

PROPUESTA DE MEJORA PARA FORTALECER EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS QUE  
PROMUEVAN LA COLABORACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LA CREACIÓN DE CICLOS  
DE INDAGACIÓN COLABORATIVA EN UN ESTABLECIMIENTO PARTICULAR  
SUBVENCIONADO DE LA COMUNA DE CHIGUAYANTE

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

Tutor proyecto: Mg. Jorge Esteban Gajardo Aguayo

Autor: Cecilia Pilar Gutiérrez Vargas

Concepción, 2022

Con mucho amor y agradecimiento a mi familia:

Elena Castro Gutiérrez

Carlos Castro Beltrán

Los amo.

## TABLA DE CONTENIDOS

I.	<b>INTRODUCCIÓN</b>	8
II.	<b>RESUMEN EJECUTIVO</b>	9
III.	<b>ANTECEDENTES DEL CONTEXTO</b>	10
	1. Características y condiciones del establecimiento	10
	2. Evaluaciones Externas y Resultados de Aprendizaje	12
	3. Mediciones complementarias del SIMCE	17
IV.	<b>PRESENTACIÓN LÍNEA BASE</b>	19
	1. Objetivos de diagnóstico	19
	1.1. Objetivo general	19
	1.2. Objetivos específicos	19
	2. Antecedentes metodológicos	20
	2.1. Antecedentes metodológicos cuantitativos	20
	3. Resultados cuantitativos	22

3.1. Prácticas de liderazgo y características del director	22
3.1.1. Panorama general de las prácticas de liderazgo del director	22
3.1.2. Panorámica por dimensión de prácticas de liderazgo	23
3.2. Prácticas de liderazgo y características del UTP	33
3.2.1. Practicas del liderazgo del jefe de UTP	34
3.2.2. Características del UTP	36
3.3. Relación entre el Director y otros actores relevantes	37
3.4. Síntesis análisis cuantitativo	47
4. Discusión de los resultados	54
4.1 Árbol del Problema	59
<b>V. PROPUESTA DE MEJORA</b>	61
1. Resumen de la estrategia de mejora	61
2. Objetivos y metas	62
2.1. Objetivo general	62

2.2. Metas de efectividad	62
3. Cuadro de resultados esperados	63
4. Diseño de actividades	66
<b>VI. FUNDAMENTACION TEÓRICA</b>	75
1. Mejoramiento Educativo	76
2. Liderazgo y prácticas educativas	78
3. Gestión del Cambio	81
4. Gestión Curricular	83
5. Desarrollo Docente	85
5.1. Indagación Colaborativa	87
<b>VII. CONCLUSIONES</b>	90
<b>VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	92
<b>IX. ANEXO</b>	98

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráficos	Páginas
Gráfico 1: Matrícula total estudiantes (2015-2018)	12
Gráfico 2: Puntaje SIMCE lengua y literatura: Lectura II medio 2014-2018	14
Gráfico 3: Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de aprendizaje en SIMCE lengua y literatura: Lectura II medio 2014-2018	15
Gráfico 4: Puntaje promedio en SIMCE matemáticas II medio 2014-2018	16
Gráfico 5: Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de aprendizaje en SIMCE matemática: II medio 2014-2018	17
Gráfico 6: Puntaje promedio en SIMCE Ciencias Naturales II medio 2014-2018	18
Gráfico 7: Puntajes II medio en el indicador Autoestima académica y motivación escolar 2014-2017 y su variación	20
Gráfico 8: Puntajes II medio en el indicador clima de convivencia escolar 2014-2017 y su variación	21
Gráfico 9: Prácticas de liderazgo	25
Gráfico 10: Prácticas de establecer dirección	26
Gráfico 11: Establecer dirección	27
Gráfico 12: Rediseñar la organización	28
Gráfico 13: Desarrollar personas	31
Gráfico 14: Gestionar la instrucción	34
Gráfico 15: Prácticas de liderazgo del jefe de UTP	37
Gráfico 16: Afirmaciones sobre el jefe de UTP	38
Gráfico 17: Habilidades del jefe de UTP en establecimiento	39
Gráfico 18: Relación entre el director y otros actores relevantes	40
Gráfico 19: Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año	41
Gráfico 20: Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases	41
Gráfico 21: Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP a sus clases	42

Gráfico 22: Motivación docente	43
Gráfico 23: Condiciones de la escuela	44
Gráfico 24: A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos	45
Gráfico 25: Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales	46
Gráfico 26: Habilidades del director en establecimiento	47
Gráfico 27: Habilidades del director	48
Gráfico 28: Aspectos de trabajo docente en el establecimiento	49

## ÍNDICE DE TABLAS

Tablas	Páginas
Tabla 1: Puntaje promedio en SIMCE Historia, Geografía y Ciencias Sociales II medio 2015-2017	19
Tabla 2: Dimensiones y reactivos prácticas de rediseñar la organización	29
Tabla 3: Dimensiones y reactivos prácticas de desarrollar personas	32
Tabla 4: Dimensiones y reactivos prácticas de gestionar la instrucción	35
Tabla 5: Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales	46

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Página
Figura 1: Árbol de problemas	61
Figura 2: Los efectos del liderazgo en la capacidad del docente, su motivación y compromiso y sus creencias respecto a las condiciones de trabajo	79
Figura 3: Fases de ciclos de indagación colaborativa	89

## I. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta propuesta de mejora es desarrollar un proyecto para fortalecer las capacidades docentes a partir de la creación de ciclos de indagación colaborativa en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante. El diagnóstico inicial se llevó a cabo durante julio de 2018 a partir de un levantamiento de datos cuantitativos a través de la encuesta CEPE.

El informe a partir de una primera sección expondrá los antecedentes del contexto, donde se presentan los datos más importantes sobre la institución educacional, como el equipo directivo, planta docente, matrícula, índice de vulnerabilidad y resultados de pruebas externas (SIMCE), ejes de habilidad y nivel de aprendizaje de los estudiantes.

En segundo lugar, se presentará una línea base, donde se describe la metodología utilizada para el análisis y los resultados encontrados. A partir de este análisis se desprende la problemática que será posible observar en la discusión de resultados. Y con ello, se expondrá los indicadores de existencia de la problemática (efectos) y los factores que condicionan su existencia (causas), para lo cual se utilizará un árbol de problemas como medio de visualización de la información.

En síntesis, lo anterior nos permitirá proponer posibles mejoras y los cambios que serán necesarios en la institución, los que serán abordados en la sección de propuesta de mejora. En dicho apartado se encontrará el resumen de la estrategia a implementar, objetivos y metas de efectividad de la propuesta. Así, como un cuadro donde se expondrán los resultados esperados, indicadores y medios de verificación correspondiente. Por último, se presentará un cuadro con las actitudes para cada uno de los resultados esperados y se describirán detalladamente cada una de estas actividades.

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



## I. RESUMEN EJECUTIVO

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

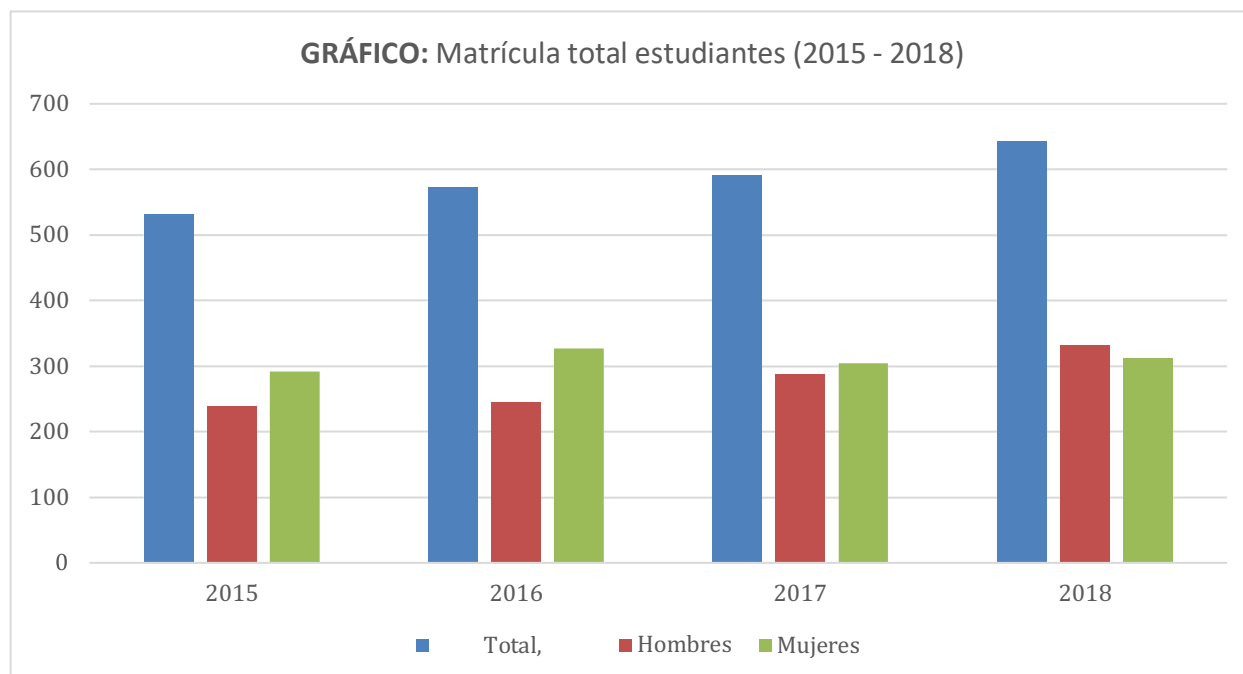
El presente trabajo es descriptivo, de tipo transversal, con un enfoque cuantitativo. Los resultados del análisis de la encuesta CEPE arrojaron una baja percepción de los docentes frente al despliegue de prácticas de liderazgo y la relación de estas con las variables mediadoras del desempeño docente. Lo que se condice con que gestionar la instrucción es la dimensión más debilitada en el establecimiento.

Considerando el análisis realizado, se determinó que la problemática principal, es el bajo despliegue de prácticas de liderazgo que contribuyen al desarrollo de las capacidades docentes asociadas al desarrollo profesional docente. Como medida para abordar tal problemática, se propone una estrategia de articulación mediante acciones institucionales y pedagógicas. Para ello se crearán espacios de reflexión pedagógica mediante la implementación de ciclos de indagación colaborativa la cual entregará herramientas de apoyo a la planificación, evaluación y reflexión de las prácticas docentes.

## II. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

### 1. Características y condiciones del establecimiento

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



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

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

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

Alrededor del colegio se han establecido interrelaciones de colaboración con distintas organizaciones e instituciones de la intercomuna del Gran Concepción. Cuenta con convenios del centro de práctica profesional de la Universidad Santo

Tomás, SENDA en el Marco integral de prevención, a su vez posee colaboración en cuanto a las actividades vocacionales con Institutos y Universidades de la Zona (Universidad de Concepción, Universidad del Desarrollo, Inacap, Universidad San Sebastián, entre otros). Finalmente, cabe destacar la permanente colaboración en distintas instancias con Carabineros, Bomberos, Policía de Investigaciones, Municipalidad y CESFAM de Chiguayante.

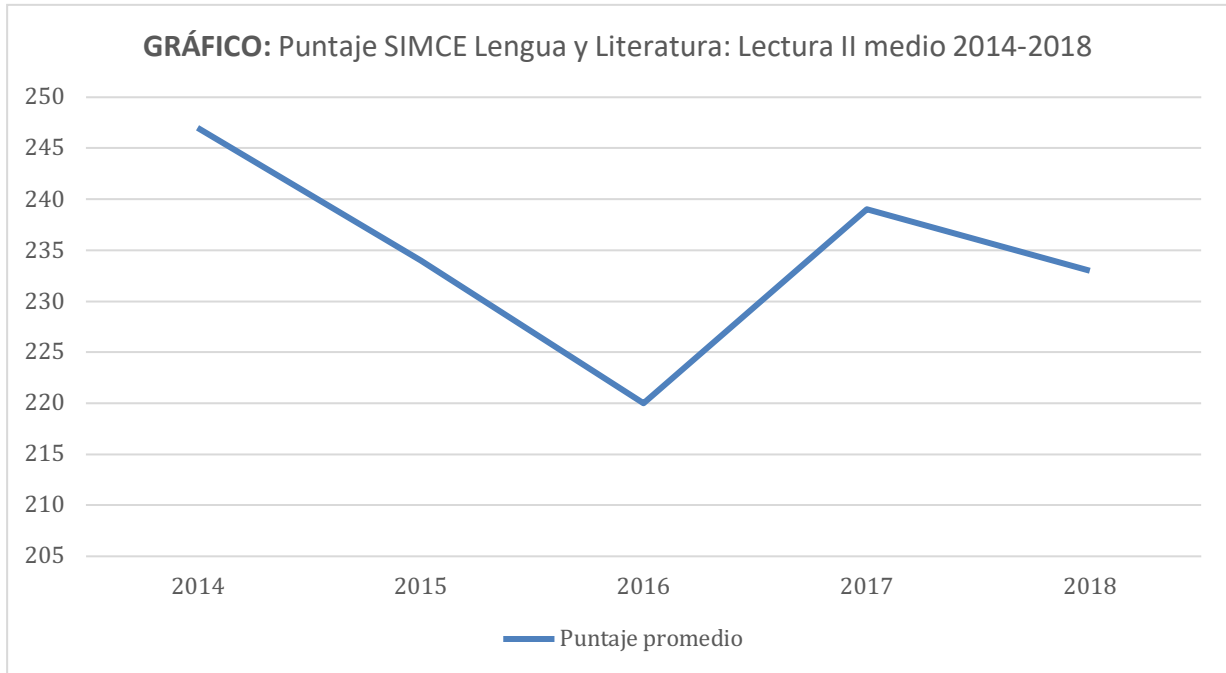
En el establecimiento se encuentran un total de 40 docentes, el equipo de gestión está compuesto además por el director, la jefa de UTP, una encargada del PIE, una coordinadora SEP, una trabajadora social, una coordinadora del departamento de humanidades, un coordinador de departamento de arte, cultura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

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

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

## 2. Evaluaciones externas y resultados de aprendizaje

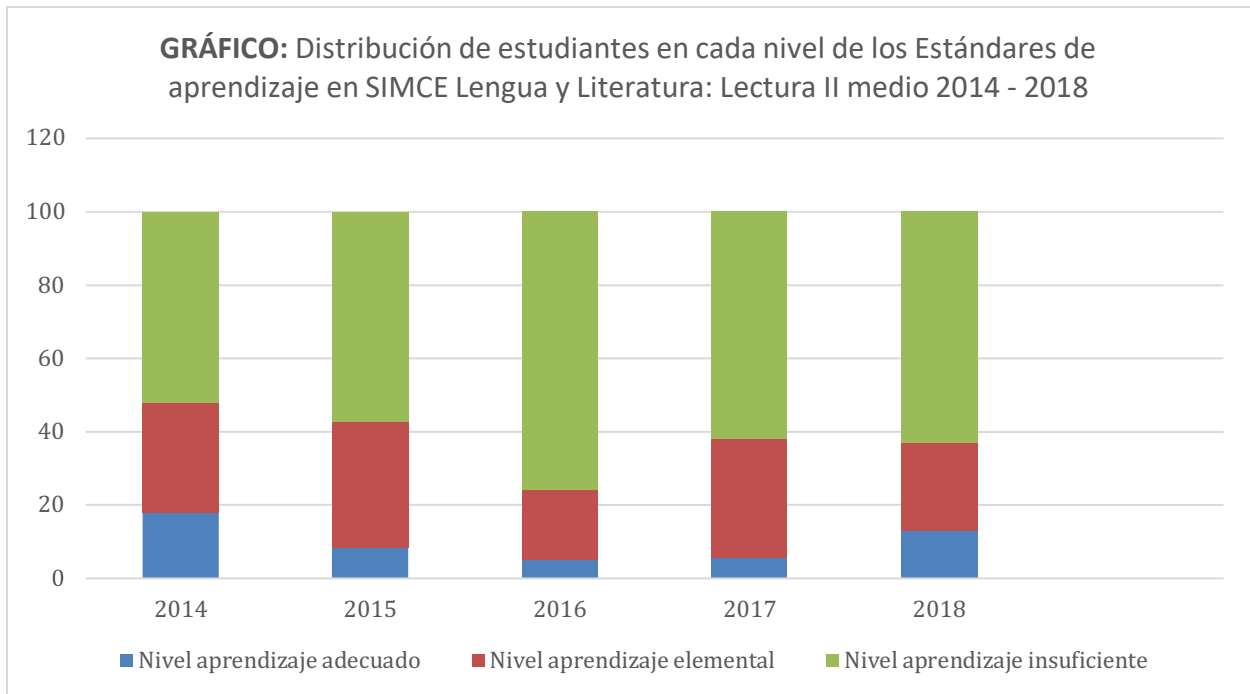
Gráfico 2: Puntaje SIMCE Lengua y Literatura: Lectura II medio 2014-2018.



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

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

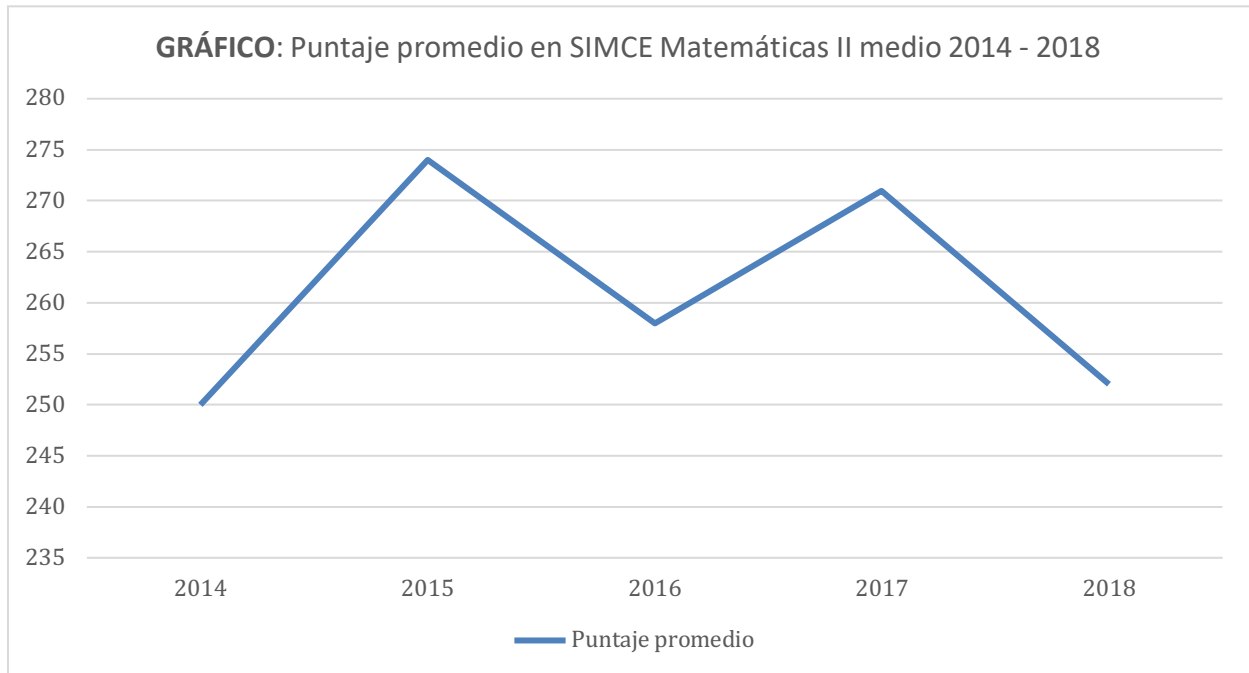
Gráfico 3: Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de aprendizaje en SIMCE Lengua y Literatura: Lectura II medio 2014-2018.



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

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

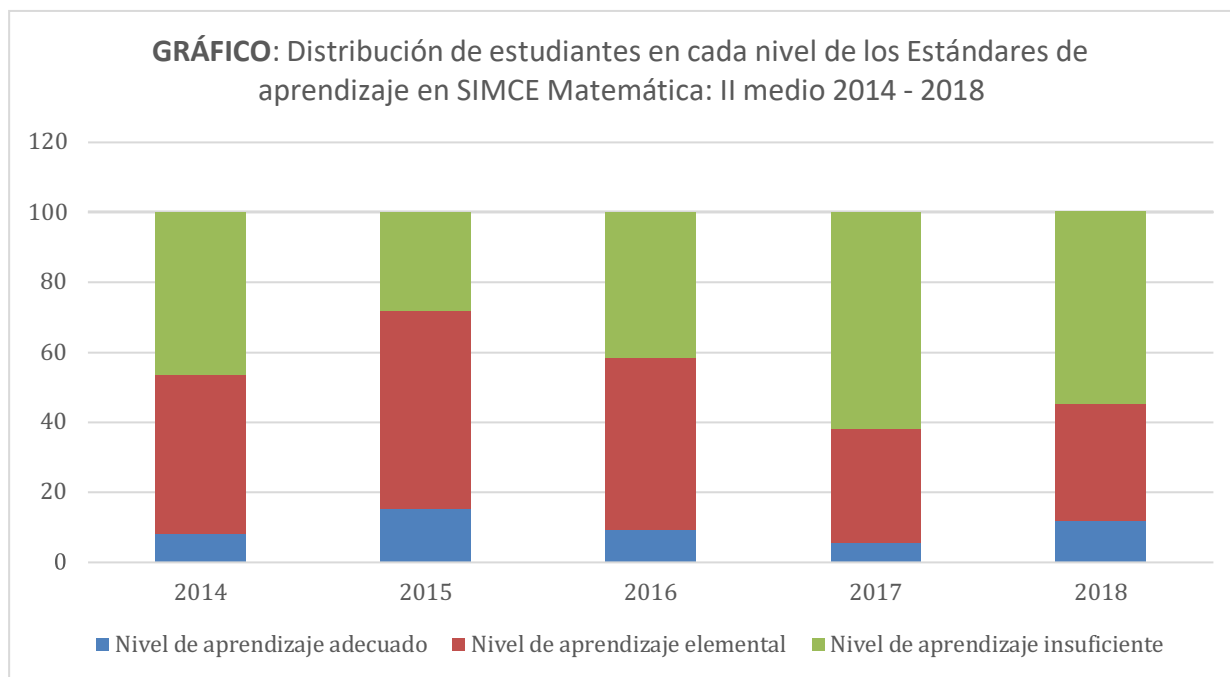
Gráfico 4: Puntaje Promedio en SIMCE Matemáticas II medio 2014-2018.



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

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

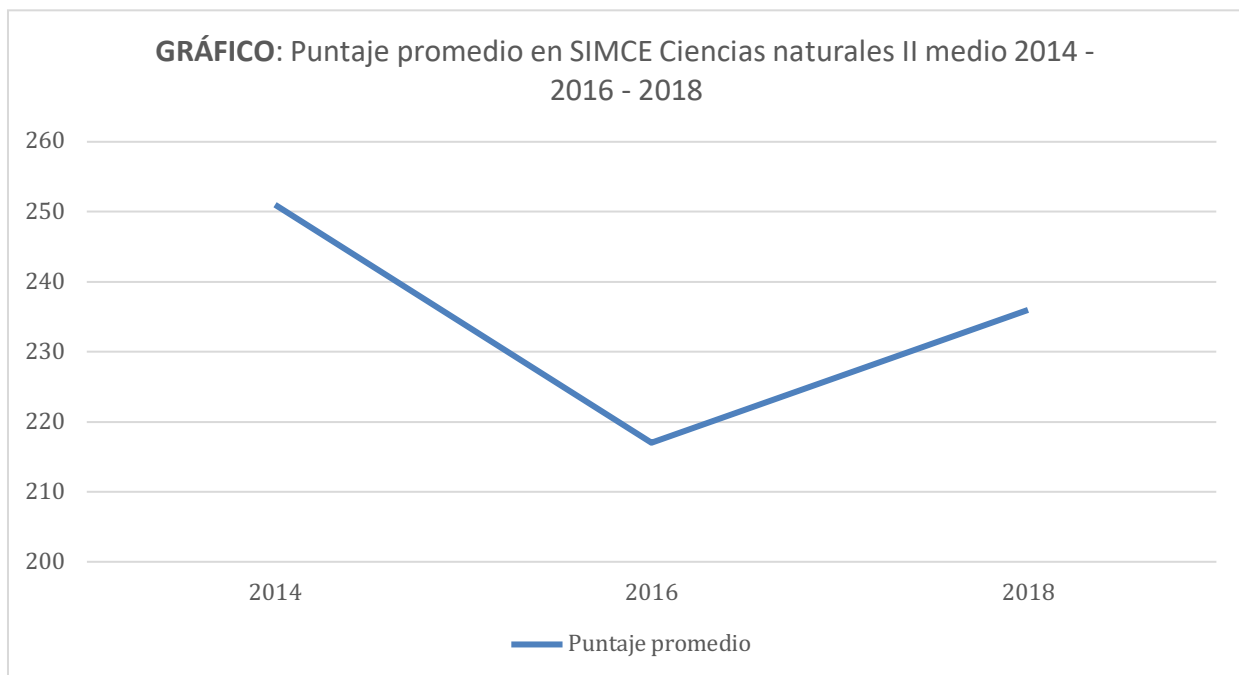
Gráfico 5: Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de aprendizaje en SIMCE Matemática: II medio 2014-2018.



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

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

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



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

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

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



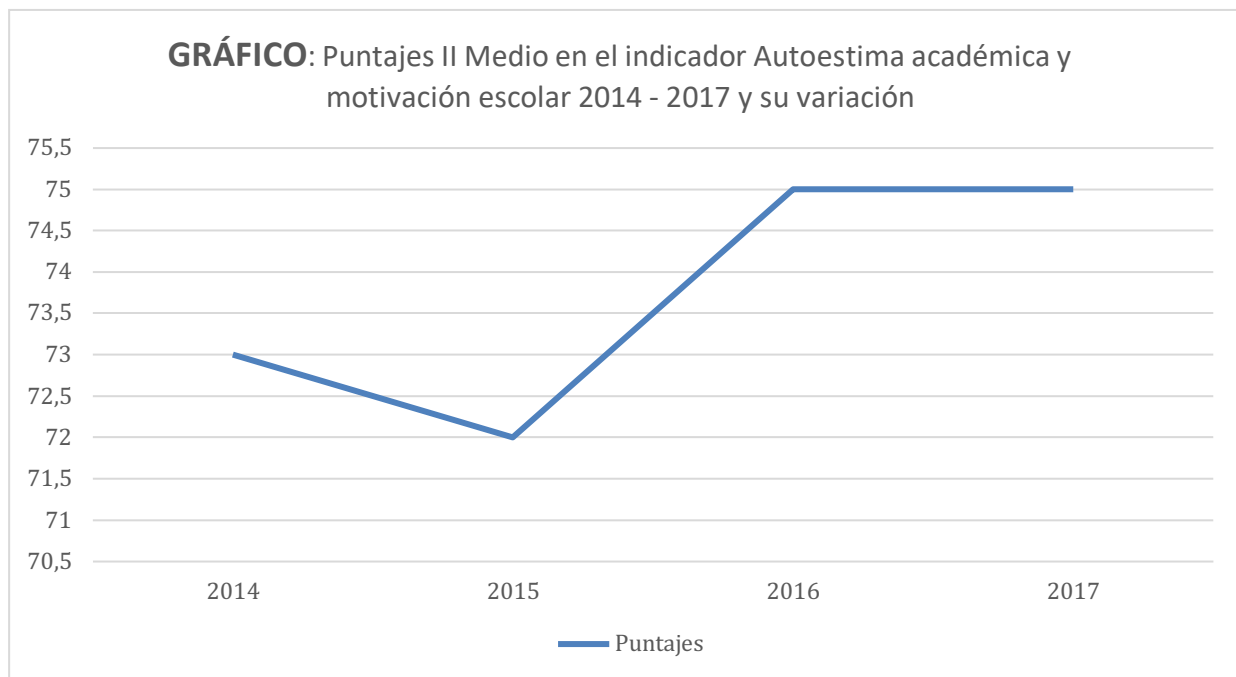
Tabla 1: Puntaje Promedio en SIMCE Historia, Geografía y Ciencias Sociales II medio 2015-2017.

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

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

### 3. Mediciones complementarias del SIMCE

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

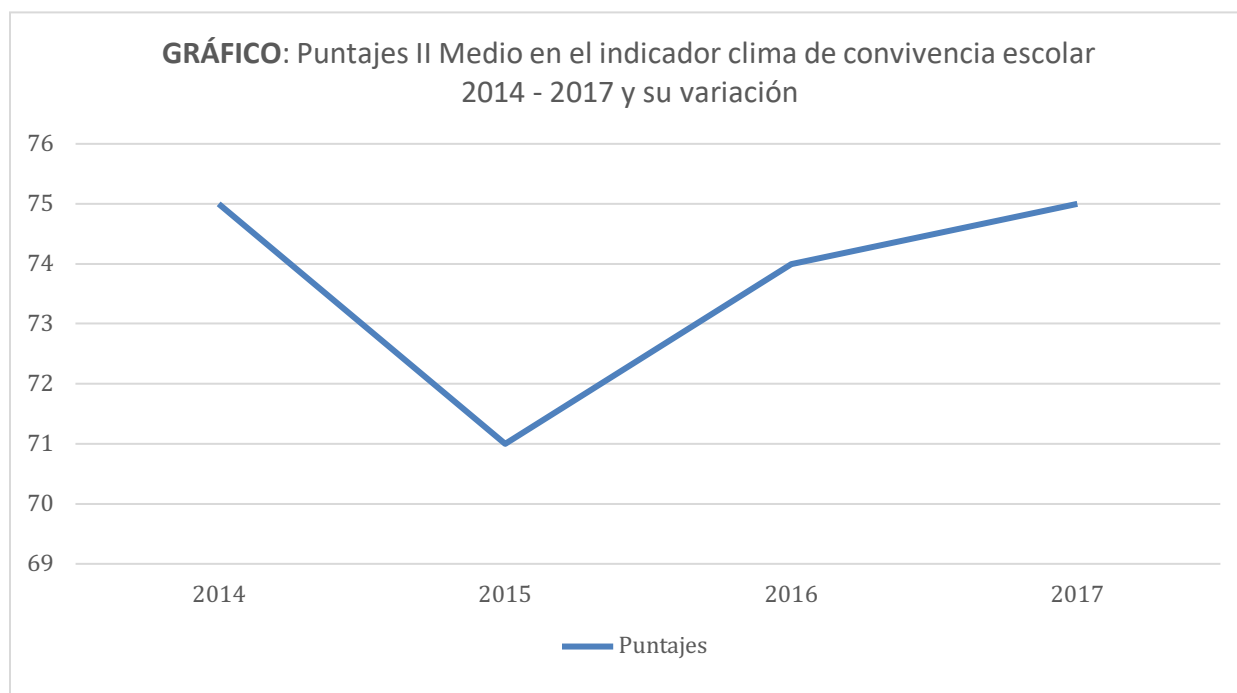


Fuente: Elaboración propia a partir de informe Agencia de Calidad.

En el gráfico 7 se muestran los puntajes II medio en el indicador autoestima académica y motivación escolar 2014-2017 y su variación, se puede observar que en el

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

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



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

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

### III. PRESENTACIÓN LÍNEA BASE

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

#### 1. Objetivos del diagnóstico

##### 1.1. Objetivo general

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

##### 1.2. Objetivos específicos

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

## **2. Antecedentes metodológicos**

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

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

### **2.1. Antecedentes metodológicos cuantitativos**

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

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

términos de porcentajes que responden al “muy de acuerdo” con las afirmaciones presentadas.

El instrumento consta de cuatro dimensiones:

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

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

### 3. Resultados cuantitativos

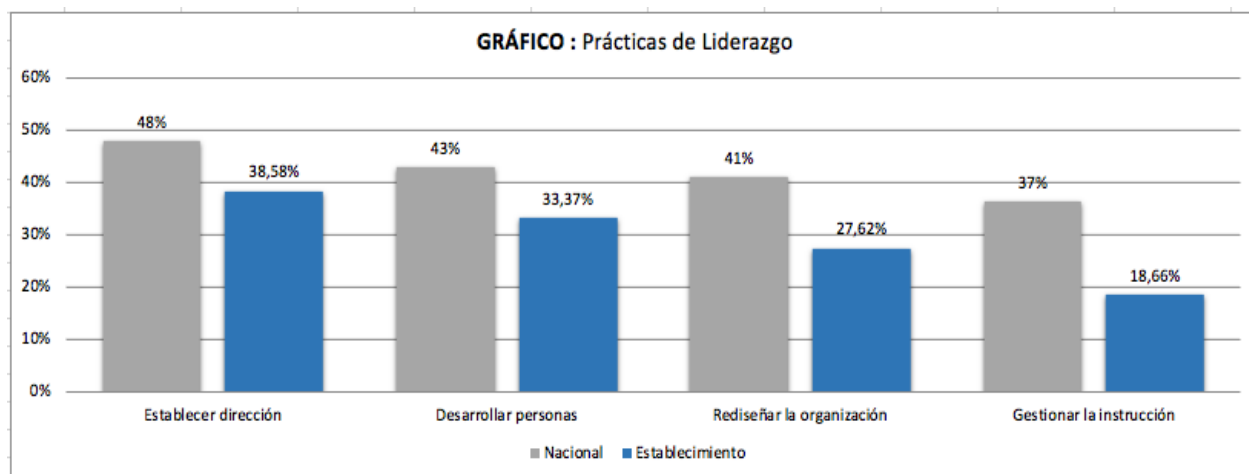
En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo realizado en el establecimiento educativo de Chiguayante. En el análisis cuantitativo, como ya fue mencionado, se analizaron las prácticas de liderazgo directivas asociadas a las 4 dimensiones: Características del establecimiento,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

#### 3.1. Prácticas de liderazgo y características del director

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

##### 3.1.1. Panorámica general de las prácticas de liderazgo del director

Gráfico 9: Prácticas de liderazgo.



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

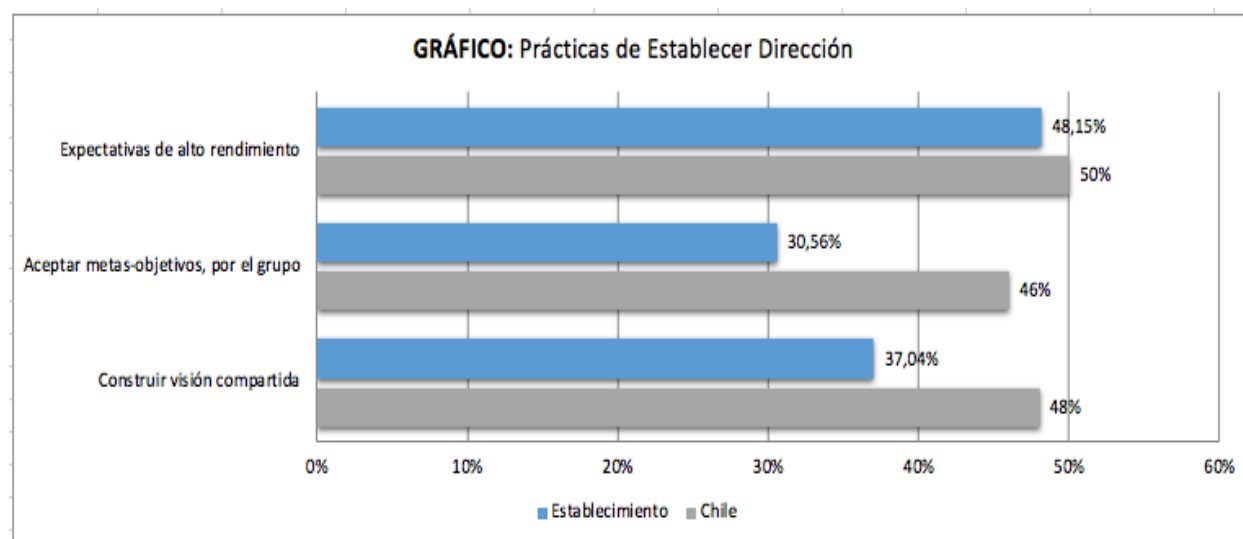
Como se aprecia en el gráfico 9, la comparación entre el establecimiento y el escenario nacional determina que el primero por medio de la percepción de los docentes se encuentra por bajo en el estar muy de acuerdo en las prácticas de liderazgo ejecutadas por el director. Además, se aprecia que se reproduce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

### 3.1.2. Panorámica por dimensiones de prácticas de liderazgo

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

#### A. Establecer dirección

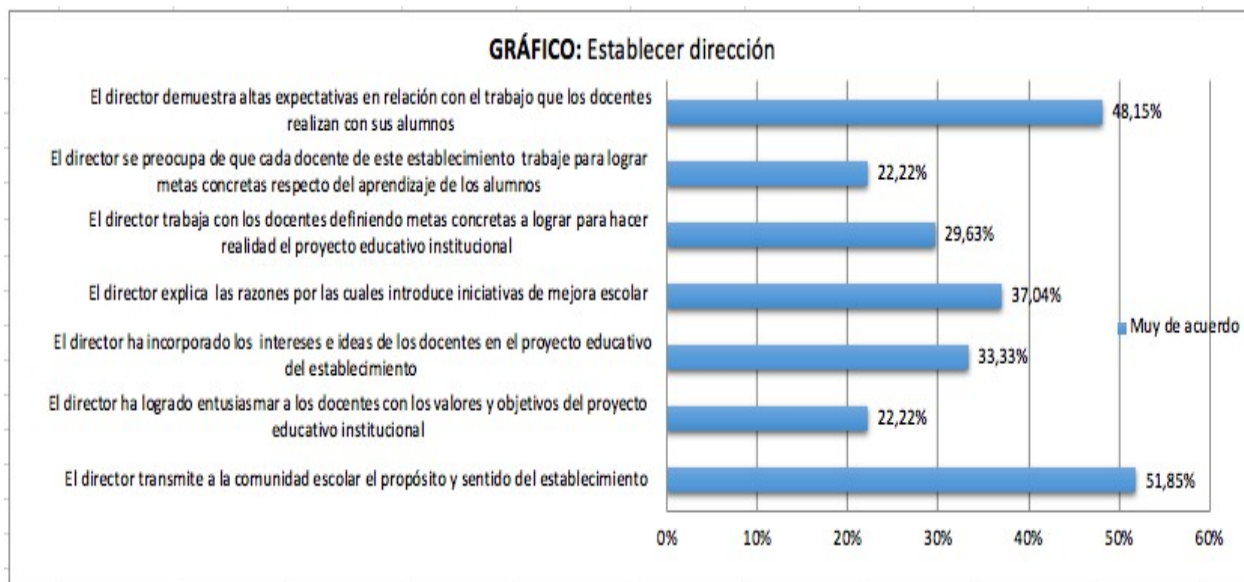
Gráfico 10: Prácticas de establecer dirección.



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

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

Gráfico 11: Establecer dirección.



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

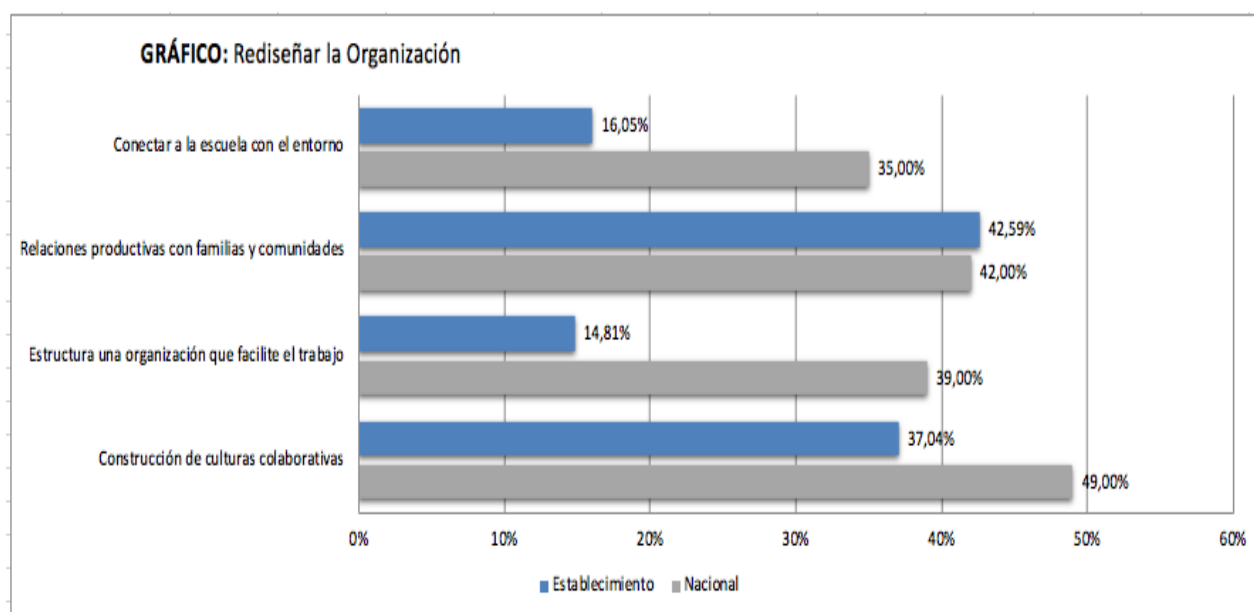
Las prácticas asociadas a la categoría Establecer Dirección, relacionadas a altas expectativas de rendimiento, aceptar metas-objetivos y construcción de visión compartida, son percibidas por una considerable proporción de docentes y similar con los resultados a nivel nacional. Ahora bien, la práctica que destaca corresponde a las



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

## B. Rediseñar la organización

Gráfico 12: Rediseñar la organización.



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

En el gráfico 12 destaca la práctica de relaciones productivas con familias y comunidades, la cual pasa al nivel nacional en un 0,59%. En cuanto a las otras tres

prácticas estas se encuentran por debajo en cifras significativas, tal es el caso de conectar a la escuela con el entorno y estructurar una organización que facilite el trabajo, las cuales no alcanzarían ni la mitad del nivel nacional. En promedio solo el 27,62% de los docentes dice encontrarse muy de acuerdo que el director ejercer estas prácticas de liderazgo.

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

Dimensiones	Reactivos	% Reactivo	% Dimensión
Conectar a la escuela con el entorno	El director consigue los apoyos externos que necesita este establecimiento para mejorar la enseñanza- aprendizaje.	25,93	16,05
	El director es proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor.	22,22	
	El director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza- aprendizaje.	0,0	
Relaciones productivas con familias y comunidades	El director realiza acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos.	22,22	42,59
	Al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento.	62,96	
	El director organiza el establecimiento para facilitar el trabajo de los docentes.	22,22	

Estructura una organización que facilite el trabajo	El director se preocupa que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización del trabajo.	11,11	14,81
	El director asegura la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo.	11,11	
	El director define con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros educativos.	22,22	
	Durante el último tiempo, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza.	7,41	
Construcción de culturas colaborativas	El director fomenta el trabajo colaborativo en equipo, entre los docentes.	37,04	37,04

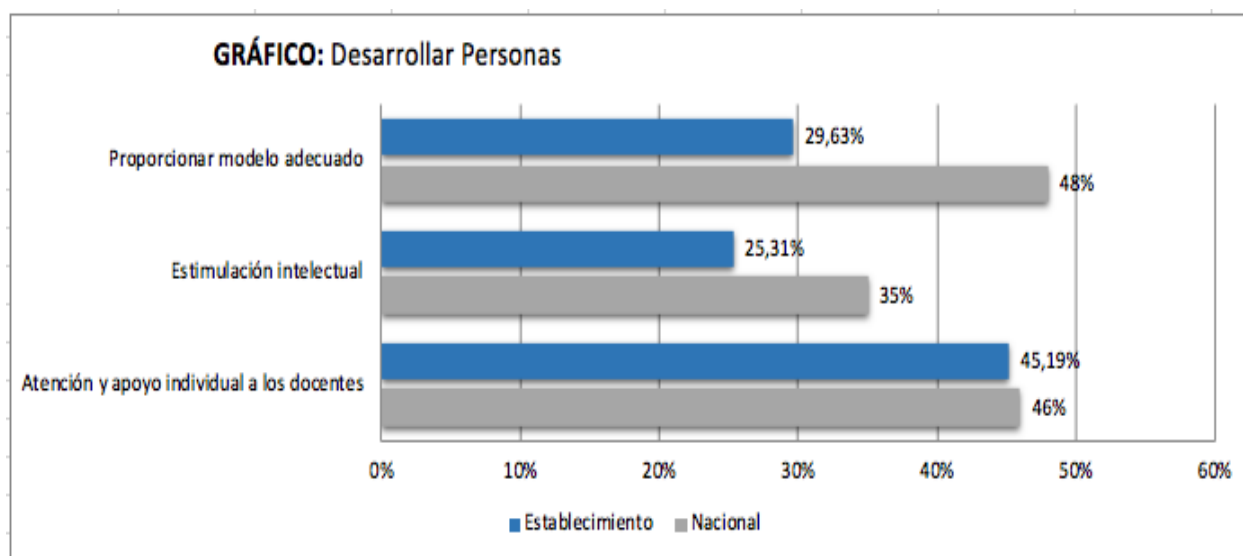
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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

considera una cifra significativa es el de estimular a los docentes que participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, en el cual ningún docente marcó estar muy de acuerdo.

### C. Desarrollar personas

Gráfico 13: Desarrollar personas.



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

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

Tabla 3: Dimensiones y reactivos prácticas de desarrollar personas.

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

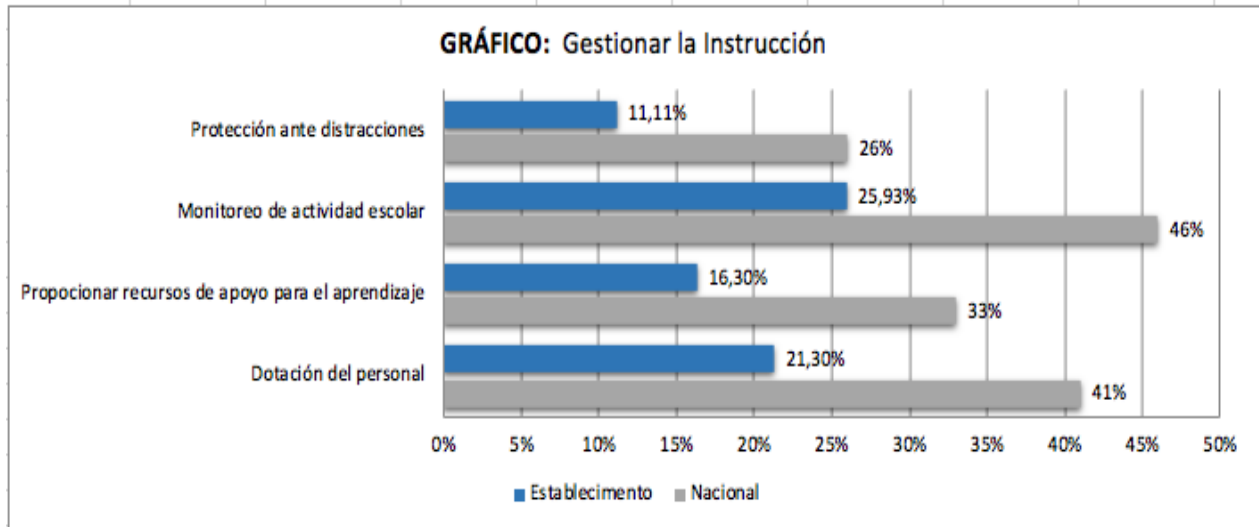
	El director promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes.	22,22	
	Cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado de usted.	59,26	
	Cuando ha avanzado profesionalmente, el director ha reconocido su trabajo.	40,74	

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

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

#### D. Gestionar la instrucción

Gráfico 14: Gestionar la instrucción.



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

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

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

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



Personal	El director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas	14,81	
	El director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo	25,93	
	El director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento	18,52	

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

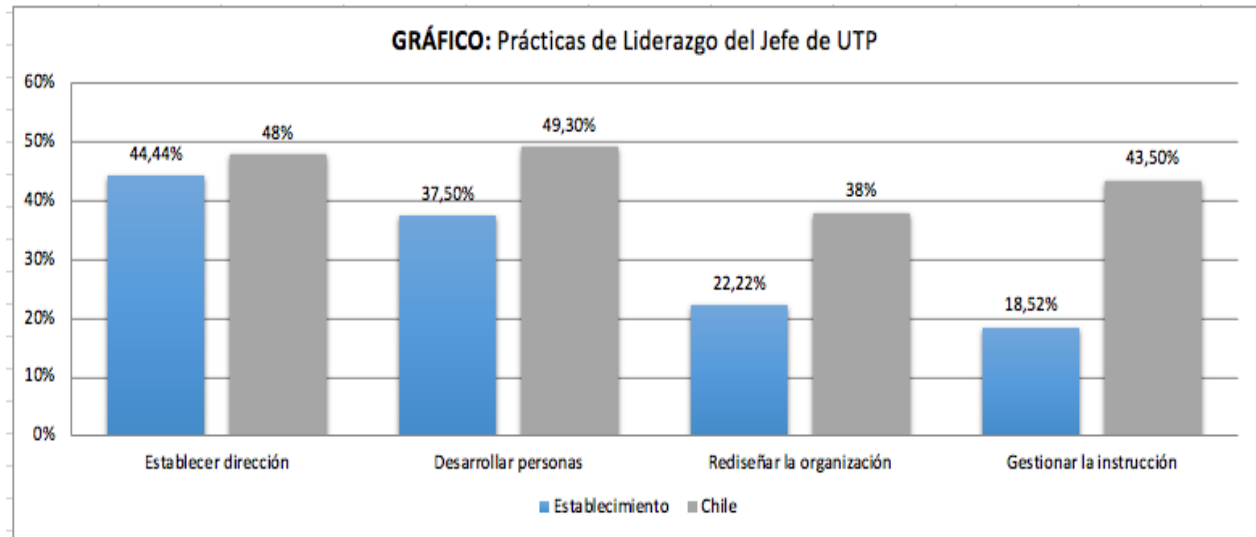
Las prácticas de liderazgo asociadas a la categoría desarrollo de personas, presentadas en el gráfico 14 y en la tabla 4, están referidas al despliegue de acciones fundamentalmente al trabajo de apoyo de la enseñanza. Se aprecian que los reactivos con porcentaje más bajo de estar muy de acuerdo por parte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

### 3.2. Prácticas de liderazgo y características del jefe de UTP

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

### 3.2.1. Prácticas de liderazgo del jefe de UTP

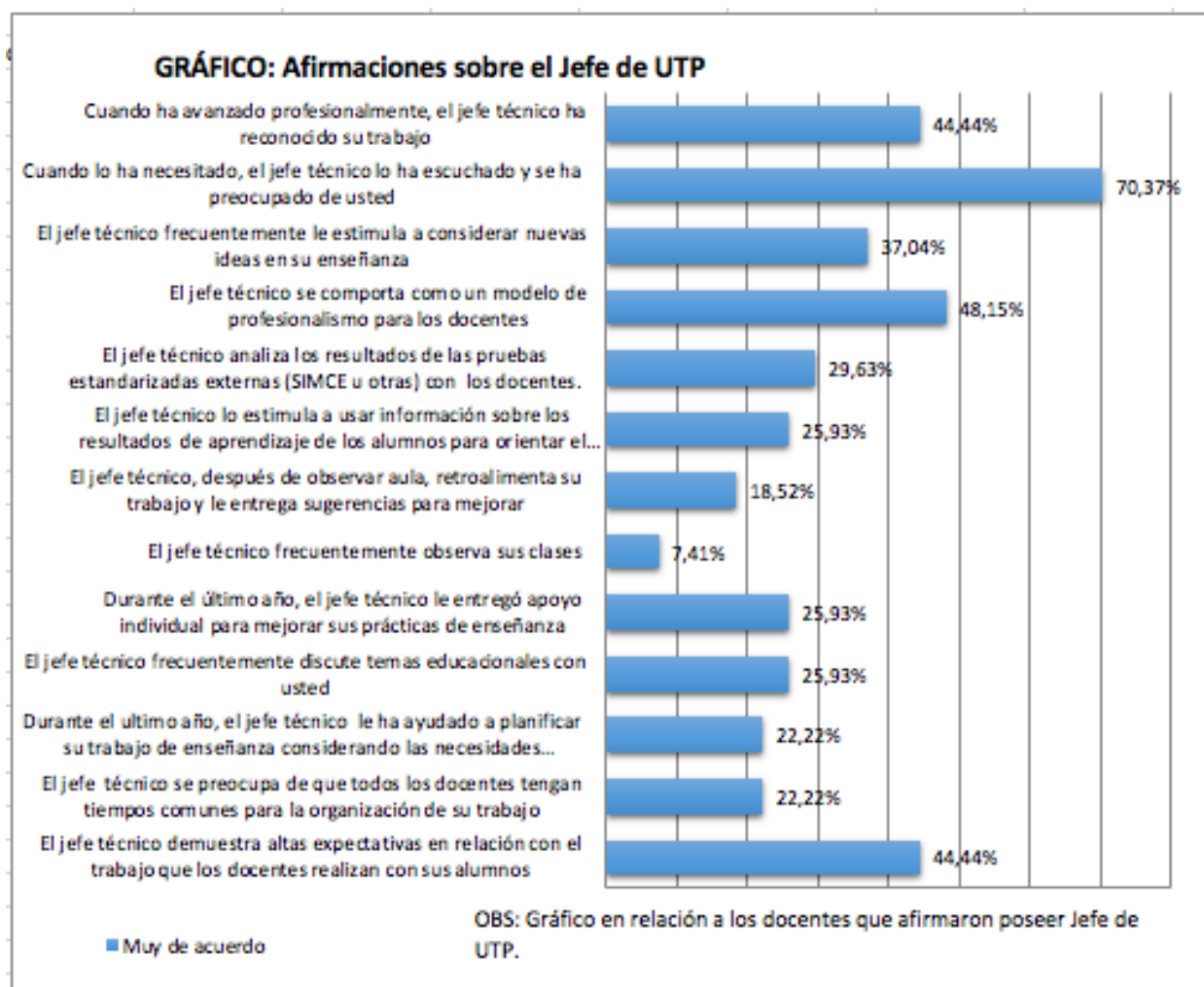
Gráfico 15: Prácticas de liderazgo del jefe de UTP.



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

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

Gráfico 16: Afirmaciones sobre el jefe de UTP.

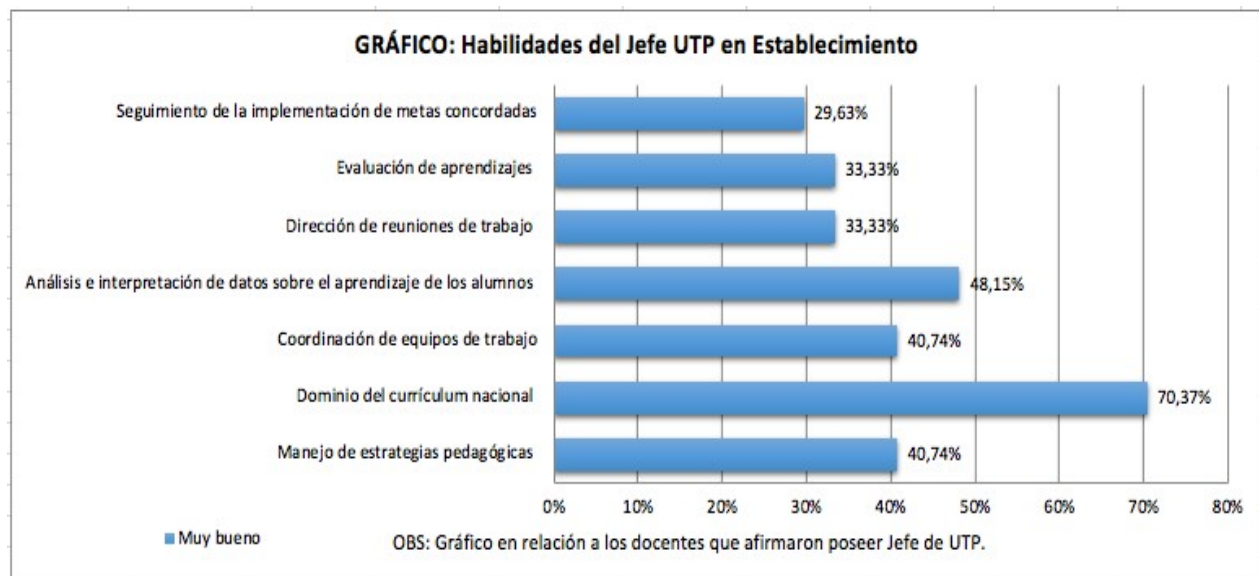


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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

### 3.2.2. Características del jefe de UTP

Gráfico 17: Habilidades del jefe de UTP en establecimiento.



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

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

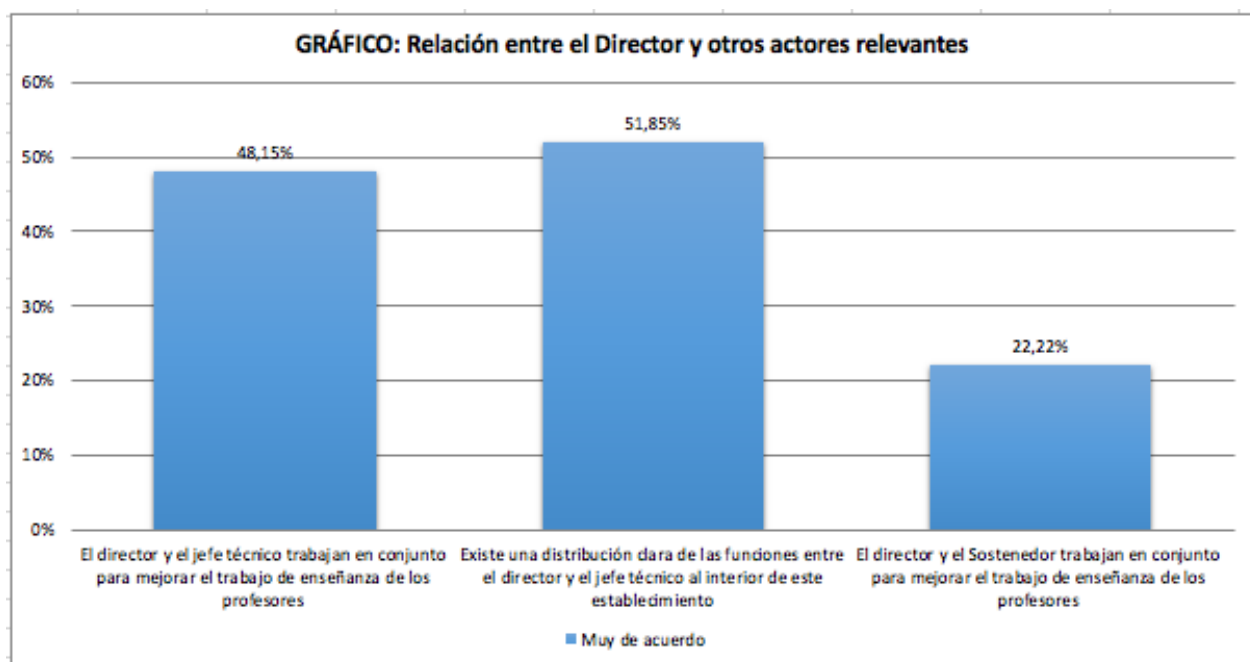
Los resultados de la encuesta, según las percepciones de los docentes del establecimiento, revelan que las categorías sobre las competencias y habilidades del jefe técnico se mueve entre el 34% y el 49% de docentes que consideran como muy bueno los diversos temas relacionados con el trabajo del jefe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

Dentro de las habilidades que mejor perciben los docentes en el jefe de UTP, están “dominio del currículum nacional” con 70,37% de preferencias y “análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos” con 48,15% de preferencias, ambas habilidades pertenecientes a “gestión y enseñanza de los

aprendizajes”. Por otra parte, las habilidades menos valoradas tienen relación con “seguimiento de la implementación de metas concordadas” con 29,63%, “evaluación de aprendizajes” y “dirección de reuniones de trabajo”, ambas con 33,33%.

### 3.3. Relación entre el director y otros actores relevantes

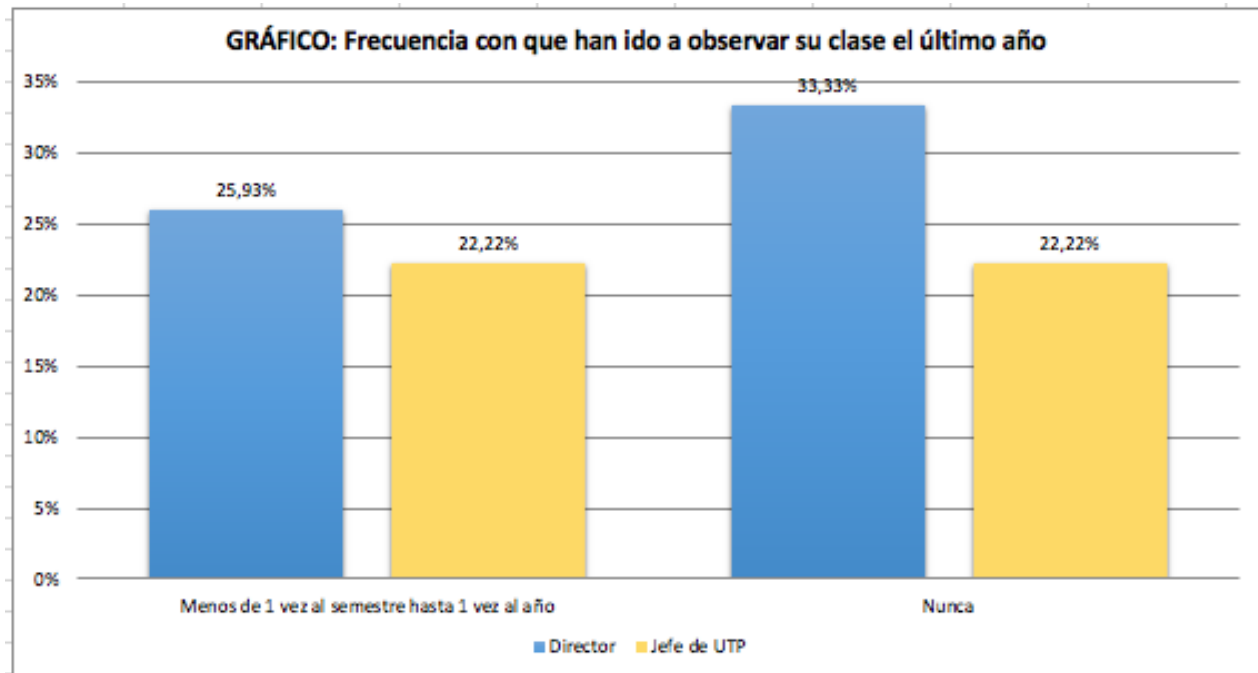
Gráfico 18: Relación entre el director y otros actores relevantes.



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

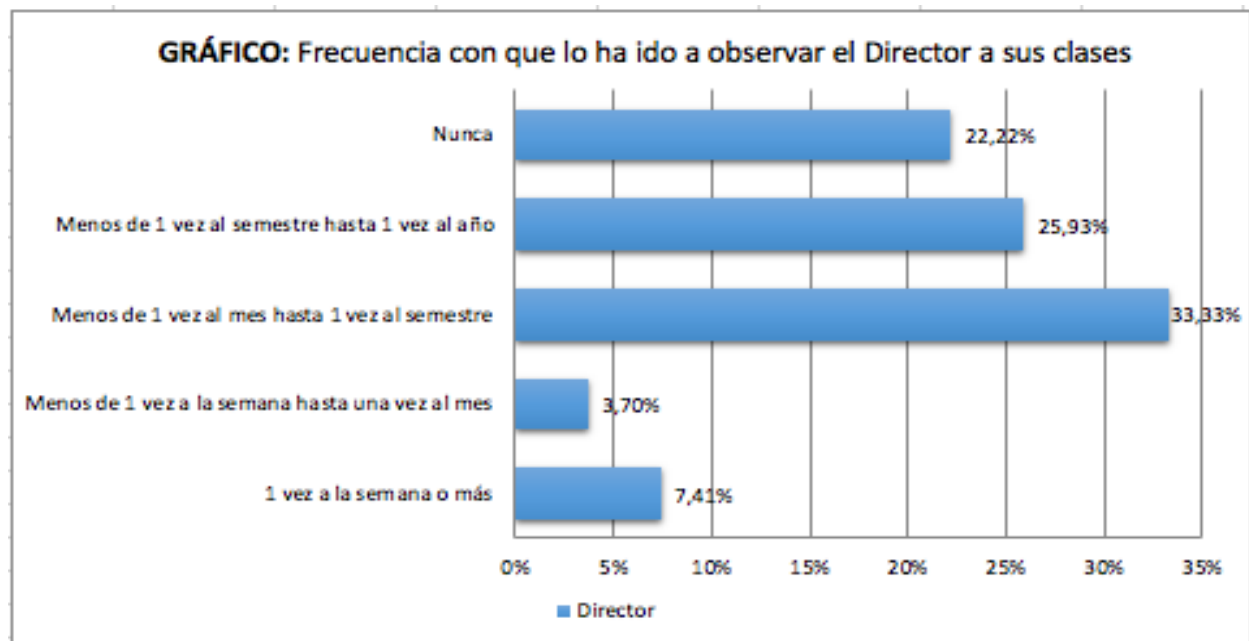
La labor del director se ve enmarcada en el trabajo colaborativo con actores relevantes de la misma institución, es por ello que la percepción que tienen los docentes en que “el director y el jefe técnico trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores” es de un 48,15%, también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

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



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

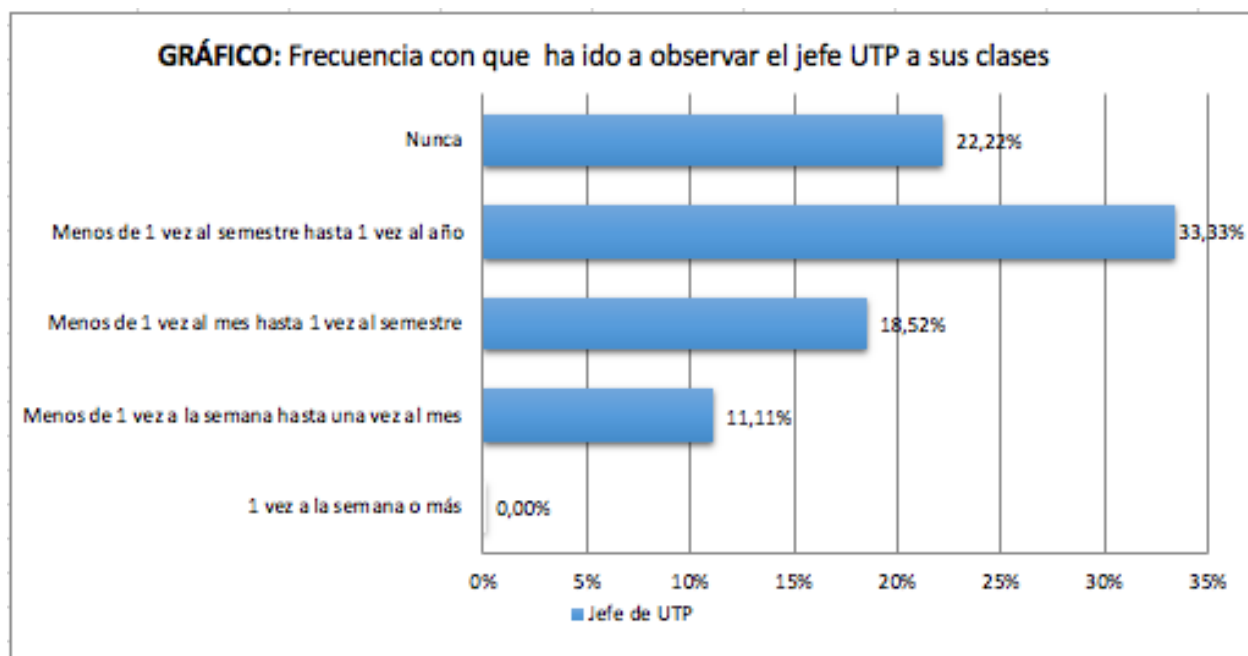
Gráfico 20: Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases.



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

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

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

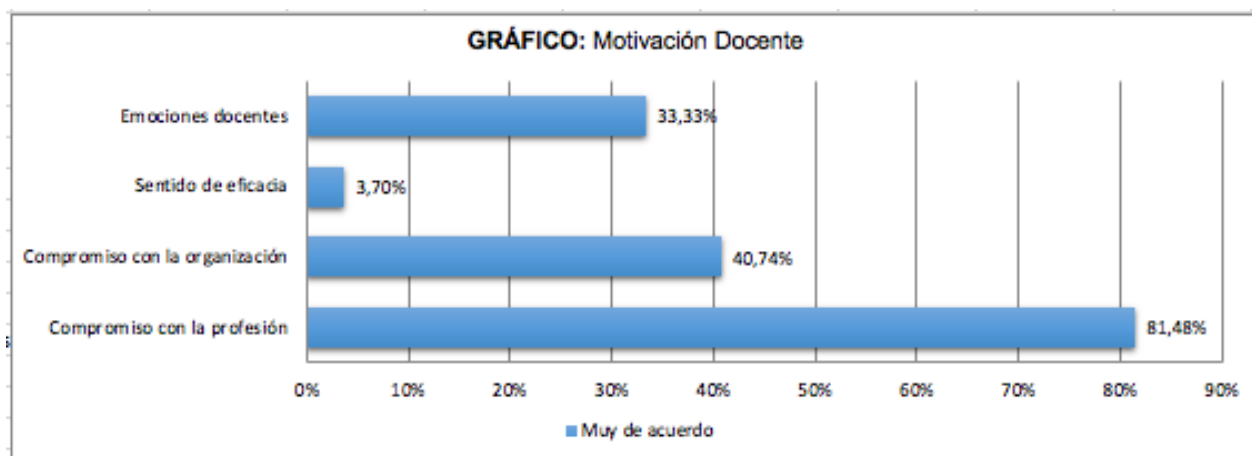


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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

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

Gráfico 22: Motivación docente.

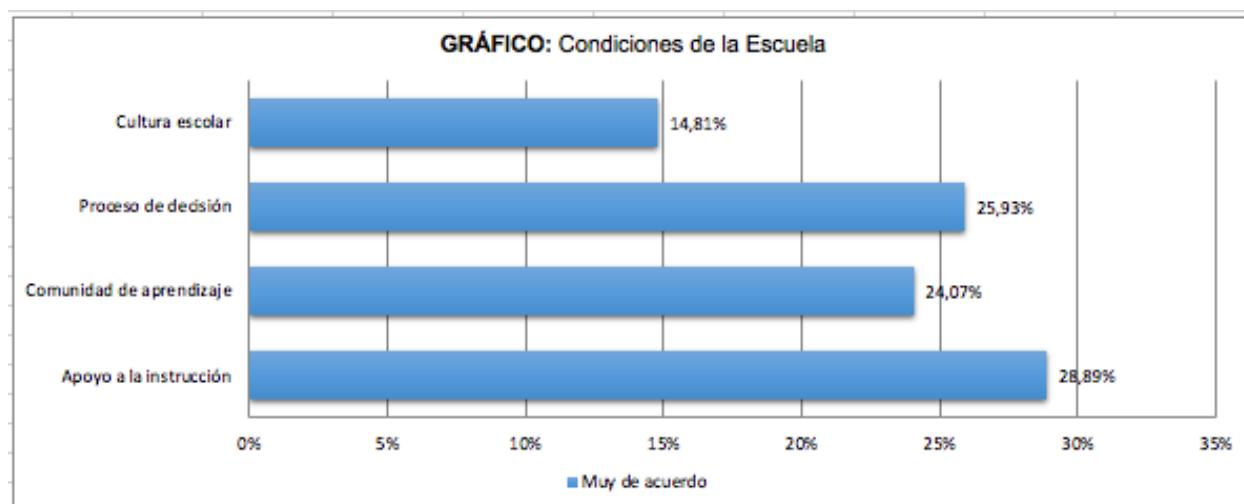


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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



Gráfico 23: Condiciones de la escuela.



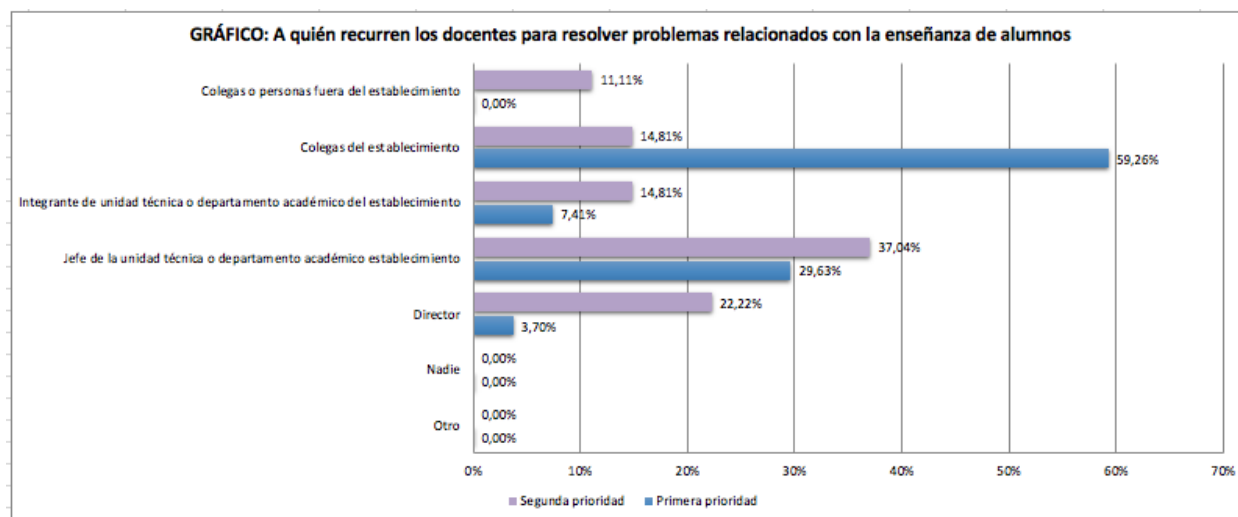
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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

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

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

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



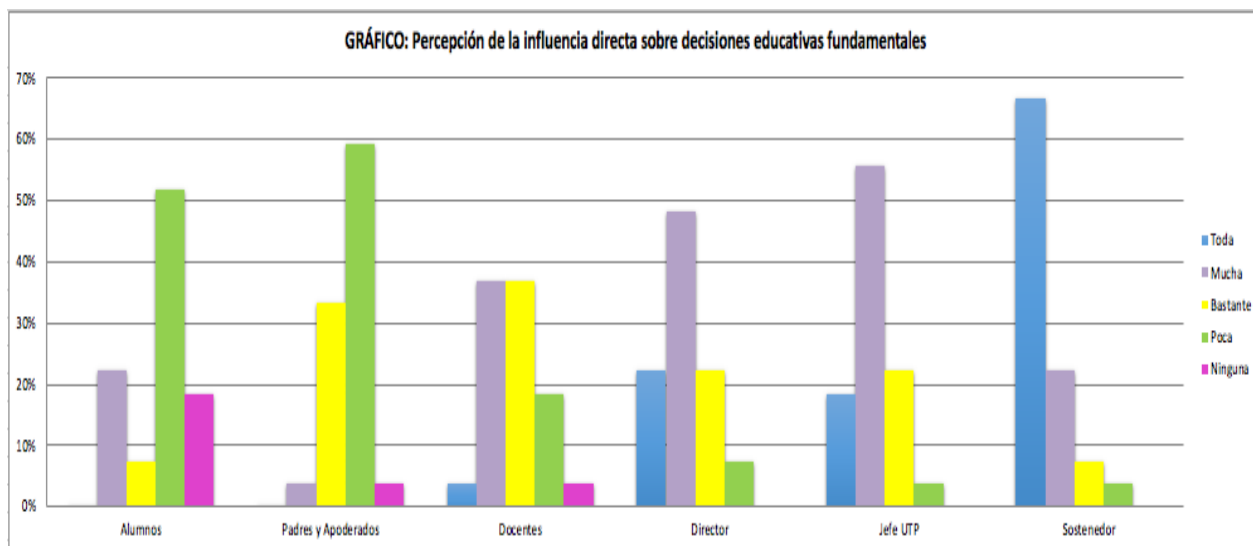
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

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

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

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

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



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

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

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

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

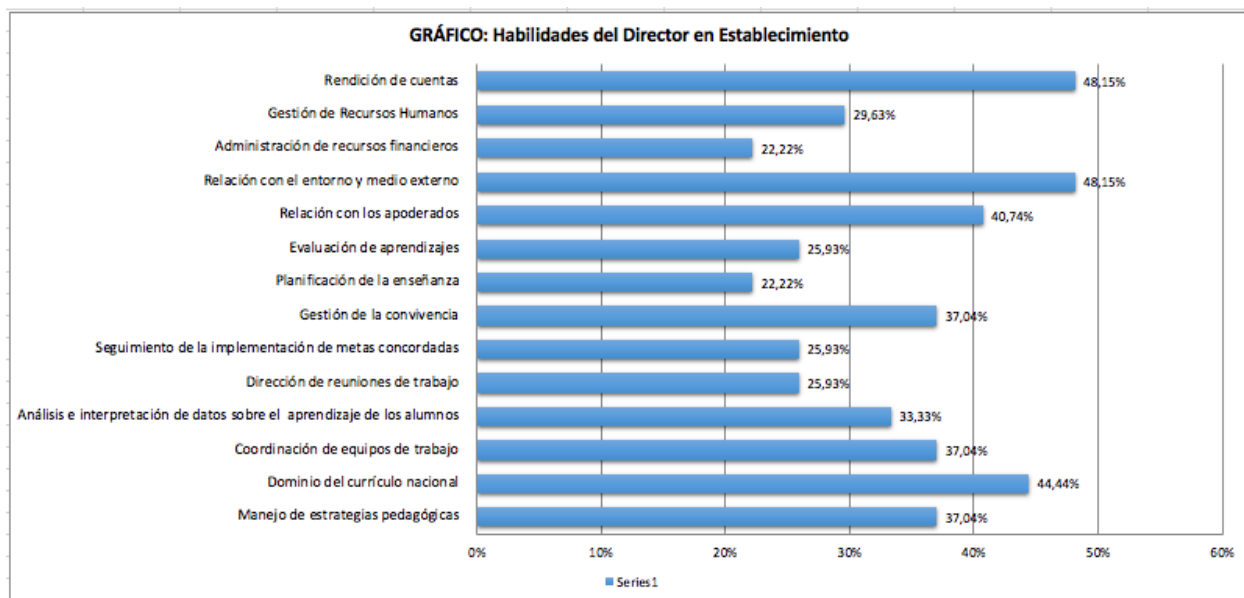
En la encuesta se les pide a los docentes que señalen la influencia directa que tienen ciertas personas en las decisiones pedagógicas fundamentales del establecimiento.

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

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

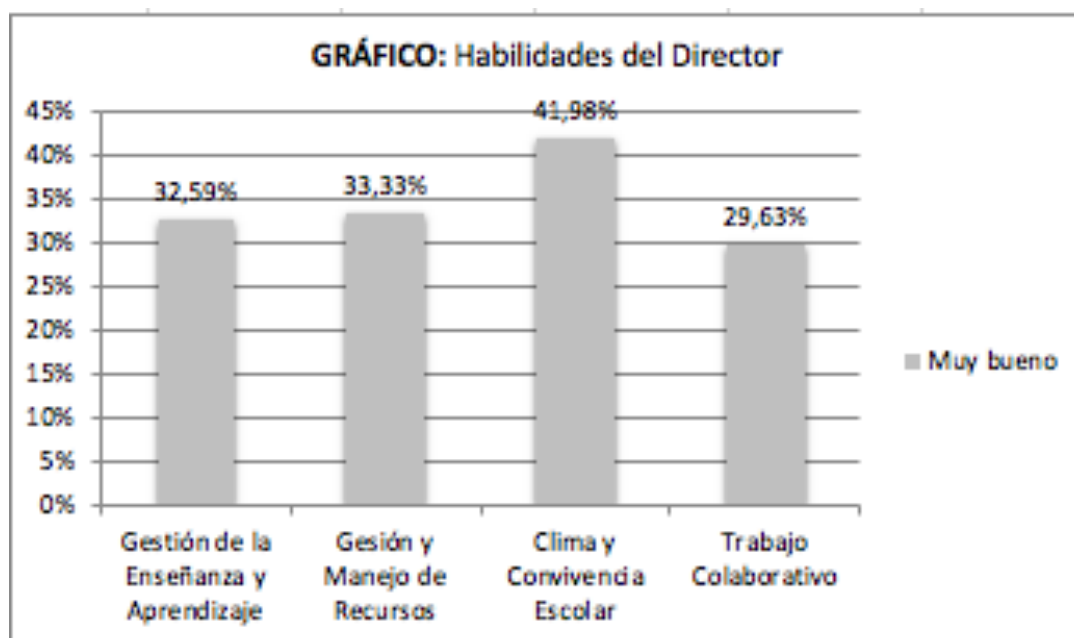
#### D. Habilidades del director

Gráfico 26: Habilidades del director en establecimiento.



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

Gráfico 27: Habilidades del director.



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

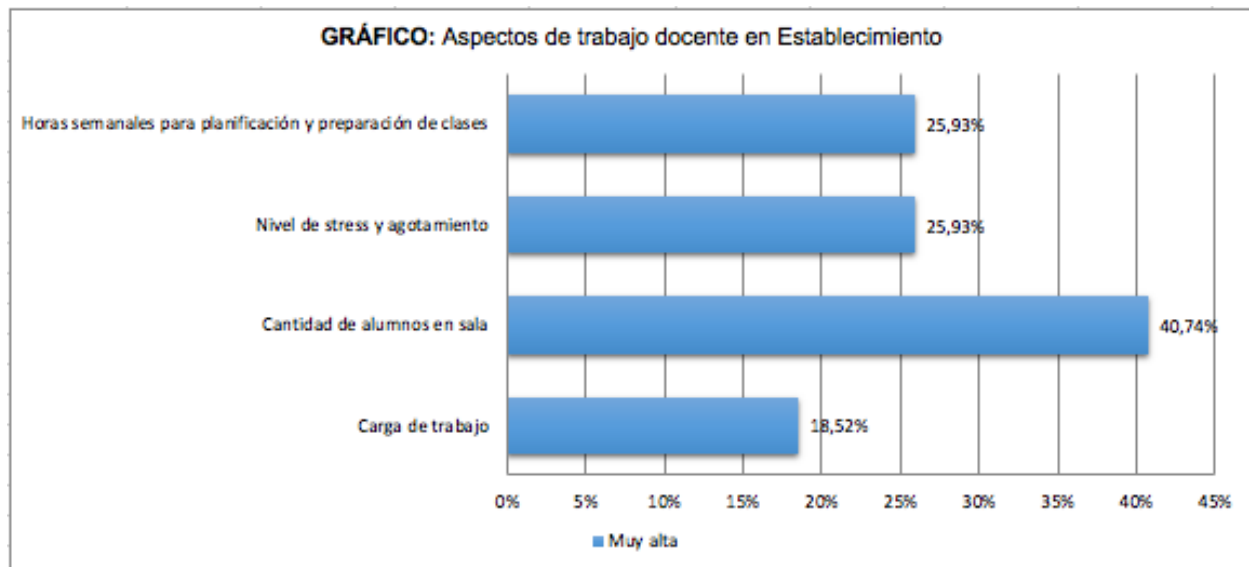
El estudio sobre las competencias y habilidades del director es en torno al porcentaje de docentes del establecimiento que califican como muy bueno los diferentes ámbitos del trabajo del director. Para ello se ha clasificado estas competencias y habilidades en cuatro categorías.

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

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

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

Gráfico 28: Aspectos de trabajo docente en el establecimiento.



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

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

### 3.4. Síntesis análisis cuantitativo

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

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

Rediseñar la organización es la segunda práctica e implica el establecer las condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor de sus motivaciones y capacidades. En esta lógica es importante el compromiso entre colaboradores, lo cual en el establecimiento presenta un 27,62%, lo que se considera bajo haciendo una

comparación con el escenario nacional que establece un 41%. Una de las prácticas es la construcción de culturas colaborativas, la cual es responsabilidad directa del director considerando el indicador 4.7 “el director fomenta el trabajo colaborativo, en equipo, entre los docentes”, para ello se requiere el convocar a la actividad colaborativa productiva cultivando el respeto y confianza mutuos entre los docentes y dirección, contemplando un porcentaje de 37,04%). No es un elemento menor que esta práctica tenga un porcentaje tan bajo, ya que sus repercusiones tienen estrecha relación con las variables mediadoras, específicamente a la motivación, la cual presenta un porcentaje similar de un 39,81%, es decir que si existe una correlación entre la práctica y la variable.

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

Desarrollar personas es considerada la tercera práctica de liderazgo, la cual se relaciona con la construcción del conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y



resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas. Para el caso del establecimiento, la percepción por parte de los docentes pondera un 33,37%, estando dentro de las prácticas de esta categoría la atención y apoyo individual a los docentes con un 45,19%, lo que conlleva que aproximadamente la mitad de las y los profesores considera que se le provee de oportunidades de autorrealización y desarrollo moral, esto se ejemplifica por medio de los indicadores 4.8 “el director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar” y 5.23 “cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado de usted” ambos con un

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

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

Gestionar la instrucción contempla cuatro prácticas, de las cuales la más alta no supera el 26% de la percepción docente, es decir que tan sólo un cuarto de quienes respondieron la encuesta considera que esta práctica se cumple. El primer elemento que se considera dentro de esta categoría corresponde a la “dotación del personal” con un 21,30%, de este porcentaje se desprende que las decisiones y los procesos no están en pro del progreso colectivo del equipo de la escuela, ello se puede evidenciar en los indicadores 5.1 “el director está atento a buscar profesores capaces de apoyar los esfuerzos que está realizando el establecimiento”, 5.2 “el director

asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas”,

5.3 “el director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo”, los porcentajes son 25,93%, 14,81% y 25,93% respectivamente.

Otro elemento importante es el proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje, práctica que es una de las más débiles ejecutadas por el director, con un 16,30% no se estaría proveyendo de apoyo técnico, ni se estarían coordinando diferentes prácticas y procesos de gestión de la enseñanza-aprendizaje, lo cual se ve reflejado en que los docentes no se sienten parte de los procesos, lo que implica que no se sientan parte de las decisiones que se toman respecto al establecimiento. Dentro de los indicadores que conforman esta práctica se encontrarían cuatro con percepción muy baja, 5.5 “el director organiza los recursos del establecimiento pensando siempre en el mejoramiento de los aprendizajes” con 22,22%, 5.10 “el director frecuentemente discute temas educacionales con usted” con 11,11%, 5.12 “el director frecuentemente observa sus clases” con 3,70%, y 5.13 “el director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar” con 18,52%.

Para el caso del monitoreo escolar, el cual promedia un 25,93% presenta dos indicadores,

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

Según la senda de Leithwood et al. (2008) se reconoce que las prácticas de

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

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

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

Como última práctica de la variable mediadora de la motivación, se encuentra el sentido de eficacia con el porcentaje más bajo de un 3,70%, lo que concierne

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

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

La práctica que tiene la mejor percepción es el apoyo a la instrucción, en donde destacan tres indicadores 2.13 “los docentes cuentan con apoyos suficientes cuando en su sala hay niños con necesidades educativas especiales” con un 22,22%, 2.15 “este establecimiento tiene las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo” con un 59,26%, y 2.16 “este establecimiento dispone de suficientes recursos de aprendizaje para alumnos y

docentes” con 33,33%, resulta interesante comprender que el establecimiento tiene una gran inversión en lo que respecta a infraestructura, pero no así en el aula, donde los estudiantes con necesidades educativas especiales no tendrían – por percepción de los docentes del establecimiento – los apoyos suficientes en cuanto a recursos para el proceso de enseñanza aprendizaje.

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

#### 4. Discusión de los resultados

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

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

El problema se fundamenta con respecto a las condiciones de trabajo al interior de la organización, el gráfico 12, 14, 25 y 30, presentan bajas percepciones por parte de los docentes, lo cual hace referencia a rediseñar la organización con un 14,81%, gestionar la instrucción con un 16,30%, condiciones de la escuela con un 25,93% y finalmente, los aspectos de trabajo docente en el establecimiento con un 40,74%. De igual forma, con respecto al fortalecimiento de las capacidades pedagógicas, el gráfico 11 considera la dimensión “el director se preocupa de que cada docente de este establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto del aprendizaje de los alumnos”, la cual contempla una percepción de muy de acuerdo de 22,22%. En el gráfico 12 “rediseñar la organización” considera la estructura de una organización que facilite el trabajo, como uno de los indicadores más bajos en cuanto a percepción docente, el cual considera un 11,11%. El gráfico 13, llamado “desarrollar personas”, tiene el indicador “estimulación intelectual” presentando un 25,31% de los encuestados como muy de acuerdo. En el gráfico 14, la dimensión “dotación de personal”, considera un indicador con una percepción de 14,81%, el cual lleva por nombre “el director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas”. En el gráfico 17, con respecto al rol del jefe de UTP, se puede observar que éste tiene una baja percepción por parte de los docentes, en los siguientes reactivos:

- “El jefe técnico frecuentemente lo estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza” con un 37,04%.

- “El jefe técnico, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar” con un 18,52%.
- “Durante el último año, el jefe técnico le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza” con un 25,93%.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

Dentro de los efectos encontramos la supervisión, monitoreo y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, proceso observado en la tabla 4, titulada “dimensiones y reactivos de la práctica gestionar la instrucción”, el reactivo “el director lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente” con un 22,22% de muy de acuerdo y “el director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes” con un 22,22%. En la tabla señalada, se encuentra la dimensión titulada “proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje”, la cual presenta descendidos los siguientes reactivos:

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

En el gráfico 17, titulado “afirmaciones sobre el jefe de UTP”, se encuentran muy descendidas las siguientes afirmaciones sobre el jefe Técnico:

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

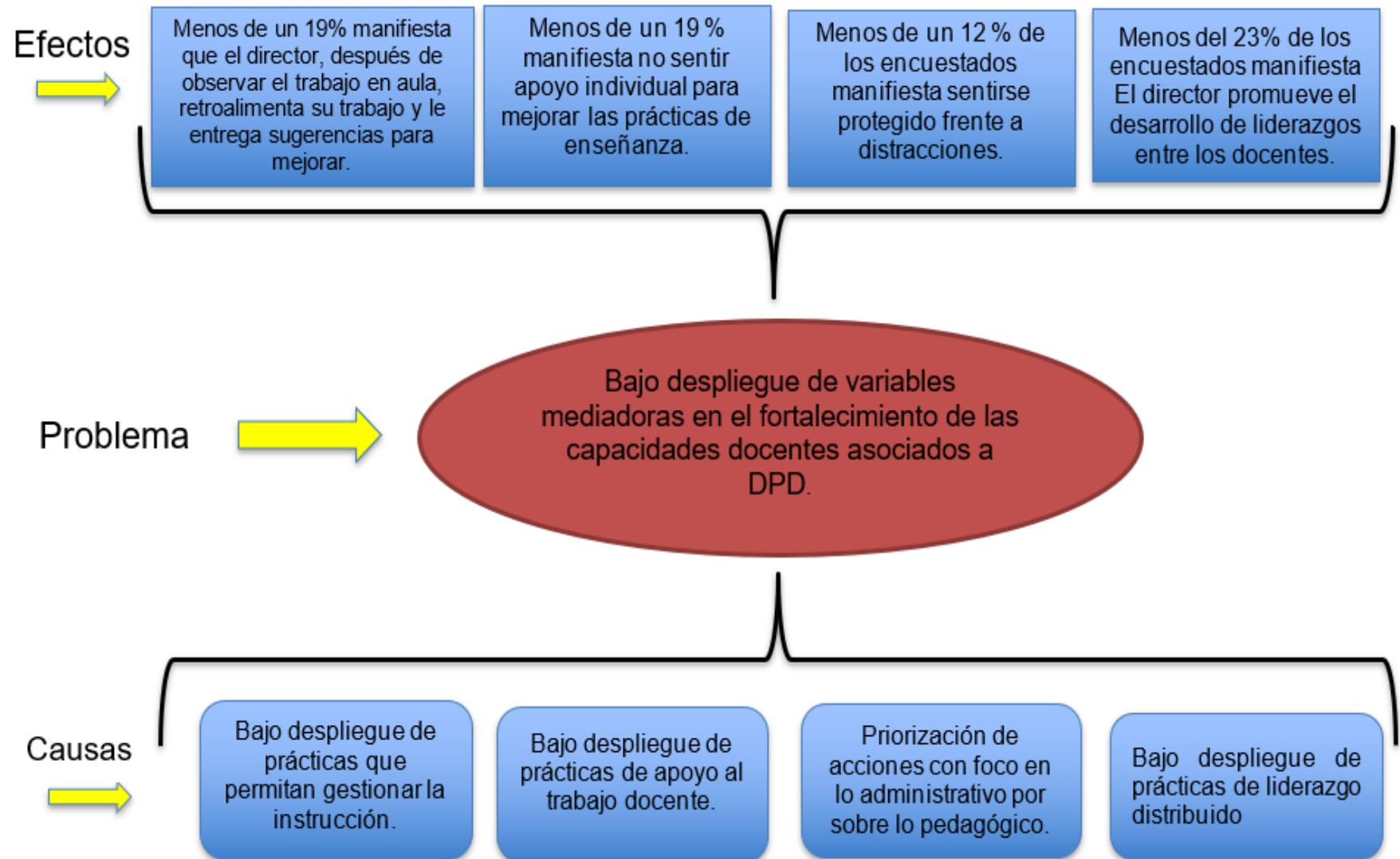
El bajo despliegue de prácticas de liderazgo tiene asociado como efectos que el director asegure la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo, ya que estos perciben dicho reactivo con un 11,11%. Por otra parte, se encuentra la definición con claridad de atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros educativos con un 22,22% de percepción docente. Uno de los efectos más descendidos corresponde a que durante el último tiempo, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza con un 7,41% y que el director fomente el trabajo colaborativo en equipo, entre los docentes con un 37,04%. Estos reactivos corresponden a las dimensiones de rediseñar la organización, en específico de estructurar una organización que facilite el trabajo y la construcción de culturas colaborativas. Un último efecto, se encuentra en la dimensión de atención y apoyo individual a los docentes, es el reactivo de “el director promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes” con un 22,22%.

#### 4.1 ÁRBOL DE PROBLEMA

De acuerdo con las evidencias arrojadas por la matriz CEPPE y a partir del análisis realizado, los resultados cuantitativos dan cuenta de un bajo despliegue de variables mediadoras en el fortalecimiento de las capacidades docentes asociados a DPD. Esto resulta fundamental en la implementación de estrategias, el desarrollo de las prácticas de enseñanza y finalmente en los resultados de los estudiantes. En este aspecto, el análisis cuantitativo mostró un bajo despliegue en la implementación de las prácticas que despliega el equipo directivo y/o técnico pedagógico: principalmente al resguardar los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores; así como una baja en la práctica de apoyo en la búsqueda de material o resolución de dudas; de la misma forma se presentó una baja implementación en la práctica de apoyo mediante observación de clases y revisión de productos de aprendizaje de los estudiantes.

El siguiente diagrama sintetiza la información.

## Árbol del problema.



## V. PROPUESTA DE MEJORA.

### 1. Resumen de la estrategia de mejora

Con respecto al análisis cuantitativo realizado como parte de la línea base de esta propuesta, se determinó que la problemática principal del establecimiento particular de la comuna de Chiguayante es posible atribuirla a un bajo despliegue de las prácticas que promueven la motivación, el desarrollo de capacidades y las condiciones de trabajo adecuadas, vinculadas al desempeño docente. Como medida para abordar tal problemática, se utilizara una estratégica que apunta a fortalecer los procesos de acompañamiento y liderazgo, fortaleciendo las prácticas de desarrollo profesional docente, mediante la implementación de ciclos de indagación colaborativa, es una modalidad de investigación colectiva y participativa, focalizada en las prácticas profesionales de docentes y directivos, cuyo propósito es comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La indagación colaborativa se realiza mediante un proceso cíclico, donde se identifican desafíos compartidos, se realizan acciones como la indagación en conjunto y se reflexiona sobre los resultados de estas acciones. Con ello se espera que los directivos puedan construir lineamientos pedagógicos específicos y claros para brindar apoyo al trabajo de los docentes y, de este modo, lograr impactar indirectamente en los estudiantes.

Esta estrategia articula mediante acciones institucionales y pedagógicas, creando espacios para la reflexión sobre las prácticas y metodologías que se han articulado en el establecimiento, lo que permitirá delimitar los lineamientos pedagógicos necesarios que permitan una implementación efectiva de prácticas docentes y sus respectivas retroalimentaciones, así como la mejora en base a la toma de decisiones conforme a los datos que se irán recogiendo.

## 2. Objetivos y Metas

### 2.1. Objetivo General

- Fortalecer el despliegue de prácticas de liderazgo que contribuyan al desarrollo de capacidades docentes en el Colegio particular subvencionado de la comuna de Chiguayante.

### 2.2. Metas de Efectividad

- Al menos el 50% de los docentes reconocen que el equipo directivo resguarda el fortalecimiento de las capacidades profesionales a través del desarrollo profesional docente.
- Al menos el 50% de los docentes reconocen que el equipo directivo realiza un acompañamiento con foco en el apoyo y desarrollo de las capacidades docentes.
- Al menos el 50% de los docentes reconoce un lineamiento pedagógicos específicos por asignatura.
- Al menos el 50% de los docentes reconoce que el equipo directivo genera espacios de retroalimentación de las prácticas pedagógicas.
- Al menos el 50% de los docentes reconoce realizar planificación en conjunto con directivos sobre las acciones a mejorar.
- Al menos el 50% de los docentes reconoce que el equipo directivo promueve instancias para la reflexión pedagógica.
- Al menos un 50% de los docentes reconoce que el equipo directivo genera espacios colaborativos para el intercambio pedagógico y estimulación intelectual.

### 3. Cuadro de Resultados Esperados

Resultados esperados	Indicadores de Resultados	Medios de Verificación
<p><b>R1. Espacio institucionalizado de reflexión sobre la retroalimentación de las prácticas pedagógicas. Implementado y evaluado.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al menos 3 horas semanales de reflexión entre el equipo directivo y técnico sobre la retroalimentación de las prácticas pedagógicas, durante el primer mes del primer semestre del año escolar.</li> <li>2. Al menos 3 horas semanales de trabajo entre el equipo directivo y técnico pedagógico y los docentes para reflexionar sobre la retroalimentación de las prácticas pedagógicas, durante el primer mes del primer semestre del año escolar.</li> <li>3. Al menos una reunión mensual de reflexión entre el equipo directivo y técnico pedagógico sobre los facilitadores y obstaculizadores del proceso de retroalimentación de las prácticas pedagógicas, desde el segundo mes de iniciado el año escolar.</li> <li>4. Al menos 3 horas semanales de trabajo colaborativo intradepartamental, desde el primer mes de inicio del año escolar.</li> <li>5. Al menos una encuesta de satisfacción docente del proceso de retroalimentación de las prácticas pedagógicas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acta de reunión reflexiva sobre la retroalimentación de las prácticas pedagógicas por parte del equipo directivo del establecimiento.</li> <li>2. Acta de reunión reflexiva sobre la retroalimentación de las prácticas pedagógicas entre equipo directivo y los docentes.</li> <li>3. Acta de reunión reflexiva de los obstaculizadores y facilitadores del proceso de retroalimentación de las prácticas pedagógicas entre el equipo directivo y técnico pedagógico.</li> <li>4. Acta de reunión de trabajo colaborativo con los departamentos que trabajaran en el proyecto firma y contenidos tratados entre los integrantes de los departamentos.</li> <li>5. Encuesta de satisfacción del proceso de retroalimentación de prácticas pedagógicas de los docentes.</li> </ol>
<p><b>R2. Programa de desarrollo de capacidades de liderazgo pedagógico para el equipo directivo-técnico y</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 30 horas de capacitación de trabajo colaborativo facilitado por experto, para equipo directivo, equipo técnico pedagógico y coordinadores de departamento en temáticas de acompañamiento y retroalimentación de prácticas pedagógica, durante el segundo mes de iniciado el periodo escolar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acta de participación en la capacitación de acompañamiento y retroalimentación de prácticas pedagógicas.</li> <li>2. Documento de protocolo con lineamientos específicos de apoyo al trabajo docente en materia de acompañamiento, monitoreo y retroalimentación</li> </ol>

<b>coordinadores de ciclo con foco en el acompañamiento y retroalimentación de prácticas pedagógicas. Implementado y evaluado.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Al menos 2 protocolos de apoyo al trabajo docente que considere acompañamiento, monitoreo y retroalimentación de prácticas pedagógica, al tercer mes iniciado el año escolar.</li> <li>3. Al menos una propuesta de lineamientos de gestión curricular entre departamentos que considere planificación, instrumentos de evaluación y productos de aprendizaje evaluado de forma colaborativa, al tercer mes iniciado el año escolar.</li> </ol>	<p>prácticas pedagógicas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Documentos de lineamientos específicos de propuestas de gestión curricular que considere planificación, instrumentos de evaluación y productos de aprendizaje como apoyo al trabajo docente.</li> </ol>
<b>R3. Programa piloto de monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes, implementado y evaluado</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al menos un instrumento de evaluación interna que permita evaluar los aprendizajes de las asignaturas de Lenguaje, matemáticas, historia y ciencias naturales por nivel elaborado por el equipo técnico pedagógico y docentes de las asignaturas, durante el cuarto mes de iniciado el año escolar.</li> <li>2. Al menos dos ciclos de indagación colaborativa entre pares sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, durante el cuarto mes de iniciado el año escolar.</li> <li>3. Al menos un protocolo de monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes y lineamientos internos de evaluación elaborado por el equipo técnico pedagógico y los docentes de asignatura (Lenguaje, matemática, Ciencias Naturales e historia y geografía) durante el sexto mes de iniciado el año escolar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documento con las acciones del programa piloto de monitoreo de los aprendizajes, donde se detalla los instrumentos de evaluación interna para las asignaturas que participan y por nivel y sugerencias de estrategias de aprendizaje para la implementación en las aulas a partir de los ciclos de indagación pedagógica.</li> <li>2. Protocolo de monitoreo y evaluación de los aprendizajes con los lineamientos y acciones para su aplicación.</li> <li>3. Acta de participación en los ciclos de indagación colaborativa entre pares.</li> </ol>
<b>R4. Programa de desarrollo de capacidades docentes sobre colaboración entre pares y aprendizaje</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 30 horas de trabajo colaborativo facilitado por un experto, para equipo directivo, equipo técnico pedagógico, coordinadores de departamento y docentes de aula sobre colaboración entre pares y aprendizaje basado en proyecto, iniciado el segundo mes del segundo semestre</li> <li>2. Al menos dos ABP para las asignaturas de lenguaje,</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acta de participación en la capacitación.</li> <li>2. Documento con las acciones del aprendizaje basado en proyecto, donde se detalla los instrumentos aplicados para las asignaturas de lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales.</li> <li>3. Acta y reporte de las reflexiones y aprendizajes de ABP para ser utilizado en posterior aplicación en nuevas</li> </ol>



<b>basado en proyecto (ABP). Implementado y evaluado.</b>	matemática, historia y ciencias naturales, en el tercer mes iniciado el segundo semestre. 3. Al menos una comunidad profesional de aprendizaje basada en el análisis de resultados de aplicación de ABP, a partir del tercer mes iniciado el segundo semestre.	asignaturas.
---	---	--------------

#### 4. Diseño de actividades

Resultado esperado	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad (incluye descripción general, responsable y duración)
R1. Espacio institucionalizado de reflexión de retroalimentación de las prácticas pedagógicas. Implementado y evaluado.	<b>A1.1</b> Revisión de los resultados entregados por el investigador que realizó el proyecto de mejora.	<p><b>Descripción general:</b> el investigador se reúne con el equipo directivo y unidad técnica pedagógica para analizar y comentar los resultados de la línea base de este informe. Se analizan las necesidades y las áreas descendidas del informe para establecer metas generales. Se reflexiona sobre la propuesta entregada y la problemática identificada para establecer las líneas de acción.</p> <p><b>Responsables:</b> el investigador a cargo del proyecto de mejora es quien lidera el proceso, participan de la reunión el director, jefe de la unidad técnica, encargado de convivencia escolar, encargado de integración, dupla psicosocial y encargados de ciclo.</p> <p><b>Duración:</b> reunión que dura 4 horas cronológicas durante la segunda semana del primer mes de iniciado el año escolar.</p>
	<b>A1.2</b> Planificación de las acciones a implementar.	<p><b>Descripción general:</b> el director se reúne con el equipo técnico pedagógico para planificar las acciones a seguir, establecer los grupos que lideraran el proceso y desarrollar una carta Gantt con los tiempos de cada acción.</p> <p><b>Responsabilidad:</b> el director y el jefe técnico pedagógico lideran el proceso, participan el encargado de convivencia escolar, encargado de integración, dupla psicosocial y encargados de ciclo.</p> <p><b>Duración:</b> reunión de consejo que dura 2 horas cronológicas durante la tercera semana del primer mes de iniciado el año escolar.</p>
	<b>A1.3</b> Problematización de las concepciones de	<p><b>Descripción general:</b> el equipo directivo y técnico pedagógico se reúne con los docentes para problematizar las concepciones de retroalimentación de prácticas pedagógicas, para generar un proceso de reflexión de las</p>

	<p>retroalimentación de prácticas pedagógicas de los docentes.</p>	<p>concepciones propiciando el cambio a desarrollar. En esta instancia los docentes responden las siguientes preguntas: <b>¿Qué se entiende por retroalimentación de las prácticas pedagógicas? ¿Qué es una buena retroalimentación de prácticas pedagógicas? ¿Qué efectos esperados trae consigo la retroalimentación de las prácticas pedagógicas? ¿Qué modalidades de retroalimentación de las prácticas pedagógicas conocen? ¿Qué modalidad de retroalimentación de las prácticas pedagógicas les gustaría implementar en el establecimiento? ¿Qué prácticas de acompañamiento pedagógico y monitoreo del aprendizaje requiero para apoyar el desarrollo del Aprendizaje en la escuela?</b> Posteriormente los docentes identifican las convergencias y divergencias en torno a la retroalimentación de prácticas pedagógicas, donde reflexionan en torno a la visión general del profesorado y realizan un plenario del taller.</p> <p><b>Responsables:</b> el director y jefe técnico pedagógico lideran el proceso, participan el encargado de convivencia escolar, encargado de integración, dupla psicosocial y encargados de ciclo y docentes de aula.</p> <p><b>Duración:</b> el taller dura 2 horas cronológicas durante la cuarta semana del primer mes de iniciado el año escolar.</p>
	<p><b>A1.4</b> Reflexión y comunicación de retroalimentación de las prácticas pedagógicas.</p>	<p><b>Descripción general:</b> el equipo directivo y técnico pedagógico se reúne para reflexionar sobre la retroalimentación de las prácticas pedagógicas, los facilitadores y obstaculizadores de la implementación del cambio, posteriormente se socializará el consenso con todo el establecimiento.</p> <p><b>Responsables:</b> el director y jefe técnico pedagógico lideran el proceso, participan el encargado de convivencia escolar, encargado de integración, dupla psicosocial y encargados de ciclo.</p> <p><b>Duración:</b> reunión de consejo durara 2 horas cronológicas durante la primera</p>

		semana del segundo mes iniciado el año escolar.
	<p><b>A1.5</b>  <b>Trabajo colaborativa entre el equipo técnico pedagógico y departamentos de lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales.</b></p>	<p><b>Descripción general:</b> el equipo técnico pedagógico se reúne semanalmente para reflexionar y colaborar con los departamentos de lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales los cuales participaran del proyecto de acompañamiento y retroalimentación de las prácticas pedagógicas. En esta etapa se garantiza el tiempo necesario para que los docentes puedan investigar sobre los tipos de acompañamiento y monitoreo del aprendizaje (caminatas pedagógicas, visitas al aula, coaching entre pares y rondas instruccionales) para implementar la mejor modalidad según las necesidades, recursos y capacidad del establecimiento, también se garantiza el tiempo para planificar y participar de las pautas de acompañamiento y monitoreo de las prácticas.</p> <p><b>Responsables:</b> el jefe técnico pedagógico lidera el proceso, participa de la reunión los jefes de departamento de lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales y los docentes de cada asignatura respectivamente.</p> <p><b>Duración:</b> reunión de consejo durara 2 horas cronológicas durante la segunda semana del segundo mes iniciado el año escolar.</p>
R2. Programa de desarrollo de capacidades de liderazgo pedagógico para el equipo directivo-técnico y coordinadores de departamento con foco en el	<p><b>A2.1</b>  Trabajo colaborativo con experto sobre acompañamiento y retroalimentación de prácticas pedagógicas.</p>	<p><b>Descripción general:</b> el programa de capacitación es liderado por un experto en gestión pedagógica con foco en el acompañamiento y retroalimentación de prácticas pedagógicas, está destinado al equipo directivo, equipo técnico pedagógico y jefes de departamento y cuenta con 4 talleres. Esta capacitación tiene como objetivo desarrollar las capacidades de reflexión pedagógica, trabajo colaborativo, retroalimentación de las prácticas pedagógicas. La modalidad de los talleres serán análisis de práctica y el apoyo al diseño de acciones para implementación con los docentes, las temáticas serán: trabajo colaborativo como estrategia al desarrollo docente, estrategias de acompañamiento y monitoreo pedagógico, retroalimentación de las prácticas</p>

<p>acompañamiento y retroalimentación de prácticas pedagógicas.</p>		<p>pedagógicas y estrategias de análisis de los aprendizajes de los estudiantes. En cada sesión se reflexionará y se establecerán lineamientos de acción. Finalizado los cuatro talleres se realizará un compilado con los acuerdos, desafíos y dificultades para su implementación, utilizada como insumo para el documento final.</p> <p><b>Responsables:</b> experto en gestión pedagógica lidera el proceso. Participan de los talleres el director, el jefe técnico pedagógico, encargado de convivencia, encargado de integración, dupla psicosocial y encargados de departamento.</p> <p><b>Duración:</b> 4 talleres de trabajo colaborativo de 7,5 horas cronológicas durante el segundo mes de iniciado el año escolar.</p>
	<p><b>A2.2</b> Elaboración de protocolo para el apoyo al trabajo docente considerando el acompañamiento, monitoreo y retroalimentación de prácticas pedagógicas.</p>	<p><b>Descripción general:</b> el equipo directivo y el equipo técnico pedagógico se reúne para la elaboración del protocolo de acompañamiento, monitoreo y retroalimentación. Elaborarán un escrito utilizando el insumo del reporte acuerdos, desafíos y dificultades, donde se establecerá un plan de acción con lineamientos claros detallando como procederán directivos y los docentes en el acompañamiento, monitoreo y retroalimentación pedagógica. Se elaborarán dos protocolos de acción, uno con los lineamientos generales del establecimiento sobre el acompañamiento de las prácticas pedagógicas y el segundo con las acciones específicas del proyecto, donde se detallan las pautas, tipos de acompañamiento y retroalimentación con foco en el apoyo al trabajo docente.</p> <p><b>Responsables:</b> lidera el proceso el jefe técnico pedagógico participan de la sesión el director, encargado de convivencia, encargado de integración, dupla psicosocial y encargados de departamento.</p> <p><b>Duración:</b> se realizarán 3 talleres, cada uno de una duración de 2 horas cronológicas durante la primera, segunda y tercera semana del tercer mes iniciado el año escolar.</p>

<p><b>A2.4</b> Primer ciclo de indagación colaborativa entre pares para construir línea base.</p>	<p><b>Descripción general:</b> el equipo directivo y técnico pedagógico se reúne con los coordinadores de departamentos de lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales y los docentes de las áreas, para participar del primer ciclo de indagación colaborativa entre pares, modalidad que sirve para investigar de forma colectiva las prácticas profesionales docentes y de esta forma comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo construir una línea base. El objetivo del primer ciclo de indagación es reunir los datos necesarios para identificar elementos claves en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las principales problemáticas y los desafíos que se abordaran con la estrategia de indagación colaborativa entre pares.</p> <p><b>Responsables:</b> el director y jefe técnico pedagógico se reúne con los coordinadores de departamento de lenguaje, matemática, historia, ciencias naturales y los docentes de las áreas.</p> <p><b>Duración:</b> 2 ciclos de indagación colaborativa entre pares de 2 horas cronológicas durante la cuarta semana del tercer mes iniciado el año escolar.</p>
<p><b>A2.5</b> <b>Elaborando lineamientos de gestión curricular entre departamentos</b></p>	<p><b>Descripción general:</b> el equipo directivo y técnico pedagógico se reúne con los docentes para elaborar un documento con lineamientos de gestión curricular que considere las planificaciones, instrumentos de evaluación y productos de aprendizajes con la finalidad de unificar el aprendizaje. En este documento se detallan los lineamientos específicos para la implementación de trabajo colaborativo entre departamentos con el foco en el análisis y elaboración de planificaciones, instrumentos de evaluación y productos de aprendizaje.</p> <p><b>Responsables:</b> lidera el proceso el jefe técnico pedagógico, participan en la sesión de trabajo el director, encargado de convivencia, encargado de integración, dupla psicosocial y encargados de departamento.</p> <p><b>Duración:</b> 2 sesiones de trabajo de 2 horas cronológicas durante la primera y</p>

		segunda semana del cuarto mes iniciado el año escolar.
R3. Programa piloto de monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes, implementado y evaluado	<b>A3.1</b> Elaboración de instrumento de evaluación interna	<p><b>Descripción general:</b> el equipo directivo y técnico se reúne con los coordinadores de departamento de lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales y los docentes de cada área, para la elaboración de un instrumento de evaluación interna que mida el aprendizaje de los estudiantes de enseñanza media por nivel. En este proceso se darán los tiempos para que cada departamento elabore un instrumento de evaluación interna considerando las progresiones del aprendizaje en espiral entregados por el MINEDUC. En este instrumento de evaluación en el área de lenguaje se podrá analizar las habilidades de comprensión lectora, en el área de matemáticas se analizarán las habilidades de resolución de problemas, en el área de historia la habilidad de análisis y en el área de ciencias naturales la habilidad de pensamiento crítico.</p> <p><b>Responsables:</b> el director y el jefe técnico pedagógico lideran el proceso, participan de la reunión los coordinadores de departamento de lenguaje, matemáticas, historia y ciencias naturales y los docentes de las áreas.</p> <p><b>Duración:</b> 4 talleres de 2 horas cronológicas durante el cuarto mes iniciado el año escolar.</p>
	<b>A3.2</b> Segundo ciclo de indagación colaborativa entre pares, para levantar datos acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos.	<p><b>Descripción general:</b> el equipo directivo y técnico pedagógico se reúne con los coordinadores de departamento de lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales y los docentes de las áreas para levantar datos acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes, para compararlo con la línea base anteriormente realizada. Se identificarán las principales problemáticas y desafíos en la implementación de la estrategia de indagación colaborativa entre pares.</p> <p><b>Responsables:</b> el director con el jefe técnico pedagógico lidera el proceso y se reúnen con los coordinadores de departamento de lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales y los docentes de las áreas.</p>

		<p><b>Duración:</b> segundo ciclo de indagación de 2 horas cronológicas durante la segunda semana del cuarto mes iniciado el año escolar.</p>
	<p><b>A3.3</b> Elaboración de protocolo de monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes y lineamientos internos de evaluación.</p>	<p><b>Descripción general:</b> el jefe técnico pedagógico se reúne con el director, coordinadores de departamento de lenguaje, matemática, historia, ciencias naturales y los docentes de las áreas, para elaborar el protocolo de monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes y los lineamientos internos de evaluación.</p> <p>Para ello y a partir de los insumos de indagación colaborativa entre pares, observación de las clases y evaluaciones interna, se elaborará un protocolo donde se detalla los lineamientos de monitoreo y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Este protocolo indicara el procedimiento de monitoreo de aprendizaje de los estudiantes, como medirlo y retroalimentarlos. Este ciclo de monitoreo se aplicará después de cada ciclo de indagación colaborativa entre pares.</p> <p><b>Responsables:</b> el jefe técnico pedagógico y los coordinadores de departamento lideraran el proceso, se reúnen con el director y los docentes de las asignaturas de lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales.</p> <p><b>Duración:</b> 2 talleres de 2 horas cronológicas durante la primera semana del sexto mes de iniciado el año escolar.</p>
<p>R4. Programa de desarrollo de capacidades docentes sobre indagación colaborativa entre pares y aprendizaje basado en</p>	<p><b>A4.1</b> Trabajo colaborativo con experto sobre temática de indagación colaborativa entre pares.</p>	<p><b>Descripción general:</b> experto se reúne con el equipo directivo, equipo técnico pedagógico, coordinadores de departamento de lenguaje, matemática, historia, ciencias naturales y docentes del área, que fueron seleccionados para trabajar en esta implementación. Se realizarán 4 talleres que tiene como objetivo trabajar la estrategia de indagación colaborativa entre pares modalidad que sirve para investigar de forma colectiva las prácticas profesionales docentes y de esta forma comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, también se profundizara en los procedimientos para generar metas a corto y largo plazo, confección de estrategias de aprendizaje basada en proyecto (ABP).</p>



proyecto.(ABP)		<p><b>Responsables:</b> experto lidera los talleres en el que participaran el director, jefe técnico pedagógico, coordinadores de departamento de lenguaje, matemática, historia, ciencias naturales y los docentes del área.</p> <p><b>Duración:</b> 4 talleres de trabajo colaborativo de 7,5 horas cronológicas durante el segundo mes del segundo semestre</p>
	<p><b>A4.2</b> Elaboración de protocolo de diseño de ABP</p>	<p><b>Descripción general:</b> el jefe técnico pedagógico se reúne con los coordinadores de departamento de lenguaje, matemática, historia, ciencias naturales y los docentes de las áreas para la elaboración de 2 ABP para las asignaturas, es un enfoque pedagógico que sirve para potenciar el aprendizaje de los alumnos, desarrollando conocimiento y habilidades del siglo XXI. Los docentes involucrados en la implementación tendrán que elaborar 2 ABP por asignatura, se darán los tiempos necesarios para la elaboración.</p> <p><b>Responsables:</b> el jefe técnico pedagógico y los coordinadores de departamento de lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales lideran el proceso, se reunión con los docentes de las áreas.</p> <p><b>Duración:</b> 2 sesiones de 2 horas cronológicas durante el tercer mes de iniciado el segundo semestre.</p>
	<p><b>A4.3</b> Comunidad profesional de aprendizaje basada en el análisis de ABP</p>	<p><b>Descripción general:</b> se conformará una comunidad profesional de aprendizaje, luego de realizado la aplicación del primer ABP en las asignaturas de lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales y permanecerá durante la segunda aplicación del ABP.</p> <p>En la comunidad profesional de aprendizaje se reunirán el jefe técnico pedagógico con los docentes de las áreas de lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales. En estos talleres los docentes reflexionaran sobre la aplicación de la estrategia de ABP, analizando los resultados de aprendizaje de los estudiantes, observando las ventajas y desventajas del proceso, para</p>

		<p>reevaluar y adecuar el instrumento.</p> <p><b>Responsables:</b> el jefe técnico pedagógico lidera el proceso reuniéndose con los docentes del área de lenguaje, matemática, historia y ciencias naturales.</p> <p><b>Duración:</b> se realizarán dos sesiones de 2 horas cronológicas al término de la aplicación de ABP durante la segunda semana del tercer mes del segundo semestre.</p>
--	--	--

## VI. Fundamentación teórica

Después de haber analizado arduamente la situación en la que se encuentra el establecimiento educacional que se analiza en esta propuesta de mejora, es posible mencionar que se encuentre en un estado de mejora incipiente. Considerando lo anterior, fue necesario establecer una estrategia que permita el fortalecimiento de las prácticas de liderazgo educativo y de gestión curricular para abordar la problemática central del establecimiento: bajo despliegue de las prácticas que promueven el desarrollo de las capacidades docentes, la motivación y las condiciones de trabajo, vinculadas al desempeño docente, es por esto que en esta propuesta se abordaran las rutas de mejoramiento escolar: la ruta del enfoque táctico apunta a acciones de corto plazo, son iniciativas puntuales de mejoramiento escolar, vinculada a la mejora de los aprendizajes, como mejorar el SIMCE, a través de la aplicación de pruebas de ensayo estandarizadas y seguimiento a los resultados de los alumnos; la ruta del enfoque estratégico, son iniciativas de mediano plazo y apuntan a acciones de cambios articulados al interior del aula, dando énfasis en los procesos de aprendizaje de los alumnos y en la gestión pedagógica de los docente; las estrategias de desarrollo de capacidades son acciones de largo plazo, enfocadas en la reflexión colectiva lo que comprende al mejoramiento como un proceso permanente, involucra el trabajo colaborativo de los docente, como lo son los ciclos de indagación pedagógica con foco en el mejoramiento de la enseñanza.

Con ello se espera que los directivos y docentes puedan construir lineamientos pedagógicos específicos y claros para dar apoyo al trabajo docente y lograr impactar indirectamente en el aula.

Para poder comprender de mejor forma la propuesta de mejora y las rutas de mejoramiento escolar debemos enfocarnos en distinguir que se entiende por mejoramiento educativo, por tanto:

## 1. Mejoramiento educativo

La mejora escolar es una preocupación y objeto de interés permanente de parte de los sistemas y las instituciones educativas, que están en constante tensión por desarrollar condiciones, capacidades y procesos que permitan afectar positivamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rincón Gallardo,2019; Shirley,2016). Según Murillo (2003) la mejora de la escuela es la capacidad de la escuela para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar. Gray, Hopkins, Reynolds, Wilcox, Farrell y Jesson (1999) enfatizan en que una escuela que mejora es una escuela que aumenta sus resultados sostenidamente en el tiempo, cuando esto sucede, tres procesos diferentes, pero relacionados ocurren, primero aumenta el nivel de conocimiento y habilidades de los docentes y los directivos sobre prácticas pedagógicas; segundo, la enseñanza se mueve desde una actividad individual hacia una colectiva; y, por último, la escuela alinea sus recursos organizacionales en torno al apoyo para el mejoramiento de la pedagogía (Elmore y City, 2007).

Sebring y Montgomery (2015) identifican cinco apoyos esenciales a los procesos de mejora de la escuela, aunque estos no aseguran por sí solos un mejoramiento sostenido. Entre estos elementos se encuentra: (1) la capacidad, compromiso y responsabilidad del equipo docente con la mejora; (2) la existencia de vínculos positivos entre apoderados y la escuela; (3) un entorno de aprendizaje seguro y ordenado que permita a los estudiantes aprovechar al máximo el tiempo de enseñanza; (4) un currículum y actividades extraprogramáticas alineadas entre cursos, niveles y asignaturas, que motive y comprometa a los estudiantes; y finalmente (5), se menciona la importancia de un liderazgo eficaz, en donde los líderes estimulen y enriquezcan el desarrollo de los otros cuatro apoyos organizativos claves.

Las rutas de mejoramiento permiten establecer trayectorias de mejoramiento escolar, asociados a los resultados de las escuelas. La primera trayectoria corresponde a lo

que se ha denominado el Mejoramiento escolar institucionalizado, donde el foco está puesto en la generación y desarrollo de capacidades a largo plazo. En este tipo de trayectoria, se encuentran las escuelas que han generado una comunidad de aprendizaje donde profesores y directivos sistemáticamente reflexionan sobre sus prácticas docentes y los aprendizajes de sus estudiantes (Bellei et al., 2014). Una segunda trayectoria identificada, corresponde al Mejoramiento escolar en vías de institucionalización. Estos establecimientos poseen una sólida cultura institucional, que es compartida por los miembros de la comunidad y que alimenta un sentido de pertenencia e identidad” (Bellei et al., 2014). Sin embargo, en estas instituciones los procesos de mejoramiento se encuentran restringidos a ciertas asignaturas, ciclos o tipos de aprendizaje, y el motor del mejoramiento descansa más en los directivos que en los docentes. Un tercer tipo de trayectoria corresponde al denominado Mejoramiento incipiente. Según Bellei et al. (2014) estas escuelas se basan todavía, fuertemente en el liderazgo directivo, y poco en el liderazgo docente y las capacidades institucionales de las escuelas, lo que las hace aún muy frágiles. La cuarta trayectoria corresponde al Mejoramiento puntual. Las instituciones educativas que presentan este tipo de trayectoria difieren entre sí, tanto por las razones que motivaron sus procesos de mejoramiento, como por las acciones que han emprendido para alcanzarlo. Entre las características que comparten estas escuelas, se encuentra el fuerte foco en los resultados de la prueba SIMCE, lo que justifican como respuesta a la prioridad que da la política educacional a las pruebas estandarizadas. Además, en estos establecimientos se puede observar la carencia de una cultura compartida (Agencia de calidad de la educación, 2018).

La mejora en la escuela es un proceso que toma años y debe ser planificado y organizado cuidadosamente. Implica que las reformas externas se ajusten a las escuelas y que también, los cambios deban superar la visión exclusiva del aula como protagonista del cambio. Se basa, además, en las “condiciones internas” de la escuela, las que consideran no sólo las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino también la cultura escolar, la distribución y el uso de recursos, la distribución de responsabilidades, entre otras. Así

mismo, aunque la escuela es el centro del cambio, es importante también el contexto en que éste se desarrolla, siendo necesario dar atención al departamento, al aula y a cada alumno (Hopkins, 1987; Hopkins y Lagerweij, 1997; en Murillo, 2002).

En los establecimientos educativos, uno de los desafíos más importantes, por parte de los directivos y docentes, es la mejora escolar, identificar en qué estado de mejora se encuentran según los resultados de su establecimiento y la ruta estratégica que deben seguir para avanzar, se convierte en una urgencia imperativa. Es por esto, que los directivos necesitan empoderarse de su rol, identificando el tipo de liderazgo en el establecimiento y las prácticas educativas que se están implementando, siendo fundamental el liderazgo para sostener una trayectoria de mejora. A continuación, nos enfocaremos en distinguir que se entiende por liderazgo y prácticas educativas.

## **2. Liderazgo y prácticas educativas**

Un creciente cuerpo de investigación y la evidencia obtenida de los sistemas educativos que más han mejorado en el mundo, sugieren que la calidad de los directivos y su capacidad de liderazgo es un factor significativo en la mejora continua de la escuela como un espacio de aprendizaje efectivo para los estudiantes (Mineduc, 2015). Se entiende por liderazgo escolar como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood et al., 2006). La definición supone que el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el director del establecimiento y es compartida con otras personas de la institución.

Por tanto, priorizar el liderazgo escolar se ha convertido en la segunda variable más influyente dentro de las escuelas, luego de la docencia, lo que demuestra su potencial para la mejora de los resultados educativos (Guimaraes y Valenzuela, 2016; Horn, 2013; Day et al., 2009; Robinson & Timperley, 2007; Leithwood, Lewis, Anderson & Wahlstrom, 2004;). Siguiendo esta misma línea, la investigación tanto internacional como nacional es

convergente en mostrar el liderazgo escolar como un factor crítico en el mejoramiento de los establecimientos escolares y en definitiva de los logros de aprendizajes de los estudiantes, especialmente significativa en aquellos establecimientos más vulnerables (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al., 2006; Leithwood et al. 2008; Robinson et al., 2009; Day et al. 2009; Weinstein y Muñoz, 2012; Bellei et al., 2014). Más aún, en casi todos los casos de establecimientos escolares con trayectorias de mejoramiento positiva en sus resultados, se identifica al liderazgo como un factor diferenciador que permite concretar la capacidad potencial de los establecimientos escolares (Leithwood, 2008; Bellei et al., 2014).

En este sentido, los directores efectivos realizan prácticas que inciden sobre tres variables mediadoras: la motivación, las habilidades pedagógicas y las condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes (a nivel de aula y de escuela). La investigación sobre liderazgo escolar realizada en Chile por CEPPE, confirma para nuestro país el impacto que tienen los directores sobre las variables asociadas al desempeño docente recién mencionadas (Weinstein et al. 2011) y, a través de ellas, sobre los resultados de aprendizaje. En la figura 2 muestra los efectos del liderazgo escolar en la capacidad docente, su motivación y compromiso y sus creencias respecto a las condiciones de trabajo.

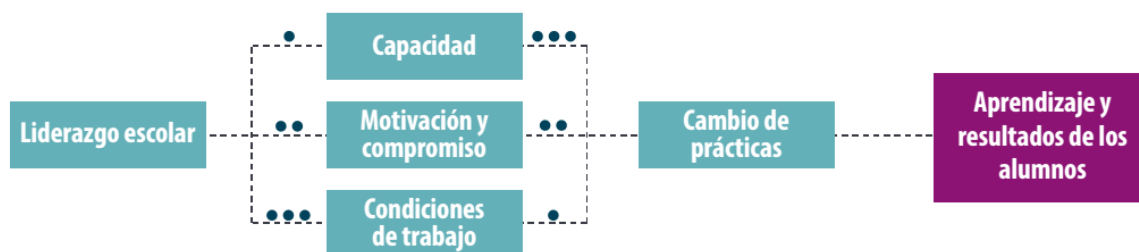


Figura 2: Los efectos del liderazgo escolar en la capacidad del docente, su motivación y compromiso y sus creencias respecto a las condiciones de trabajo. Clave: ● = influencia débil; ●● = influencia moderada; ●●● = fuerte influencia

No obstante, la magnitud del impacto es relativa y varía en su influencia, de forma tal que mientras el liderazgo escolar tiene un alto impacto en la variable mediadora condiciones de trabajo, un efecto moderado en la motivación y un bajo efecto en las capacidades docentes, son estas últimas las que ejercen mayor efecto en las prácticas pedagógicas (Leithwood et al., 2008)

Por su parte, Robinson et al. (2009) a partir de un metaanálisis de investigaciones sobre como el liderazgo impacta en el aprendizaje de los estudiantes, distingue 5 conjuntos de prácticas: i) Establecer metas y expectativas; ii) Asignación estratégica de recursos; iii) Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículum; iv) Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes; v) garantizar un ambiente ordenado y de apoyo. En este sentido, García (2008) considera que el liderazgo hace una referencia importante en la calidad y los resultados de aprendizaje, dentro del contexto educativo. Lo cual se entiende como un factor de suma importancia, ya que el objetivo que persigue la educación y en sí los establecimientos educacionales, es el garantizar el éxito educativo de los estudiantes, lo cual no sólo persigue la obtención de buenas calificaciones, sino que en el aprendizaje significativo y contextualizado a la realidad de quienes se están educando, lo cual va de la mano con una educación de calidad.

Siguiendo esta misma línea, los desafíos para el liderazgo educativo requieren, así, el desarrollo de un aprendizaje profundo y sostenido de la propia organización, sus prácticas, su cultura y creencias en relación a lo que adultos y alumnos pueden aprender, sus modelos de trabajo y sus procesos conducentes a generar acciones colectivas (Elmore, 2010), esto conlleva a gestionar un cambio educativo dentro de los establecimientos, para que el cambio sistémico ocurra, es necesario que exista aprendizajes constantes en y entre las organizaciones educativas, de forma tal que cada vez más líderes tomen acciones diarias para crear capacidades y pertinencia, en contextos dinámicos y complejos (Fullan, 2006). A continuación, se define la gestión del cambio educativo como una oportunidad para crear nuevas culturas a través de la reflexión y el modelamiento permanente, impactando así en el aprendizaje de los estudiantes.



### 3. Gestión del cambio educativo

Si bien la noción de cambio es inherente a la de humanidad, en la era actual los entornos se caracterizan por ser especialmente complejos, poco predecibles, difíciles de interpretar y controlar. 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, 2018). Siguiendo esta línea, se entiende como mejora un proceso que conlleva alteraciones, a partir de una situación inicial, siendo estas modificaciones intencionales, gestionadas y planificadas, como naturales; de igual forma, se consideran cambios los resultados de tales procesos (Murillo, 2002). En el contexto escolar, la gestión del cambio efectiva debe promover una “cultura de mejora”, incidiendo en la forma de pensar y actuar de la comunidad escolar (Murillo & Krichesky, 2012).

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).

Por cuanto, el cambio real, sea deseado o no, representa una experiencia personal y colectiva, que se caracteriza por la ambivalencia e incertidumbre; y que, si se supera, trae sentimientos de seguridad, superación, y éxito profesional (Fullan, 2006). Este proceso de cambio se compone de una dimensión afectiva y una dimensión del comportamiento y habilidad, respecto de la adquisición de nuevos saberes, conocimientos y métodos de enseñanza (Anderson, 2011) Es importante, sin embargo, tener presente que las personas e instituciones resisten al cambio, no por un instinto perverso de rechazar cualquier tipo

de reforma, sino porque, como explica City et al. (2009) las creencias y prácticas enraizadas en ellas, sin importar cuán disfuncionales puedan ser, representan un estado de equilibrio así como una narrativa que entienden, cuya alternativa no siempre es igualmente comprensible y persuasiva. Para ello, una teoría de acción bien desarrollada puede ser muy útil al aterrizar una estrategia de cambio que ofrece una nueva “narrativa para guiar a las personas a través de las complejidades y vicisitudes periódicas que compiten con el trabajo principal del núcleo pedagógico” (p. 40).

En el ámbito educacional, ha usado los conceptos de teoría de cambio y teoría de acción indistintamente, así, mientras una teoría de cambio se centra en los factores a través de los cuales el cambio se produce, independientemente de cualquier intervención planificada, una teoría de acción sería su operacionalización al servicio de un programa o intervención específica, a través de la cual se explica los mecanismos para activar el cambio. En ese sentido, ambas teorías son partes entrelazadas de la misma lógica, siguiendo una misma estructura secuencial, con pasos que conducen a una meta a largo plazo. A través de la interrelación de las teorías de cambio y acción, se hace explícito cómo se espera que una intervención o programa genere impacto (Aziz, 2018)

Todo cambio es un proceso y no una acción aislada, (coronel, 1996, Bolívar, 1999, Fullan 2002, en Murillo y Krichesky, 2012). Es por ello por lo que su gestión implica el paso por diversas etapas (Fullan, 2001): Iniciación, Implementación y Continuación, cada una con características y consideraciones propias, que determinarán los Resultados obtenidos. Además debemos considerar que este proceso “no es lineal, puesto que lo que sucede en cada fase puede tener efectos retroactivos o alterar decisiones tomadas en la etapa anterior” (Murillo y Krichesky, 2012, p. 28). Es por esto que, al momento de implementar una innovación, es necesario considerar que existen dos tensiones en el proceso de implementación, primero el cambio siempre fracasará si no se encuentra un modo de crear infraestructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones. Y, en segundo lugar, que no estamos hablando de sentido

superficial, sino del significado profundo de los nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje. Y este sentido no es fácil de alcanzar en las condiciones y la cultura actuales (Fullan, 2016).

La evidencia de la investigación sobre mejoramiento escolar muestra que la gestión curricular, reflejada en procesos claves como la evaluación y la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, está mediada fuertemente por el liderazgo del director y su equipo (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2015; Elmore, 2010; Hargreaves & Fink, 2006). Estos gestionan las condiciones de la escuela, sus capacidades y estructuras para que las acciones se desarrollen conforme lo previsto y en coherencia con los propósitos establecidos. Al mismo tiempo, los equipos lideran, influenciando a distintos actores y trabajando en los cambios que se requieran para ir ajustando la organización a las condiciones cambiantes y contingentes internas y del exterior (Anderson, 2010; Bolívar, López, & Murillo, 2013; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2008). Es por esto por lo que adquiere relevancia e importancia la gestión curricular, que se define a continuación.

#### **4. Gestión curricular**

Los establecimientos educacionales han operado bajo la lógica de la administración separada de la acción curricular, cuando se avanza en el planteamiento de que estos no solo deben ser administrados, sino que también gestionados, aparece en el escenario de la escuela con más claridad el objeto de gestión: el currículum escolar (Castro, 2005). La gestión, en general, se encarga de los procesos que debe llevar la organización, con el fin de articularlos y asegurar su institucionalización (Bolívar, 1997; Kotter, 2005; Uribe, 2005).

Se comprende por gestión curricular como parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículum escolar (Castro, 2005). El propósito

central de estos procesos es asegurar que el currículum prescrito se enseñe y aprenda adecuadamente (Volante et al., 2015). Existe convergencia en que este proceso de gestión se refleja en la sala de clases, donde, en definitiva, se juega la calidad de la educación (Marzano, 2003).

La evidencia de la investigación sobre mejoramiento escolar muestra que la gestión curricular, reflejada en procesos claves como la evaluación y la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, está mediada fuertemente por el liderazgo del director y su equipo (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2015; Elmore, 2010; Hargreaves & Fink, 2006). Respecto a lo expuesto, las normativas chilenas a través de los Estándares Indicativos de Desempeño se refieren a la gestión curricular como parte de la gestión pedagógica, la cual implica políticas, procedimientos y prácticas para preparar, implementar y evaluar el proceso educativo. Este proceso se adecua a las necesidades y potencialidades de los estudiantes con la finalidad de que estos logren los aprendizajes esperados (MINEDUC, 2014).

La gestión curricular conlleva la gestión de los aprendizajes en la escuela y la correspondiente responsabilidad social; en consecuencia, la reflexión debe situarse en las "enseñanzas" y los "aprendizajes", que se desarrollan en el seno de la institución escolar, involucrando en ello a estudiantes, docentes, directivos, principalmente. Reflexionar acerca de la enseñanza y el aprendizaje, implica, más allá de las diversas teorías que las sustentan, asumir rupturas y conflictos cognitivos, pero fundamentalmente tomar conciencia de lo que significa para la institución escolar desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje que introduzca la responsabilidad de generar y potenciar aprendizajes significativos y relevantes en sus estudiantes (Castro, 2005).

En cuanto al Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo, releva prácticas como asegurar la calidad de la implementación curricular; así como el monitoreo y aseguramiento de la alineación entre el currículum nacional, los planes y programas de

estudio, y las prácticas de enseñanza; y, por último, el monitoreo de la implementación integral del currículum, evaluando sistemáticamente a sus docentes (MINEDUC, 2015). Siguiendo la misma línea, se espera que los directivos puedan prestar apoyo y monitoreo pedagógico a los docentes para la elaboración de planificaciones, evaluaciones y la revisión de productos de aprendizaje de los estudiantes, prácticas que son mencionadas transversalmente por la literatura: planificación curricular y de la enseñanza (Weinstein y Muñoz, 2012; Rodríguez, 2017). Para ello será necesario fortalecer el desarrollo profesional docente dentro del establecimiento, lo que se trabajará mediante la implementación de la indagación colaborativa y la retroalimentación pedagógica entregando herramientas de apoyo a la planificación, evaluación y reflexión de las prácticas docentes.

## **5. Desarrollo docente**

En los contextos educativos actuales, marcados por la implementación de reformas a gran escala, la oferta de programas de desarrollo profesional de alta calidad para los docentes en servicio es un imperativo (Montecinos, 2003) Ya es un lugar común sostener que el docente es factor esencial de la calidad educativa y que existe la necesidad de ofrecerles una formación profesional inicial y continua que les permita estar a la altura de los desafíos que les plantea la reforma. Para avanzar en el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los estudiantes no basta con estas consignas. Se requieren evidencias empíricas de prácticas efectivas para apoyar el aprendizaje docente (Lieberman y Miller, 2001).

Para Montecinos (2003) el desarrollo profesional docente es concebido como una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña. Es de suma importancia que los docentes puedan usar la información adquirida para resolver problemas, analizar,

aplicar y producir conocimientos. Alcanzar este propósito implica generar programas sistémicos a largo plazo que apoyan a los profesores para enfrentar con éxito el cambio organizacional y cultural que supone la reforma educacional.

En las escuelas que siguen trayectorias de mejoramiento sostenido, la formación y apoyo de los profesores que se incorporan al establecimiento es considerado un asunto estratégico. A su vez, en estos establecimientos se valora fuertemente el aprendizaje recíproco entre ellos y se instalan diferentes mecanismos formales de apoyo mutuo, que se realizan, de manera sistemática (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014).

La Ley N°20903, que crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente, propone un nuevo escenario para la formación docente y directiva en Chile. Entendida la profesión docente bajo el principio del desarrollo continuo, esta ley garantiza que el Estado brinde acompañamiento y apoyo gratuito para potenciar las trayectorias laborales, fortaleciendo las capacidades docentes y directivas, enfatizando el profesionalismo en la formación.

Por ello, es relevante explicitar los fundamentos, valores y principios de la indagación colaborativa, para hacer evidente cómo esta metodología se distancia de una lógica de presión y puede ser un apoyo para los establecimientos escolares. De hecho, la indagación colaborativa, en la práctica, suele ser confundida con la evaluación del desempeño; para dar mayor claridad a la idea de indagación, es relevante distinguir esta metodología de estrategias que se enfocan en evaluar el desempeño de estudiantes, profesores y establecimientos escolares (Ainscow, Dyson, Goodrich y West, 2016)

## 5.1. Indagación colaborativa

La indagación colaborativa, a diferencia de la evaluación, es una modalidad de investigación colectiva y participativa, focalizada en las prácticas profesionales de docentes y directivos, cuyo propósito es comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ainscow et al. 2016; Carpenter, 2017; Chapman et al. 2016; Emihovich y Battaglia, 2000)

La indagación colaborativa se realiza mediante un proceso cíclico, donde se identifican desafíos compartidos, se realizan acciones como la indagación en conjunto y se reflexiona sobre los resultados de estas acciones (DeLuca et al. 2015). Para realizar una adecuada indagación, se debe tener la apertura necesaria para aprender con otros. A continuación, se discuten un conjunto de principios y valores que dan sentido a esta metodología y permiten que sea realizada adecuadamente.

Al igual que la investigación acción, la indagación colaborativa es un proceso cíclico y en constante desarrollo. Privilegia la construcción de conocimientos situados y conducidos por parte de los propios agentes educativos. Se valora la intuición y juicios de los docentes y directivos para producir información a fin de reflexionar sobre la misma (Noffke, 1995).

Para realizar un ciclo de indagación colaborativa se requieren dos condiciones elementales: (i) un compromiso a trabajar en conjunto entre diferentes personas y (ii) un involucramiento de estas personas con el propósito por el cual están colaborando. Ambas condiciones apuntan a que la indagación colaborativa debe ser entendida como un proceso gradual, que se desarrolla cotidianamente en el acto de trabajar en conjunto (Pino, González y Ahumada, 2018)

Al respecto, Chapman et al. (2016) plantean una serie de principios que se deben considerar para realizar una indagación colaborativa exitosa:

- Asumir riesgos.
- Utilizar datos para informar y comprender la práctica.
- Construir relaciones positivas.
- Oportunidades de liderazgo profesional para sus participantes.

Hay diferentes propuestas para desarrollar un proceso de indagación colaborativa. DeLuca et al (2015), a partir de un meta-análisis de más de 60 publicaciones sobre esta metodología, concluyen que existe un acuerdo en la comunidad académica respecto a que éste es un proceso cíclico y que se fundamenta en una perspectiva socioconstruccionista sobre el aprendizaje. Es decir, quienes estudian y proponen desarrollar ciclos de indagación colaborativa, consideran que los aprendizajes y el conocimiento se construyen de manera colectiva en base a la experiencia. Además, identifican tres características centrales redundantes en la literatura:

- Identificación de desafíos comunes.
- Indagación y acción.
- Monitoreo y reflexión.

El movimiento entre cada una de estas fases permite generar procesos continuos de innovación y mejoramiento de las prácticas profesionales. A continuación, se presenta la figura 3 para representar las fases. Para facilitar la implementación de este ciclo, se identifican diferentes etapas al interior de cada una de ellas.





Figura 3: Fases del ciclo de indagación colaborativa elaborado por el equipo Comunidades Aprendizaje en Red (CAR), de CIAE-LIDERES EDUCATIVOS (adaptado de DeLuca et al. 2015).

Los ciclos de indagación colaborativa permiten mejorar las prácticas docentes y la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, existe bastante evidencia que indica que la indagación colaborativa logra mejorar la equidad general de los sistemas de enseñanza, generando prácticas educativas más inclusivas. Hay bastante evidencia también, de que los ciclos de indagación colaborativa desarrollan las capacidades de los directivos escolares y profesores, lo cual tiene luego consecuencias directas en los aprendizajes de los estudiantes al interior del aula (Pino, González y Ahumada, 2018).

## VII. Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, a partir del análisis cuantitativo realizado, se detectó que la principal problemática en el establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante es el bajo despliegue de las prácticas de liderazgo que promueven la motivación, el desarrollo de capacidades y las condiciones de trabajo adecuadas, vinculadas al desempeño docente. Esto resulta fundamental en la implementación de estrategias, el desarrollo de las prácticas de enseñanza y finalmente en los resultados de los estudiantes. Desde este problema se configura la línea base de análisis y se presenta una propuesta de mejora para el establecimiento.

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

Ante esta problemática, se propuso una estrategia que se articula mediante acciones institucionales y pedagógicas, cuyo propósito fue generar acciones que fortalecieran el acompañamiento, liderazgo y el trabajo colaborativo, fortaleciendo las prácticas de desarrollo profesional de los docentes y directivos, mediante el diálogo

eficaz, la reflexión docente y la colaboración. Para ello, se implementarán los ciclos de indagación colaborativa, siendo una modalidad de investigación colectiva y participativa, focalizada en las prácticas profesionales de docentes y directivos, cuyo propósito es comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, existe bastante evidencia que indica que la indagación colaborativa logra mejorar la equidad general de los sistemas de enseñanza, generando prácticas educativas más inclusivas, además contribuye a desarrollar las capacidades de los directivos escolares y profesores, lo cual tiene luego consecuencias directas en los aprendizajes de los estudiantes al interior del aula. Con ello se espera que los directivos puedan construir lineamientos pedagógicos específicos y claros para brindar apoyo al trabajo de los docentes y, de este modo, lograr impactar indirectamente en los estudiantes. Para ello, se entregaron herramientas a los directivos y docentes que les permitieron focalizar su atención, propiciando mayores espacios de reflexión.

Finalmente, se proyecta que los directivos prioricen sobre estas prácticas de colaboración y reflexión y que garanticen el respeto a los espacios y tiempos del establecimiento. De esta forma, se podrán replicar nuevos ciclos indagación colaborativa en las distintas asignaturas. En tanto, se espera que los docentes se focalicen en mejorar sus prácticas, que sigan trabajando con las herramientas entregadas, además de seguir utilizando el análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes y otros resultados académicos como insumos para la mejora de sus prácticas docentes.

## VIII. Bibliografía

- Agencia de calidad de la educación, (2018). Claves para el mejoramiento escolar. Santiago de Chile.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers1. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7–23.
- Anderson, S. (2011). Desarrollo de las Habilidades Docentes: Implicaciones para el director. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “directores para la Nueva Institucionalidad de la Educación Chilena”. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- 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.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. 25-46. Madrid: UNED.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. Y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago Chile: Universidad de Chile.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., y Contreras, D. (Eds.). (2015). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*(2° Edición). Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Carpenter, D. (2017). Collaborative inquiry and the shared workspace of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 17–28
- Castro, F. (2005) *Gestión curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa*. Horizontes Educativos.

- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., y Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178–197.
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E y Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education. A network approach in improving teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., and Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final Report*. University of Nottingham.
- DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L. M., Christou, T. M., y Klinger, D. A. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: A scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640–670.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Elmore, R. Y City, E. (2007). *He Road to School Improvement: long as ir takes*. *Harvard Education Letter*, 23(3).
- Emihovich, C., y Battaglia, C. (2000). Creating cultures for collaborative inquiry: new challenges for school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 3(3), 225–238.
- 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>
- Fullan, M. (2001) *The New Meaning of Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Fitch Edition, Columbia University.
- García, I. (2008). *Liderazgo distribuido: una nueva visión del liderazgo educativo*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Gray, J.; Hopkins, D.; Reynolds, D.; Wilcox, B.; Farrell, S. y Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham: Open University Press.
- Guimaraes, D. y Valenzuela, J. (2016). *Mejorando el Desempeño de los Estudiantes Mediante el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar: Contexto General y Algunos Aprendizajes en Contextos de Vulnerabilidad*. Nota Técnica N°10, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Chile, Chile
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). The principal's role in school effectiveness: A review of methodological issues, 1980–95. In K., Leithwood, et al. (Ed.), *The international handbook of educational leadership and administration* (pp. 723–784). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia , difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43–58.
- Hord, S. and Roussin, J. (2013). *Implementing Change Through Learning*. Copyright by Corwin: United States.
- Kotter, J. P. (2005). Lo que de verdad hacen los líderes. *Harvard Business Review America Latina*, 83(11), 132–140. Recuperado desde <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. Y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. *Leadership*, 132.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K.; Seashore, L.; Anderson, S. and Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- MINEDUC. (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, II, 105-128.
- Murillo, F.J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), La mejora de la escuela: un cambio de mirada. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. F.J. Murillo (Coord.). La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J & Krichesky, G. (2012) El proceso de cambio escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora en las Escuelas. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 10 N.1
- Noffke, S. (1995). Action research and democratic schooling: Problematics and potentials, en S. Noffke y R.B. Stevenson (eds) Educational action research: Becoming critical. New York y Londres: Teachers College Press.
- Pino, M., González, A. y Ahumada, L. (2018). Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas. Informe Técnico N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile
- Rincón Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning: Educational Change as Social Movement*. NY: Routledge.
- Robinson, V. M. J., and Timperley, H. S. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. Australian Journal of Education, 51(3), 247–262.
- Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: best evidence synthesis iteration. University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.

- Rodríguez, G. (2017). Influencia de las prácticas de gestión curricular de los jefes de Unidad Técnicas Pedagógicas en las prácticas pedagógicas docentes de establecimientos municipales. El caso de las regiones de Biobío y Araucanía – Chile. Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona. Repositorio institucional <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/405339/garm1de1.pdf?sequence=5.xml>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sebring, P. y Montgomery, N. (2014). Los cinco apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela: movilizandolos resultados. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 5 (1), pág. 63–85.
- Shirley, D. (2016.) *The New Imperatives of Educational Change Achievement with Integrity*. NY: Routledge
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: Un desafío de orden superior. *PRELAC Educación Para Todos*, 107–115. Recuperado desde <http://softics.cl/ceppe2/images/stories/recursos/publicaciones/Mario Uribe/El-liderazgo-docente.pdf>
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., & Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, 14(2), 96–108. Recuperado desde <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULL-TEXT-445>
- Weinstein, J. Y Muñoz, G. (Eds.). (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC).
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). ¿Colegas y jefes?: La visión de los docentes sobre el Liderazgo Directivo en Chile. En *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 255-282)



- Weinstein, J., Muñoz, G. y Raczynski, D. (2011). School Leadership in Chile: Breaking the Inertia. En: Townsend, T., & Macbeath, J. (Eds.). International Handbook of Leadership for Learning. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5>.

#### IV. Anexo

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

**ENCUESTA A DOCENTES DE AULA<sup>1</sup>**

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

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

**INSTRUCCIONES PARA COMPLETAR LA ENCUESTA**

**I. Aspectos generales**

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

**II. Tipos de preguntas**

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

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

1.- Jazz  
 2.- Tango  
 3.- Música Clásica  
 4.- Hip Hop  
 5.- Otro, ¿cuál? \_\_\_\_\_

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

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

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

1. Computador  
 2.- Celular  
 3 Iphone  
 4.- Ipod  
 5.- Otro, ¿cuál? BlackBerry

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

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

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

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

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

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

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

1 - Sí  
2 - No **(PASE A LA PREGUNTA 31)**

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

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

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

CALOR 5 4 3 2 1 FRIO

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

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

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

Indique el nombre del establecimiento

### I. CARACTERÍSTICAS DEL ESTABLECIMIENTO

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

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

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

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

## II. PRACTICAS DE LIDERAZGO Y CARACTERISTICAS DEL DIRECTOR

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

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

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

6. En su opinión, siendo 1 un nivel "Muy Bajo" y 5 un nivel "Muy Bueno" ¿Cómo calificaría el nivel de las siguientes competencias y habilidades del <b>Director</b> de este establecimiento? LEA LOS DISTINTOS ÁMBITOS Y CIRCULE SÓLO UNA OPCIÓN DE CALIFICACIÓN.					
TEMAS O ÁMBITOS DE TRABAJO <b>DEL DIRECTOR</b>	Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno
6.1 Manejo de estrategias pedagógicas	1	2	3	4	5
6.2 Dominio del currículo nacional	1	2	3	4	5
6.3 Coordinación de equipos de trabajo	1	2	3	4	5
6.4 Análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5
6.5 Dirección de reuniones de trabajo	1	2	3	4	5
6.6 Seguimiento de la implementación de metas concordadas	1	2	3	4	5
6.7 Gestión de la convivencia	1	2	3	4	5
6.8 Planificación de la enseñanza	1	2	3	4	5
6.9 Evaluación de aprendizajes	1	2	3	4	5
6.10 Relación con los apoderados	1	2	3	4	5
6.11 Relación con el entorno y medio externo	1	2	3	4	5
6.12 Administración de recursos financieros	1	2	3	4	5
6.13 Gestión de Recursos Humanos	1	2	3	4	5
6.14 Rendición de cuentas	1	2	3	4	5

7. Ahora nos interesa conocer su impresión sobre algunas características personales del **director**. La pregunta plantea una escala de cinco grados entre dos opciones, por favor **circule** la ubicación en que se sitúa el **director** de su establecimiento.  
*Por ejemplo:* ¿Hacia que extremo cree usted que está la temperatura ambiente de hoy?  
**CALOR 5 4 3 2 1 FRIO**

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

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



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

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

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