describirlas y analizarlas, es también un factor clave para avanzar en la carrera docente (MINEDUC, 2019).

El Marco para La Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), establece que los líderes deben crear una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre los profesionales del establecimiento, para lo cual generan condiciones necesarias e instancias sistemáticas, en tiempos no lectivos, de reflexión y trabajo técnico colectivo sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. Promueven un clima de alta confianza y responsabilidad colectiva por los logros y dificultades del establecimiento, construyendo en ese sentido- una comunidad de aprendizaje profesional.

Entonces, es importante que los líderes escolares intencionen la reflexión colectiva de manera consciente, intencionada y direccionada, en base a evidencias que se generan a partir del ejercicio docente (Montecinos, y Aravena, 2017).

La gestión del director, como líder pedagógico, tiene gran impacto porque debe manejar tres puntos fundamentales, el óptimo uso del tiempo, el manejo de los instrumentos pedagógicos y la disponibilidad de los recursos educativos, de este modo también acompaña, supervisa el desempeño de los docentes (Mineduc 2015; Díaz, 2016; Revelo, Collazos, & Jiménez; Blake y Mounton 2018; Muli, Díaz & Montoro 2017, como se cita en Alcohoser Zamora, 2020).

El Marco para la Buena Enseñanza (2008) establece dentro de las responsabilidades profesionales de los docentes, “construir relaciones profesionales y de equipo con sus colegas”, promoviendo diálogos en aspectos pedagógicos y didácticos, y participando en espacios de reflexión e intercambio sistemático sobre sus prácticas y el aprendizaje de los estudiantes, buscando formas de enriquecerlas a través de la revisión de diversas fuentes (MINEDUC, 2019).

Por lo tanto, para mejorar trascendentalmente su labor, en los establecimientos educacionales debiera ser fundamental, proporcionar a los profesores, otros colegas, instancias participativas que les permitan compartir contantemente en comunidades en forma permanente, en los que desarrollen

colaborativamente sus metodologías y estrategias, en un esfuerzo conjunto, el que multiplicará los beneficios de sus prácticas, que si están en solitario ideando y construyendo sus diseños. Puede ser importante para los profesores llegar a ser conscientes de sus cualidades esenciales para poder utilizarlas de forma más intencionada y sistemática (Korthagen, 2010).

Hace muchos años los expertos en el desarrollo profesional Bruce Joyce y Beverley Showers propusieron un marco de estrategias para facilitar la formación y cambio de prácticas pedagógicas de docentes que incluye cinco elementos (Showers & Bennett, 1987): el estudio de la teoría (o principios); oportunidades de ver demostraciones; tiempo y oportunidades de ensayar los nuevos métodos en situaciones de bajo riesgo (en términos de consecuencias profesionales y del impacto al aprendizaje); la entrega de retroalimentación a la calidad de implementación de las nuevas prácticas; y la entrega de “coaching” por pares o de parte de expertos mientras el docente está aprendiendo a dominar las nuevas prácticas y a incorporarlas en el programa existente en la aula de clases. Según los estudios de Joyce y Showers y de otros, como mi colega canadiense Barrie Bennett, la posibilidad de que los docentes aprendan y dominen nuevos programas y prácticas de enseñanza aumenta a medida que estos cinco elementos ocurren en el plan de apoyo para facilitar la adopción e implementación de esas innovaciones (Showers, Joyce & Bennett, 1987).(Anderson, S. 2011)

LA TUTORIA GRUPAL

La tutoría grupal como modalidad de aprendizaje entre pares, lleva a los líderes al desafío de desarrollar las capacidades de sus profesores para que puedan construir equipos de trabajo colaborativos, capaces de promover el aprendizaje y desarrollo profesional (Dufour y Marzano, 2009).Además refiere tres acciones asegurar, favorecer liderazgos compartidos, generar,.

Los docentes necesitan experimentar el desarrollo profesional junto a sus pares, vivenciándolo como una tarea de colaboración y apoyo.

Se darán a la tarea de preparar actividades que luego implementarán en el curso con la intención de transferir lo aprendido a sus prácticas de liderazgo escolar. Lo que caracteriza lo anterior se resume en una conversación profesional, trabajo en una tarea, conocimiento profesional compartido.

La tutoría busca, compartir experiencias profesionales, generar conversaciones abiertas de aprendizaje, enriquecer la comprensión de nuevos conocimientos, propiciar el trabajo colaborativo y apoyo mutuo, y desarrollar estrategias e instrumentos para trabajar en sus colegios.

Lo que cobra relevancia en generar ambientes de confianza, para compartir ideas y creencias acerca de cómo mejorar el ejercicio profesional y trabajar en el diseño de posibles soluciones al enfrentar los retos que se presentan en la búsqueda de mejorar la actuación profesional planteando en primer lugar cuestiones de aspectos de la práctica existente. En una segunda posibilidad analizar la situación y así adaptar o desarrollar instrumentos, en tercer lugar, recibir retroalimentación, y finalmente reflexionar sobre el proceso. (Aparicio-Molina, Sepúlveda-López, 2019)

Reflexionar en conjunto sobre el sentido de instalar una práctica. Revisión de cuadernos de aprendizaje.

En lo que respecta que implica motivar conversaciones reflexivas entre los miembros de la comunidad. La estrategia implica el análisis de cuadernos entre pares (desde una perspectiva evolutiva y episódica(y por otro lado utilizando cuadernos como apoyo en la observación de aula . En otras palabras los cuadernos tienen evidencia del aprendizaje de los estudiantes, pueden entregar información relevante sobre el contenido conceptual procedimental, pero a la vez un clima en el aula , motivaciones , responsabilidades de los estudiantes.

Análisis colaborativo de productos de aprendizaje de los estudiantes

La revisión y análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes está basada en los principios de aprendizaje entre pares, sustentada en la colaboración profesional permanente y situada en sus experiencias de trabajo en contexto. Es una actividad o tarea relevante, que evidencia el desempeño de los estudiantes en coherencia con los objetivos de aprendizaje que trabaja el docente en una determinada unidad de contenidos. Podríamos decir que refleja la relación docente-estudiante contenido (Elmore, 2010). Evidencia el resultado de la interacción pedagógica entre el estudiante, sus compañeros y el docente. Los trabajos realizados por los estudiantes son evidencias relevantes de lo que hace una escuela o liceo. Al hacerlos público, se refleja la idea que es un trabajo colectivo de los docentes (Montecinos, 2003). Tienen el potencial de revelar no sólo el dominio que han alcanzado de los objetivos del currículo,

sino también una gran cantidad de información sobre los estudiantes: sus intereses intelectuales, sus fortalezas, las dificultades que encontraron en la elaboración de sus tareas, entre otros. También tiene el potencial de gatillar conversaciones acerca de las teorías que dan sustento a la enseñanza en el establecimiento, levantar aprendizajes pedagógicos para mejorar prácticas y cohesionar al equipo docente. (Newmann & Wehlage, 1995, Lieberman, 1995a, citado en Ulloa, J. y Cabrera, C. (2017).

Para su ejecución se debe tomar en cuenta un protocolo que abarca siete etapas y define roles. En las etapas 1, 2, 3 y 4 se presenta un producto de aprendizaje, éste se describe, se comienzan a formular preguntas sobre él y qué está demostrando el estudiante con este producto. En la etapa 5 el docente que ha llevado el producto, da a conocer sus ideas y reflexiones, a partir de lo que escuchó de sus colegas. En la etapa 6 se genera un diálogo pedagógico entre todos los docentes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Y finalmente, en la etapa 7 los docentes reflexionan sobre la aplicación de esta estrategia y cómo puede ayudarlos a un mejor desarrollo profesional entre pares. (Montencinos, et.al. 2011).

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

En la aplicación de esta estrategia de desarrollo profesional docente, se pueden distinguir tres momentos, estos son:

- Primer momento. Momento preparatorio. Docentes agrupados por nivel o subsector se ponen de acuerdo en relación a quién asumirá la función de presentador y facilitador, quién seleccionará los trabajos de los estudiantes y los criterios de selección de estos.
- Segundo momento: Momento centrado en el análisis de los trabajos observados. El facilitador propicia un diálogo entre los participantes en torno a la comprensión de los trabajos, identificando fortalezas y dificultades en la producción. Se solicita fundamentar los juicios de los profesores.
- Tercer momento: Momento en que la conversación gira en torno al proceso de enseñanza aprendizaje. El presentador proporciona mayor información sobre el trabajo realizado por los estudiantes e información evaluativa estableciendo en que nivel se encuentra en relación a lo esperado, a través del análisis se establecen apoyos que permitan potenciar los aprendizajes de los estudiantes. Finalmente, el facilitador invita a los participantes a realizar una reflexión en torno a la experiencia de aprendizaje colaborativo.

7 CONCLUSIONES

La organización y el desarrollo de los procesos pedagógicos al interior del establecimiento del cual se elaboró la mejora propuesta consideró ***“Determinar las prácticas de liderazgo implementadas por el equipo directivo según docentes del Colegio Salesiano de Concepción”***.

En relación a lo anterior Anderson (2010) señala “Se distingue a menudo entre las atribuciones tradicionales de administración escolar y atribuciones para el mejoramiento de los desempeños en la enseñanza y el aprendizaje. Se dice que los directores de escuela se han preocupado más por los asuntos administrativos, mientras el trabajo de apoyo pedagógico se vincula más a los jefes técnicos pedagógicos. No obstante, hay que distinguir entre las atribuciones burocráticas asociadas al rol, y la influencia real que ejercen las acciones de las personas que tienen estos roles sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados académicos de los estudiantes. El ejercicio de tareas por personas que están en posiciones formales de poder no equivale necesariamente al ejercicio de influencia. Hay personas ocupando el puesto de jefe técnico pedagógico que implementan acciones de acuerdo con sus atribuciones formales pero que tienen poca influencia en lo que hacen los docentes y la calidad de aprendizaje de los alumnos”.

En relación a la pregunta de investigación, se puede concluir que:

- las prácticas de liderazgo asociadas a la categoría de **“rediseñar la organización”**, si bien, dan cuenta que el director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza aprendizaje, se preocupa que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización del trabajo entre los docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza, no es una práctica instalada en la percepción de los profesores está muy descendida
- en lo que se refiere **“gestionar la instrucción”**, los reactivos, estos dan cuenta del panorama que genera distancia y no acorta brechas.
- por otro el **“monitoreo de la actividad escolar”**, son acciones en que el líder interviene ya con resultados generados, en comparación con “proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje” pues debe atender a la organización, observar aula, retroalimentar, siendo relevante en la promoción de aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

- **En Establecer dirección** ningún docente señala como primera opción al director, como la persona a la cual acuden cuando tienen un inconveniente respecto a la enseñanza de los alumnos. Otro aspecto a considerar es que, los profesores reportan que las decisiones importantes de nivel pedagógico las toman el director y el sostenedor.

Es necesario y de suma urgencia establecer las necesidades de desarrollo profesional docente en el establecimiento y desarrollar las capacidades internas de directivos y docentes a través del trabajo colaborativo; en donde el líder debe promover cambios y mejoras considerando a todos los actores de una comunidad educativa, pues son ellos el motor de todo cambio, son ellos los que finalmente darán cuenta si la mejora tuvo su impacto o solo fue una iniciativa más sin proyección, posicionando el rol fundamental de cada integrante de la comunidad educativa, que se sientan con pertenencia hacia ella, promoviendo una visión compartida a través del trabajo colaborativo, haciendo participe a todos los integrantes para iniciar mejoras, de manera que estos demuestren al resto resultados y así que sirva de motor motivador al resto y así ir sumando más actores a la mejora, que en conjunto se diseñará y ejecutará, lo que repercutiría en promover una cultura inclusiva a través del diálogo, la participación, la reflexión, viéndose favorecida la inclusión en todo nivel, todo esto dado que el equipo directivo establece de forma deficiente la dirección de los docente, puesto que se dedica más a la formación valórica que otra cosa.

Hay que Considerar que esta lógica en que el aprendizaje de todos los sujetos se logra de manera más efectiva cuando se está en conjunto, es fundamental para ser un líder educativo. Esto porque si le tomamos el peso al hecho de que con un otro se aprende más y se logran los objetivos más fácilmente, es un mensaje claro para que justamente ahí debemos ocupar una importante cantidad de recursos de todo tipo, ya sea humanos, materiales y funcionales. Implica desafiarnos, a propiciar y facilitar para que el trabajar colaborativamente sea parte de la cultura de la institución, pasando por todos los estamentos, hasta el fin último y más trascendente que es la sala de clases y por consiguiente el atender las reales necesidades de apoyo que requiere cada estudiante.

Pensar en la colaboración como un espacio para propiciar y beneficiar la inclusión social nos desafía de importante manera a los líderes educativos. Implica entender que, cuando se disminuyen las barreras, las posibilidades de que todos y todas formen parte del camino para lograr un objetivo en común son más altas. Significa comprender que sólo considerando a todos y a todas se aprende más de manera individual,

pero también genera aprendizaje en conjunto. El trabajar colaborativo es sin dudas, un camino que sólo puede entregar aprendizajes a nivel teórico, pero también valórico.

- **Los desafíos**

Como desafío se concluye que, si la implementación de las estrategias de desarrollo profesional docente (tutoría entre pares y análisis colaborativo de los trabajos de los estudiantes) logran una apropiación adecuada y efectiva en los integrantes de la comunidad educativa, focalizándose en especial, en los profesores y estudiantes, los resultados reflejados serían un apoyo constante en el proceso de aprendizaje de los(as) estudiantes, un mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas de los docentes, y promover el análisis, trabajo colectivo y colaborativo en la comunidad escolar frente a una problemática detectada, lo que conducirá a revertir, en este caso la problemática presentada, ya que como señalan algunos investigadores (Pozo en líderes educativos citando a Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004); la calidad de los profesores tienen mayor influencia en los resultados de los estudiantes; existiendo, además, una fuerte correlación entre el trabajo colaborativo del equipo docente y el aumento de logros académicos como se señala en algunas investigaciones. (Pozo en líderes educativos citando a Vescio, Ross, y Adams, 2008; Bryk, Sebring, Allensworth, Easton y Luppescu, 2010).

Lo primero sería consensuar los lineamientos que tendrá este trabajo colaborativo, estableciendo que será un diálogo profesional, lo que tendrá como foco compartir experiencias de aula, entre ellas estrategias utilizadas o a utilizar, y entre esas estrategias podría surgir por ejemplo la co-enseñanza con miras a la integración y luego generar y disponer de un horario definitivo y permanente para desarrollar el trabajo colaborativo, que tenga como finalidad optimizar las prácticas pedagógicas en el aula y fuera de ella, ir en beneficio directo de todos los estudiantes, quienes necesitan una enseñanza y formación plena e integral y que sean considerados en sus necesidades de apoyo. Con esto, se permitirá abarcar la reflexión sobre diversos factores que involucran a los alumnos, tales como, su desarrollo pedagógico, su bienestar, su comportamiento y participación en la comunidad, la orientación vocacional, entre otros. Todo este escenario de trabajo colaborativo y de cultura de colaboración, cuando no se ha implementado la colaboración como una estrategia permanente de desarrollo profesional, debe ir de la mano, de la participación voluntaria, no forzada, de intercambio de experiencias y reflexiones en torno a las prácticas docentes, un proceso paulatino para que logre ir sustentándose en una práctica permanente y efectiva.

- **Proyecciones**

El líder debe considerar que, con la gestión de tiempo para desarrollar un trabajo colaborativo, se podrá tener la oportunidad de diseñar estrategias de una manera más fructífera y eficaz, diversas propuestas de mejoramiento educativo tanto para el aula como fuera de esta. Entre las que destacaría que, al interior de la misma escuela, se pueden lograr experiencias de desarrollo profesional generadas internamente y con participación de toda la comunidad.

La participación de estas instancias colaborativas motivará e involucrará, a todos los actores a desarrollar efectivamente innovaciones que mejoren sustantivamente los objetivos planteados, aunando criterios para que la labor docente resulte eficaz, como a la vez agradable y satisfactoria y que lleve a una realización profesional plena y productiva en todos los ámbitos de la enseñanza en la educación, en donde se espera que los docentes asumirían su rol más eficazmente, ajustando y ejercitando en el aula, las propuestas de innovaciones entregadas por sus pares y otros profesionales de la educación, lo que fortalecería significativamente su labor, siendo un eje significativo e importante para considerar a toda la comunidad escolar, es decir, finalmente se lograría/propiciaría la inclusión de todos y todas, siendo la colaboración un camino importante que todo líder debe seguir.

Como observación final y muy contrario de lo que dice la regla general en el ámbito de la educación, en donde la gestión y liderazgo del equipo directivo juega un rol fundamental para que los alumnos logren un aprendizaje de calidad, en este establecimiento en donde casi no hay tantas prácticas de acompañamiento y retroalimentación a los docentes en lo que se refiere a la forma de enseñar; el nivel académico, los resultados en las pruebas de mediciones y el acceso de los alumnos a la educación superior, es de un nivel deseable y regular, si se le compara con la media nacional, en donde se destaca un alto nivel de apropiación de los contenidos curriculares. Por otra parte, el trabajo debe ser enfocado en las necesidades que hay en el desarrollo profesional docente sistematizando algunas prácticas; con el fin de lograr una mejor percepción de sus labores y que a la vez se sientan considerados.

8. REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2017), Caracterización de escuelas que han tenido trayectorias exitosas.

Estudio de caso en establecimientos de enseñanza básica.

Agencia de Calidad. (2019). Informe Resultados Educativos Educación Básica 2018. Recuperado de

https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/basica/IRE_BASICAS_2018_RBD-17750.pdf

Agencia de Calidad. (2019). Informe Resultados Educativos Educación Media 2018. Recuperado de

https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/media/IRE_MEDIA_2018_RBD-17750.pdf

Alcohoser Zamora, R. (2020). La Gestión pedagógica y el trabajo colaborativo de los docentes en una institución educativa privada de Santa Anita, año 2019.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.

Aziz, C. (2018). Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. Nota técnica N° 3.

LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Aziz, C. (2018). Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. Nota técnica N° 3.

LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Bellei, C., Vanni, X., & Valenzuela, J. P. (2015). Apuntes sobre el Mejoramiento de la Efectividad Escolar en Chile N° 2.

Bolívar, A. (2010). El Liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 9(2), 9-33. Recuperado de

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

BUENAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO.10 herramientas para impulsar la mejora escolar Editores:

Carmen Montecinos, Marcela Dorén y Ana María Rosende https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/06/LIBRO_BUENAS-PRACTICAS-DE-LIDERAZGO-PEDAGOGICO_06-19.pdf

Carretero, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje "Constructivismo y educación*. México: Progreso.

CEPPE. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3).

Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice>

CEPPE. (2010). "Liderazgo Directivo en escuelas chilenas: evidencia reciente". Presentado en 1° Congreso Iberoamericano de Liderazgo Educacional, Noviembre, 2010. Recuperado de <http://www.congresoliderazgo.cl/das1/Avance%20Liderazgo%20CEPPE%20par%20a%201er%20C>

[Coaching de líderes: el camino hacia la mejora](#)

+COMUNIDAD (2021) Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 3. Concepción, Chile: +COMUNIDAD

De Anda, A. B. B., de Aguinaga Vázquez, P., & González, C. Á. (2010). El trabajo colaborativo y la inclusión social. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(1), 48-59.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.

Fullan, M. (2006). Change theory. A force for school improvement. Seminar Series Paper N. 157, Centre for Strategic Education (CSE). Recuperado desde: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>

Gajardo, J., & Ulloa, J. (2016). Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones. *Nota técnica*, (6).

Gil, F., Rico, R., & Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del psicólogo*, 29(1), 25-31.

- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1996). *Metodología de la Investigación*. XXVI Mc. Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México:McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª Edición. México:McGraw-Hill.
- Jan M. Robertson Universidad de Waikato n documento presentado en la Conferencia Bienal de la Sociedad de Administración y Liderazgo Educativo de Nueva Zelanda 7-10 de enero de 2004 Dunedin, Nueva Zelanda
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24(2), 83-101.
- Leithwood, K., & Beatty, B. (Eds.). (2007). *Leading with teacher emotions in mind*. Corwin Press.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? Cómo liderar nuestras escuelas, 17-34.
- Marcelo, C. (2001) Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación* ISSN: 1130-2496 Vol. 12 Núm. 2 (2001) 531-593. Universidad de Sevilla.
- Marzano, R. (2003). *What Works in School. School Levels Factors*. Association for Supervision and Curriculum Development

MINEDUC (2019). Incremento del tiempo no lectivo. Una oportunidad para potenciar el Desarrollo Profesional Docente en la escuela. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (S.F). Modalidades avanzadas de desarrollo profesional continuo. Recuperado del sitio web Liderazgo Escolar <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/III.- Modalidades-Avanzadas-de-desarrollo-profesional-continuo.pdf>

MINEDUC. (2005). Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. MINEDUC. (2012). Orientaciones técnicas para la elaboración del plan de mejoramiento educativo. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2014). Estándares Indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y 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). Síntesis Proyecto Educativo Institucional Escuela Cerro Estanque. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2019). Comunidades de Aprendizaje profesional. Serie de trabajo colaborativo para el desarrollo profesional. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2019). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado del Sitio web Docentemás, <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Ministerio de Educación. (2015). Marco para la Buena dirección y liderazgo escolar. Santiago de Chile: CPEIP.

Ministerio de Educación. (2016). *Ley 20.903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente.*

Ministerio de Educación de Chile (2019a) Acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la observación y la retroalimentación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*.

Recuperado en sitio web: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

Montecinos, (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Revista psicoperspectivas. Vol II/2003 (PP 105-128), Valparaíso, Valparaíso.

Montecinos, Fernández y Madrid (2011). Desarrollo del conocimiento experto adaptativo en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En J. Catalán (Ed). Psicología Educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones (pp 217-244). Editorial Universidad de La Serena. La Serena.

Montecinos, C., & Aravena, F. (2017). Reflexión intencionada y sistemática: Motor para la mejora de las prácticas pedagógicas Una propuesta para Directores y Jefes de UTP. *Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*.

Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Centro Universitario Santa Ana. Recuperado de <http://cvonline.uaeh>.

Murillo, F.J. (2003). *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.

+COMUNIDAD (2021) Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 3. Concepción, Chile: +COMUNIDAD.

Pérez, M. M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278.

Peters, O. (2002), *La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos*. Universidad de Guadalajara.

Podestá, P. (2014). El trabajo colaborativo entre docentes: experiencias en la Especialización Docente Superior en Educación y TIC. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 2, p. 17).

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DIRECTIVO Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE. HACIA CONCEPTOS CAPACIDADES DE GUIAR LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA, (2009).*REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3),19-33.[fecha de Consulta 6 de Noviembre de 2022]. ISSN: . Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114063003>

Robertson, J. (2004, enero). Coaching de líderes: El camino hacia la mejora. En *Un documento presentado en la Conferencia Bienal de la Sociedad de Liderazgo y Administración Educativa de Nueva Zelanda* (págs. 7-10).

Robertson, J. M. (2005). Coaching leadership: Building educational leadership capacity through coaching partnerships. Wellington: New Zealand Council for Educational Research. Traducido y adaptado por Claudia Llorente y Paulo Volante.

Robertson, JM, Robertson, J., Berger, JG, Bulman, R., Cubey, P., Mitchell, L. y Wilson, M. (1998). Aprendizaje de liderazgo a través del coaching. *Número de revista* , (2).

Robertson, J. (2004, enero). Coaching de líderes: El camino hacia la mejora. En *Un documento presentado en la Conferencia Bienal de la Sociedad de Liderazgo y Administración Educativa de Nueva Zelanda* (págs. 7-10).

Sánchez-Teruel, David El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 171-191 Universidad Intercontinental Distrito Federal, México.

Seashore, L., Leithwood, K., Whalstrom, K. y Anderson, S. (2010). Learning from leadership: investigating the links to improved student learning. The Wallace Foundation Center for Applied Research an Educational Improvement/University of Minnesota. Recuperado de

<http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Documents/Learning-from-LeadershipInvestigating-Links-Final-Report.pdf>

Sepúlveda-López, F., & Aparicio-Molina, C. (2019). *Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente*.

Silva, D., & Reygadas, L. (2013). Tecnología y trabajo colaborativo en la sociedad del conocimiento. *Alteridades*, 23(45), 107-122.

Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

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

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13. Recuperado de: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajocolaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vailla>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista hacia un movimiento pedagógico nacional*, 60, 07-13.

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13.

Van Tartwijk, J. y Hamerness, K. (2011). El papel descuidado de la gestión del aula en la formación docente. *Educación Docente*, 22 (2), 109-112.

Villalonga, M. (2003). Coaching directivo. *Desarrollando el liderazgo*. Editorial Ariel. Barcelona, España.

Weinstein, José.(2016) liderazgo educativo - mejoramiento educativo - enseñanza - investigación educacional - desarrollo profesional docente.

Weinstein, J., Muñoz, G., Garay, S., Horn, A., Marfán, J., Uribe, M.,& Volante, P. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33.