

PROYECTO DE GRADO

MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

**PROPUESTA DE MEJORA PARA EL APOYO AL TRABAJO DOCENTE EN UN
ESTABLECIMIENTO MUNICIPAL DE LA PROVINCIA DE ARAUCO**

PROFESOR GUÍA: Dr. Jorge Ulloa Garrido

AUTORA: Cinthia Espinoza Mora

Ciudad Universitaria, mayo de 2023.

Índice de Contenidos

Introducción	4
Resumen ejecutivo	5
1. Antecedentes de Contexto	6
1.1 Aspectos Institucionales	6
1.2. Aspectos Académicos	7
1.3 Aspectos Contextuales.....	12
2. Marco Metodológico	15
2.1 Objetivos.....	15
2.1.1. Objetivo General:.....	15
2.1.2. Objetivos Específicos:	15
2.2. Diseño Metodológico.....	15
2.3 Población y Muestra	17
2.3.1 Muestra para la recolección de datos cuantitativos.....	17
2.3.2 Muestra para la recolección de datos cualitativos	17
2. 4. Instrumentos de recolección de datos	18
2.4.1 Instrumento de recolección de datos cuantitativos	18
2.4.2 Instrumento de recolección de datos cualitativos.....	18
2. 5 Plan de análisis de Datos	19
2.5.1 Plan de análisis cuantitativo	19
2.5.2 Plan de análisis cualitativo.....	19
3. Resultados	21
3.1 Resultados Cuantitativos	21
3.1.1 Resultados aplicación de Instrumento Cuantitativo	21
3.1.1.1 Prácticas de liderazgo de Director	21
3.1.1.2 Prácticas de Liderazgo y sus Dimensiones	22
3.1.1.2.1 Establecer Dirección	22
3.1.1.2.2 Rediseñar la Organización	23
3.1.1.2.3 Desarrollar personas.....	24
3.1.1.2.4 Gestionar la instrucción	24
3.1.1.3 Prácticas de liderazgo de UTP.....	25
3.1.1.4 Percepción Habilidades Director y Jefa de UTP	27

3.1.1.5 Resultados complementarios	28
3.1.1.6 Síntesis de Resultados Principales	35
3.2 Resultados Cualitativos.....	36
3.2.1 Resultados aplicación de Instrumento Cualitativo	36
3.2.1.1 Concepciones con respecto a la Visión de Aprendizaje.....	37
3.2.1.2 Concepciones con respecto al Apoyo a la Docencia	42
3.2.1.3 Concepciones en torno a la Distribución del Liderazgo en el equipo de Directivo.....	46
3.2.1.4 Categoría “Otras consideraciones”	48
4. Análisis del Problema.....	50
4.1 Efectos del problema en los docentes.	50
4.2 Causas que generan el problema detectado.	54
4.3. Árbol de Problema.....	59
5. Propuesta de Mejora	60
5.1. Resumen Ejecutivo	60
5.2. Objetivo del proyecto	60
5.2.1. Objetivo general	61
5.2.2. Meta anual de efectividad	61
5.2.3. Estrategia	61
5.3. Tabla de Resultados esperados del Proyecto	62
5.4. Diseño de Actividades.....	63
6. Fundamentación Teórica	66
6.1. Liderazgo.....	66
6.2 Liderazgo y Desarrollo Profesional Docente	69
6.3 Principios del Desarrollo Profesional Docente.....	71
6.4. Gestión del cambio	73
6.5 Análisis de Datos y Reflexión Docente.....	76
7. Conclusiones	79
8. Desafíos y Proyecciones.....	81
9. Referencias	82

Introducción

El presente proyecto de grado tiene como objetivo dar a conocer una propuesta de mejora educativa, sustentada en el diagnóstico de un nudo crítico detectado en el establecimiento en estudio.

Para esto, en primer lugar, se realiza la presentación de los antecedentes de contexto de la institución educativa, con el afán de situar la investigación, dando a conocer los principales indicadores que caracterizan a la escuela.

En segunda instancia, se presenta el levantamiento del diagnóstico y línea base, el cual se realiza mediante técnicas cuantitativas y cualitativas y permite concluir acerca de el o los problemas detectados en la institución.

El resultado del diagnóstico y línea base, permite estructurar la propuesta de mejora educativa, la que incluye tanto una dimensión técnica, como la dimensión social del proceso de cambio y mejora que se desea implementar, lo que implica acciones específicas que atiendan al desarrollo de capacidades. La cual se encuentra sustentada por una justificación teórica que permite comprender tanto los aspectos técnicos como sociales detrás de la estrategia de mejora.

Posterior a la justificación teórica, se presentan las principales conclusiones acerca del trabajo realizado, relevando aprendizajes personales para el futuro desempeño profesional y proyecciones del mismo.

Resumen ejecutivo

El presente informe tiene como propósito presentar una propuesta de mejora educativa para un establecimiento municipal de la provincia de Arauco. Esta surge de la identificación de una problemática por medio de una investigación que cuenta con una etapa cuantitativa, que ha permitido analizar las Prácticas de Liderazgo del Director y la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica, identificando los efectos de la problemática; y una cualitativa, que permite la identificación de las causas y la definición de la problemática que aqueja a esta escuela, la cual ha sido definida como un: Bajo despliegue de prácticas de liderazgo en apoyo a la labor docente. La propuesta que se sugiere para enfrentar dicha problemática se inserta en un Plan Estratégico a 4 años cuyo objetivo estratégico es contribuir a la mejora de las prácticas de gestión curricular asociadas al apoyo del trabajo docente. Este plan, durante el primer año, se enfocará en la construcción de una visión de aprendizaje que surja desde el equipo directivo y que se caracterice por la reflexión sistémica y análisis contextual que les permita caracterizar a la unidad educativa y establecer lineamientos institucionales comunes, que es la propuesta que se describe más en detalle mediante este informe.

1. Antecedentes de Contexto

A continuación, se presentan los antecedentes institucionales, contextuales y académicos de la institución educativa, con el propósito de situar el diagnóstico y la propuesta de mejora posteriores.

1.1 Aspectos Institucionales

El establecimiento educacional de dependencia municipal se funda el 8 de mayo de 1867, teniendo un funcionamiento irregular, hasta el 28 de julio 1869, año en que comienza a desarrollar sus labores pedagógicas de manera ininterrumpida. Actualmente, cuenta con los niveles de Pre-Kínder, Kínder y Educación General Básica, siendo el Índice de Vulnerabilidad que caracteriza a los/as estudiantes, el que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 1

Índice de Vulnerabilidad (IVE) 2013 - 2017

Año	2013	2014	2015	2016	2017
Porcentaje	82,2%	83,4%	88,4%	87,4%	82,1%

Fuente: elaboración propia, con datos entregados por JUNAEB.

El índice de Vulnerabilidad, tal como lo muestra la tabla 1, presenta su porcentaje más alto durante el año 2015, el cual ha ido a la baja durante los dos siguientes años, llegando al 82,1% en el 2017.

La principal actividad laboral de las familias que componen la comunidad educativa es la pesca, siendo la educación básica completa, el nivel educativo predominante.

La escuela cuenta por un equipo directivo compuesto por un director, un inspector general y una Jefa de Unidad Técnica Pedagógica, quienes se suman a una Orientadora, un Encargado de Evaluación, una Encargada de Convivencia Escolar, un Coordinador/a Primer Subciclo Básico, una Coordinadora de Educación Parvularia, un Coordinador/a del programa de Integración Escolar y un Coordinador Actividades Extraescolares, una Coordinadora Programa de Integración Escolar (PIE) con quienes conforman el equipo de gestión.

Además, cuenta con una dotación de 36 docentes, una psicóloga, un asistente social y un profesional de informática, sumados a una dotación de 21 asistentes de educación, quienes apoyan la tarea educativa.

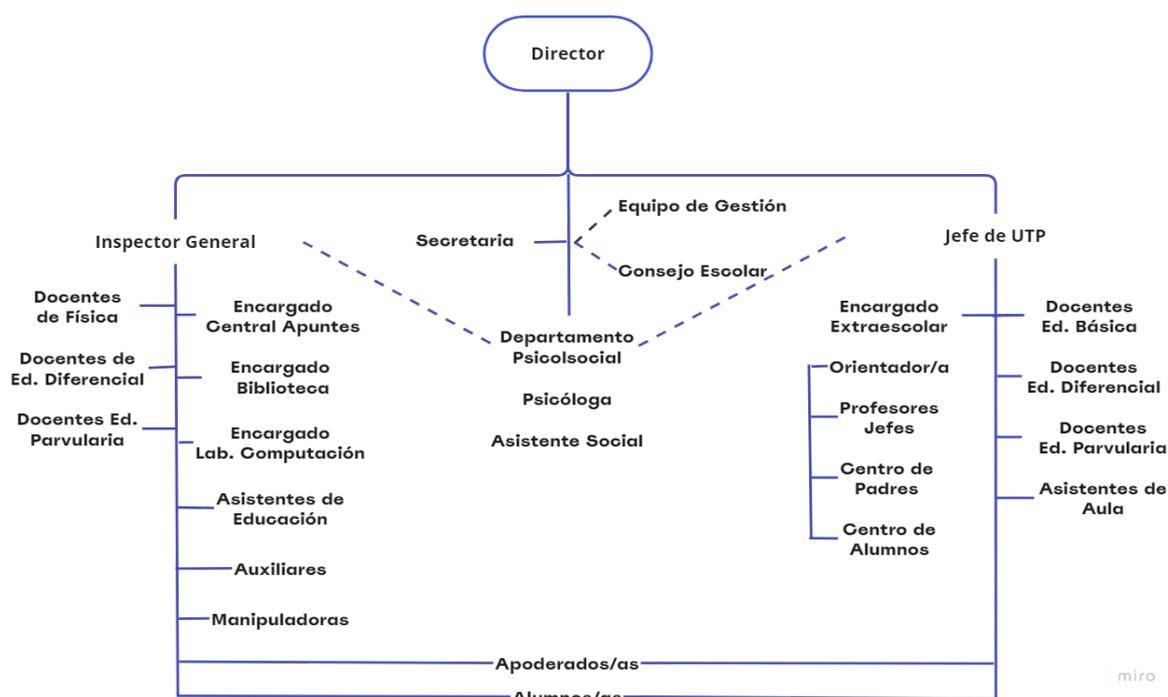
En lo que respecta a la dimensión administrativa financiera, esta se encuentra avalada por los siguientes recursos: Subvención Escolar Preferencial (SEP), Subvención de Integración Educativa (PIE) y Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

Y entre sus redes de apoyo, se destacan Carabineros, Policía de investigaciones de Chile (PDI), Hospital, Centro de Salud Familiar (CESFAM), Oficina de protección de Derechos (OPD), Servicio Nacional para la prevención y rehabilitación de drogas y alcohol (SENDA), Tribunales de familia, Vida Chile, Centro de Salud Mental (COSAM), Programa Habilidades para la Vida, Junta de Vecinos, Clubes Deportivos, entidades culturales y Biblioteca Municipal.

En cuanto a su organización, el organigrama institucional es el que se presenta a continuación.

Figura 1

Organigrama Institucional



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en el establecimiento educacional.

1.2. Aspectos Académicos

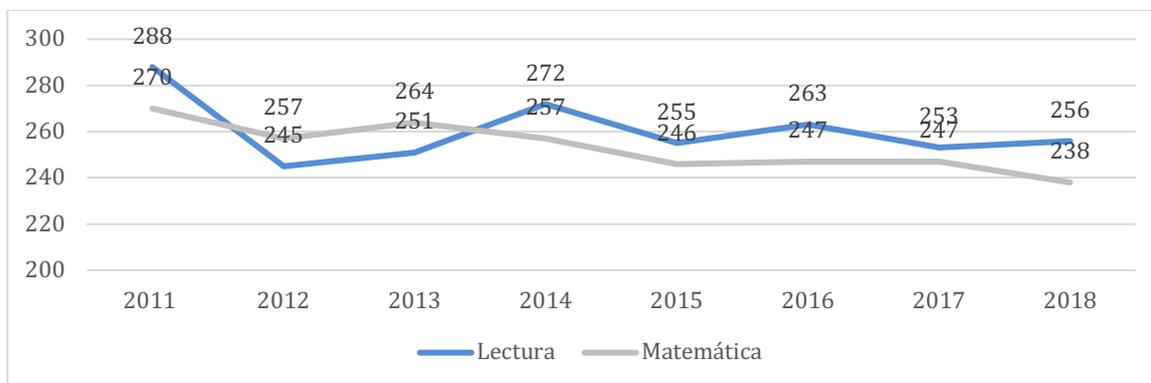
Según los indicadores de calidad generados por la Agencia de Calidad de la Educación, el año 2019, la Escuela se encuentra en nivel Medio, lo que significa que los estudiantes obtienen resultados similares tanto en los aspectos académicos como de desarrollo personal y social, considerando el contexto sociodemográfico en el que se desenvuelven; resultado que es similar al obtenido durante el año anterior.

En lo que respecta a los resultados del Sistema de Medición y Calidad de la Educación (SIMCE), considerando que estos se utilizan para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, valorando el logro de los contenidos y habilidades del currículum vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, como Lectura, matemática, historia y ciencias

naturales, en la figura 2, se presentan los resultados obtenidos entre los años 2014 y 2018 en las evaluaciones de matemática y lectura, por parte de los estudiantes de 4° año básico.

Figura 2

Resultados SIMCE 4° año básico 2011 - 2018

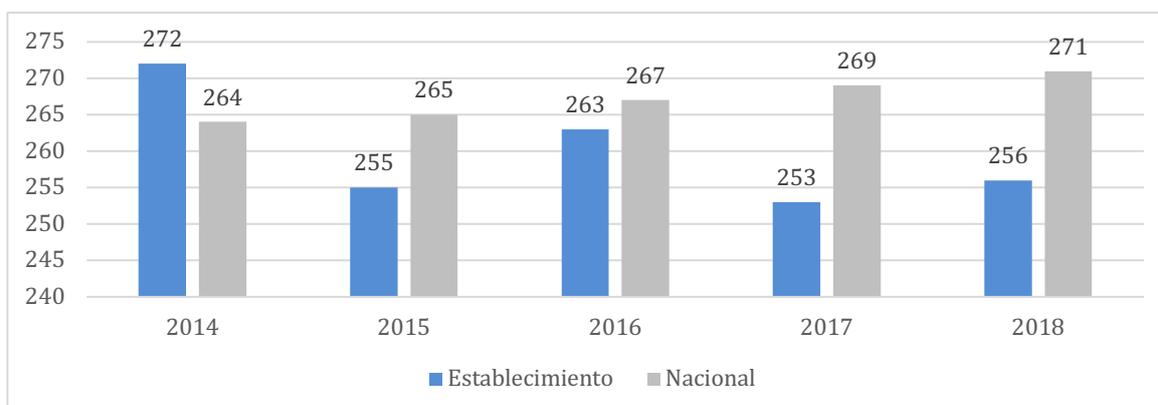


Fuente: elaboración propia con datos entregados por la Agencia de la Calidad de la Educación.

La figura 2, permite observar que los resultados en el caso de lectura, se muestran fluctuantes, siendo el puntaje más alto, el obtenido en el año 2011 y el más bajo, el obtenido el año siguiente, produciéndose una baja de 43 puntos entre una evaluación y la otra. En lo que refiere a Matemática, los resultados muestran una clara tendencia a la baja, desde los 270 puntos obtenidos el 2011 a los 238 del 2018, habiendo una diferencia de 32 puntos entre el puntaje más alto y el más bajo. Y para continuar con el análisis de los resultados académicos, mediante las figuras 3 y 4 se presentan comparativos de los resultados de las pruebas de lectura y matemática entre los años 2014 y 2018.

Figura 3

Comparativo SIMCE 4° año básico 2014 - 2018, Lectura.

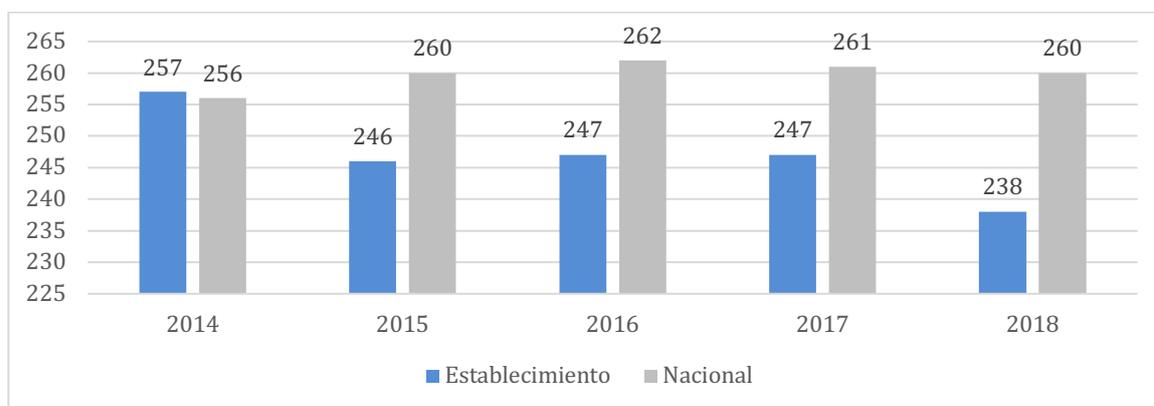


Fuente: elaboración propia con datos entregados por la Agencia de la Calidad de la Educación.

Como es posible observar, a partir del año 2015 los puntajes de lectura del establecimiento se alejan del promedio nacional, en especial en el año 2017, en el que son 16 puntos los que separan a los resultados institucionales del promedio nacional, siendo además el año en que se obtiene un puntaje más bajo dentro del rango presentado.

Figura 4

Comparativo SIMCE 4° año básico 2014 - 2018, Matemática



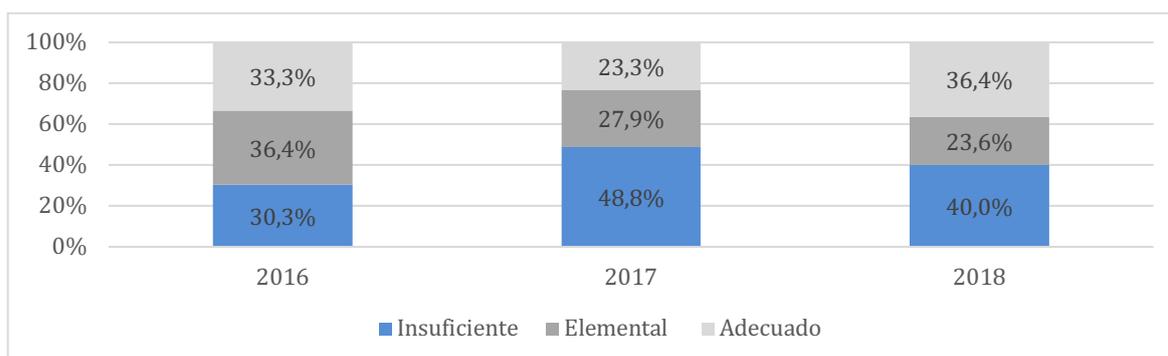
Fuente: elaboración propia con datos entregados por la Agencia de la Calidad de la Educación.

La figura 4, permite apreciar claramente que en el año 2018 el resultado en Matemática fue el más bajo en los últimos 5 años y, a su vez, se produjo la mayor diferencia en relación con el promedio nacional, 22 puntos menos. Además, desde el año 2015 al 2018 los resultados del establecimiento siempre se mantuvieron por debajo del resultado nacional, fluctuando entre los 14 y 22 puntos menos.

En lo que respecta a los niveles de aprendizaje, las figuras 5 y 6 presentan los resultados de lectura y matemática obtenidos entre los años 2016 y 2018.

Figura 5

Niveles de Aprendizaje Lectura 4° año básico 2016 - 2018

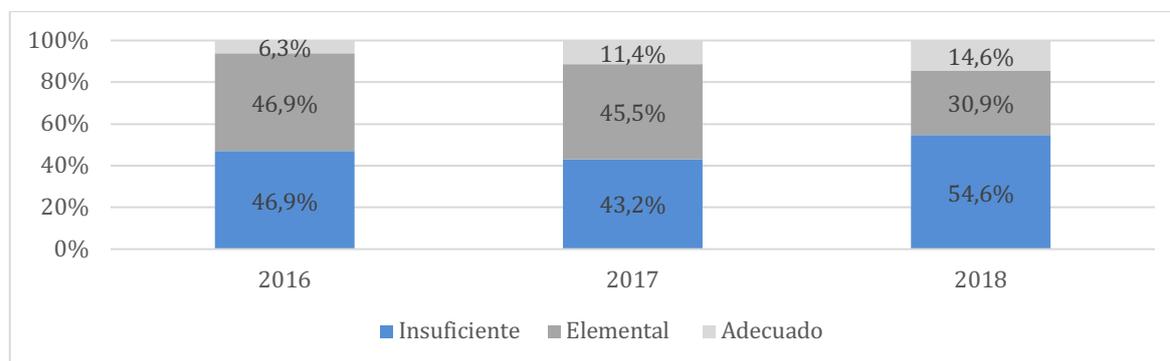


Fuente: elaboración propia con datos entregados por la Agencia de la Calidad de la Educación.

De acuerdo a las categorías de desempeño que se presentan en la figura 5, es posible identificar, a modo general, que el porcentaje de estudiantes que se encuentran en el nivel adecuado, no alcanza al 40% de los estudiantes, siendo el año 2017, en donde se observan los más bajos resultados, ya que, en este periodo se presenta el menor porcentaje de estudiantes en nivel adecuado y el mayor porcentaje en el nivel insuficiente. Los resultados del nivel elemental, disminuyen levemente con el tiempo, teniendo una variación que va desde un 36,4% el 2016 y un 23,6% el 2018. Mientras que, en el 2017, un 48,8% de los estudiantes se encuentra en nivel insuficiente, siendo este el año con el mayor porcentaje de estudiantes en dicho nivel. Por otra parte, el porcentaje más bajo se encuentra en el año 2016, con un 30,3% de los estudiantes en el nivel insuficiente.

Figura 6

Niveles de Aprendizaje Matemática 4° año básico 2016 - 2018



Fuente: elaboración propia con datos entregados por la Agencia de la Calidad de la Educación.

Los resultados presentados en la figura 6, nos permiten señalar que el porcentaje de estudiantes en nivel Adecuado no alcanza el 15% de los estudiantes, siendo el 2016, el año con el porcentaje más bajo, en el cual tan solo un 6,3% de los estudiantes alcanza este nivel. El porcentaje de estudiantes en el nivel elemental disminuye levemente a través de los años, los porcentajes van desde un 46,9% el 2016 hasta un 30,9% el 2018. Finalmente, en el nivel insuficiente, es posible observar que el porcentaje más significativo se encuentra en el año 2018, donde un 54,6% de los estudiantes se concentran en este nivel, mientras que el 2017 se encuentra el porcentaje más bajo, sin embargo, sigue representando un significativo porcentaje que equivale a un 43,2%.

Otro antecedente posible de revisar para contextualizar la institución educativa es el que nos entregan los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, dato que es posible revisar mediante la tabla 2 que muestra los resultados entre los años 2017 y 2019.

Tabla 2
Indicadores de Desarrollo Personal y Social 2017 - 2019

Indicadores	2017	2018	2019
Autoestima académica y motivación escolar	73	70	73
Clima de convivencia escolar	73	73	73
Participación ciudadana	79	79	78
Hábitos de vida saludable	69	67	69

Fuente: elaboración propia con datos entregados por la Agencia de la Calidad de la Educación.

La tabla 2, nos muestra que los resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social se mantienen dentro de una valoración similar durante el período presentado. El indicador “clima de convivencia escolar”, es el único que mantiene la misma valoración (73) tanto el año 2017, 2018 y 2019. Sin embargo, los resultados de los demás indicadores presentan una mínima variante, siendo “autoestima académica y motivación escolar” el que durante el año 2018 sufre la baja más significativa, siendo esta de 3 puntos. Mientras que “hábitos de vida saludable” en este mismo año desciende 2 puntos, y “participación ciudadana” en el año 2019 no logra obtener la misma valoración que se mantenía desde el 2017, descendiendo 1 punto.

Tabla 3
Comparativo Indicadores de Desarrollo Personal y Social 2017 - 2019

Indicadores	Establecimiento	Nacional
Autoestima académica y motivación escolar	73	74
Clima de convivencia escolar	73	75
Participación ciudadana	78	78
Hábitos de vida saludable	69	70

Fuente: elaboración propia con datos entregados por la Agencia de la Calidad de la Educación.

A partir de la tabla comparativa, es preciso señalar que 3 de los indicadores de Desarrollo Personal y Social, se encuentran muy próximos al promedio nacional, existiendo una mínima diferencia entre estos de 1 y 2 puntos, mientras que el único indicador que alcanza estos valores es “participación ciudadana”.

1.3 Aspectos Contextuales

En el ámbito curricular, la escuela cuenta con Jornada Escolar Completa, y de acuerdo a lo señalado en el Proyecto Educativo Institucional (2021), su visión sería la siguiente:

Los alumnos de la Escuela, al egresar de la Enseñanza Básica poseen altas expectativas, basadas en los conocimientos académicos, habilidades, destrezas y valores, que los motivan a la continuidad de estudios en la enseñanza media, enfrentando con éxito los desafíos que exige la sociedad actual. Frente a la visión institucional, cabe señalar que en el Reglamento de Convivencia Escolar (2021), esta aparece como la misión y la misión a su vez, es señalada como visión.

Si nos focalizamos en lo contenido solo en el Proyecto Educativo, su misión, declara lo siguiente: “Los alumnos y alumnas de la Escuela alcanzan los estándares de aprendizaje de acuerdo a las bases curriculares, a través de metodologías probadas y con resultados medibles, en un ambiente de sana convivencia y con una formación laica”.

La Escuela prioriza el desarrollo de valores tales como: “responsabilidad, respeto, honestidad y solidaridad”, tal como lo que señala su Proyecto Educativo.

De los 36 profesores con los que cuenta el establecimiento, 26 de ellos responden el Cuestionario de Prácticas de Liderazgo, de donde se recoge alguna información que permite caracterizar la institución, tal como la que se presenta en la tabla 4.

Tabla 4

Intervalos de años de servicio de los docentes

<i>Intervalo años de servicio</i>	<i>n° de docentes</i>
0 a 4 años	8
5 a 10 años	5
11 a 20 años	4
21 a 30 años	2
31 a 40 años	2
Sin información	5

Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

Los años de servicio que presentan los docentes del establecimiento que responden la encuesta, fluctúan entre los 3 y 29 años, concentrándose la mayoría entre los 0 y 4 años, rango en el cual encontramos a 8 de los 21 profesores que responden a esta pregunta.

Respecto a las horas cronológicas de contrato de los docentes, teniendo en cuenta que responden 24 de los 26 docentes, la menor y mayor cantidad corresponde a 30 y 44 horas cronológicas, siendo el promedio de horas cronológicas de contrato de los docentes del establecimiento educacional, 37 horas. Caracterizar la cantidad de tiempo que los docentes llevan en el establecimiento, tal como se hace en la tabla 5, resulta ser un antecedente básico para el posterior análisis de la información entregada por los instrumentos de recolección de datos.

Tabla 5

Rango de años de ingreso de docentes al establecimiento.

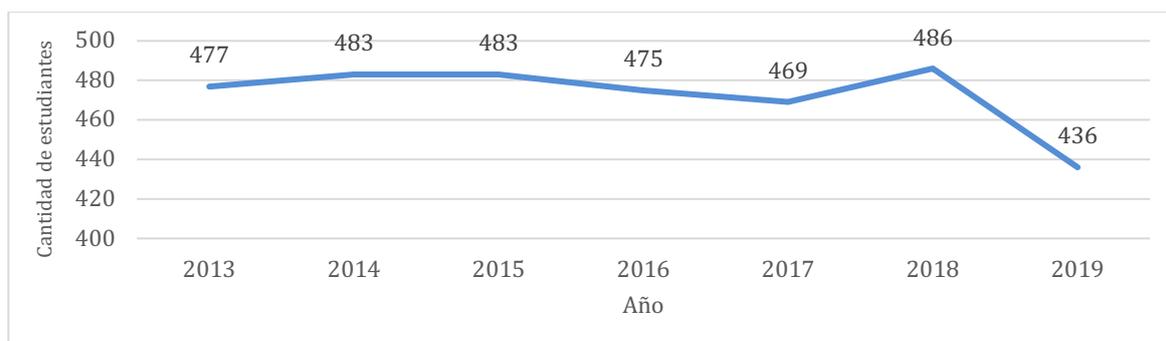
Rangos de año de ingreso	n° de docentes
1990 - 1999	2
2000 - 2009	9
2010 - 2022	10
Sin información	5

Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por CEPPE.

Tal como se señala en la tabla, los docentes del establecimiento ingresan en su mayoría en el período comprendido entre los años 2010 y 2022, siendo 10 profesores quienes ingresan en dicho rango, lo que es equivalente al 38,4% del total de profesores. El profesor que lleva más tiempo trabajando en el establecimiento, ingresó hace 32 años a trabajar en la institución educativa.

Figura 7

Matrícula años 2013 - 2019



Fuente: elaboración propia, con datos entregados por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

De acuerdo con los datos que se presentan en la figura 7, la matrícula de estudiantes en el establecimiento se mantiene relativamente estable hasta el año 2018, fluctuando entre valores que tienen una diferencia máxima de 16 estudiantes, pero para el año 2019, se presenta una baja significativa de 50 estudiantes, en comparación con el año anterior, alcanzando los 436 estudiantes.

2. Marco Metodológico

A continuación, se presenta el marco metodológico que sustenta el diagnóstico de la institución educativa en estudio, con los posteriores resultados obtenidos.

2.1 Objetivos

En primer lugar, se presentan los objetivos: general y específicos, que sustentan esta investigación.

2.1.1. *Objetivo General:*

- Obtener información fiable acerca de las prácticas de Liderazgo desplegadas en el establecimiento que permita identificar los nudos críticos, para la posterior formulación de una propuesta de mejora educativa.

2.1.2. *Objetivos Específicos:*

- Describir las prácticas de liderazgo de Director y Jefe de UTP del establecimiento, en base a la percepción de docentes, para así, caracterizar dichas prácticas.
- Identificar dimensiones, sub-dimensiones y/o afirmaciones que permitan levantar nudos críticos y problemáticas existentes en el establecimiento.
- Analizar problemáticas y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el establecimiento.
- Formular propuesta de mejora en base al proceso de análisis estratégico y las necesidades detectadas en el establecimiento.

2.2. Diseño Metodológico

El presente estudio tiene como propósito describir las prácticas de liderazgo desplegadas por el equipo directivo del establecimiento, en el cual se imparte educación regular en los niveles de educación parvularia y básica, y busca determinar los nudos críticos en su quehacer; siendo el alcance de esta propuesta de investigación de tipo descriptivo, ya que, se pretende responder a las preguntas de qué está sucediendo y cómo (Amezcuca & Gálvez, 2002). Para esto, se trabajará con un enfoque investigativo mixto, el cual nos permite la integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio y posibilita tener una imagen más completa del fenómeno (Chen 2006, citado en Hernández et al., 2018).

En cuanto al diseño a utilizar, este será secuencial explicativo, pues, en primer lugar, se recabará información que permita la descripción del nivel de despliegue de las prácticas, para

posteriormente, en virtud de los resultados obtenidos, captar las percepciones de docentes y equipo directivo, que apoyen en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales (Hernández & Mendoza, 2018). En lo que refiere a su temporalidad, este estudio corresponde a uno de tipo transversal, ya que, de acuerdo a los objetivos planteados, se espera identificar las prácticas de liderazgo en el establecimiento en un periodo de tiempo determinado, describiendo las variables y analizando su incidencia e interrelación (Hernández et al., 2014).

La unidad de análisis está constituida por las prácticas de liderazgo ejercidas por el equipo directivo y el despliegue de éstas, según la percepción de los docentes de la organización educativa en estudio. Entenderemos estas prácticas desde una perspectiva distribuida y transformacional, las que se enmarcan en las interacciones que se establecen entre los miembros del establecimiento más que en las acciones individuales, por lo tanto, comprende no solo al equipo directivo, sino también a las diversas situaciones en las que desempeñan sus roles, tales como, elementos organizacionales, normas y valores institucionales, metodologías de enseñanza y de evaluación, existiendo una interrelación entre estas variables, pues las situaciones moldean las prácticas, por lo que estas pueden ser facilitadoras u obstaculizadoras según sean desarrolladas (Bush et al., 2016). Cuando se habla acerca de prácticas de liderazgo, éstas se enmarcan según lo señalado por Leithwood y otros (Day et al., 2011; Leithwood et al., 2006, citados en Gajardo y Ulloa, 2016) en 14 prácticas de liderazgo, distribuidas en cuatro categorías, que traen consigo efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes, porque, tal como lo sostiene Bush et al. (2016), aparte de la docencia en el aula, el liderazgo es la variable que tiene mayor contribución en lograr la mejora escolar.

Las cuatro categorías de las prácticas de liderazgo son:

- Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo). Los directores efectivos proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos.
- Desarrollar al personal. Habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas metas.
- Rediseñar la organización. Establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, faciliten el trabajo en equipo, así como gestionar el entorno.

- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje. Conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos (Bolívar, 2010).

Mientras que, la unidad de información comprende al equipo de docentes de aula y educadoras de párvulos. A su vez, el equipo directivo también será considerado como unidad de información, para triangular datos obtenidos del equipo de profesores y así determinar convergencias y/o nudos críticos.

2.3 Población y Muestra

Como se ha mencionado anteriormente, la población docente está conformada por 36 profesores, de los cuales se extrae una muestra distinta, dependiendo de si la recopilación de información se hace mediante métodos cuantitativos o cualitativos.

2.3.1 Muestra para la recolección de datos cuantitativos

De los 36 profesores, se cuenta con una muestra de 26 de ellos, que participan de la recopilación de información mediante la encuesta cuantitativa. De la información recogida por la encuesta, se extrae que de los 26 docentes que responden la Encuesta, 20 corresponden al género femenino alcanzando un 77%, cuatro docentes son de género masculino, que equivalen a un 15,3% de la dotación que responde y dos de ellos no entregan dicha información, los que corresponden al 7,7% restante.

En cuanto al ciclo de enseñanza en que se desempeñan en el establecimiento, una señala hacerlo en prebásica y primer ciclo, a la que se le suman 22 profesores en primer ciclo, 12 de los cuales, además, desempeñan funciones también en segundo ciclo, y, por último, un profesor que refiere que desempeña funciones en segundo ciclo y enseñanza media.

2.3.2 Muestra para la recolección de datos cualitativos

Mediante el muestreo cualitativo intencional, se pretende profundizar en las opiniones de agentes claves del equipo directivo, que permitan la identificación de nudos críticos, por lo que en esta instancia la muestra corresponde a la Jefa de UTP y al Director de la escuela. Se suma al equipo directivo, 5 profesores quienes participan de la realización del Grupo focal, conformado por 1 hombre y 4 mujeres.

2. 4. Instrumentos de recolección de datos

Al realizarse la recopilación de datos a través de técnicas cuantitativas y cualitativas, los instrumentos a utilizarse son distintos y serán abordados en los siguientes dos apartados.

2.4.1 Instrumento de recolección de datos cuantitativos

La recopilación de datos se realizó por medio de la encuesta elaborada por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE–UC), la cual está basada en el modelo de Liderazgo instruccional de Leithwood et al. (2006). El instrumento tiene como finalidad medir las prácticas de liderazgo, a través de las respuestas proporcionadas por los docentes de un establecimiento educacional.

Los docentes manifiestan su nivel de acuerdo con los reactivos a través de una Escala Likert con puntuación de 1 a 5, donde (1) representa “Muy en desacuerdo” y (5) “Muy de acuerdo”.

La medición considera las 4 amplias categorías que engloban prácticas claves para identificar la existencia de un liderazgo efectivo. Estas categorías son: 1) establecer dirección; 2) rediseñar la organización; 3) desarrollar personas; y 4) gestionar la instrucción. Cada categoría contiene a su vez un conjunto de prácticas asociadas.

2.4.2 Instrumento de recolección de datos cualitativos

Se realizan entrevistas al director y a la jefa de UTP de la escuela. Esta instancia es de tipo semiestructurada, ya que esta técnica por ser más flexible, permite guiar la conversación y contrapreguntar con respecto al despliegue de las prácticas, permitiendo saber lo que piensa, siente o cree el participante, puesto que el proceso de interacción es intencionado hacia los objetivos. Además, se realiza un Grupo Focal con profesores de la escuela en estudio, el que también sigue un formato semiestructurado, que nos permite profundizar en el discurso de los profesores.

Las variables a abordar, se encuentran interrelacionadas con las prácticas de liderazgo descritas en la encuesta del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, es decir: prácticas para establecer dirección, gestionar la instrucción, desarrollar personas y rediseñar la organización, mientras que los subtemas estarán sujetos a los resultados de la aplicación de la encuesta, seleccionando las dimensiones más significativas y que mayor impacto tendrán en la mejora, intencionando la recopilación de información hacia la identificación y descripción del liderazgo que ejerce el equipo directivo.

2.5 Plan de análisis de Datos

El análisis de datos se realiza de forma diferente para los datos que son recogidos mediante técnicas cuantitativas y las que son recogidas mediante técnicas cualitativas.

2.5.1 Plan de análisis cuantitativo

Los resultados cuantitativos, se han obtenido mediante la aplicación del Cuestionario Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, encuesta elaborada por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Los datos han sido tabulados y graficados, para luego, ser analizados en coherencia con los objetivos de investigación propuestos.

De acuerdo con las Variables de Horn (2013), las Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica se encuentran conformadas por un conjunto de preguntas o reactivos, que han sido clasificados dentro de cuatro dimensiones: (1) Establecer Dirección, (2) Rediseñar la Organización, (3) Desarrollar Personas y (4) Gestionar la Instrucción.

El análisis de los datos considera las respuestas correspondientes a la categoría “muy de acuerdo”, y se presenta comenzando con el análisis de los resultados de las dimensiones de liderazgo del Director, con su comparativo con los resultados nacionales, posteriormente, se realiza la revisión de los resultados por subdimensiones; para continuar con la revisión de las prácticas de liderazgo del Jefe de UTP, con su comparativo correspondiente y finalmente, la revisión de resultados complementarios, que permiten tener un panorama general del contexto de la comunidad educativa en lo que refiere a las prácticas de liderazgo desplegadas en este, para así, luego de la etapa de recolección de datos cualitativos, elaborar una propuesta de mejora que responda a las necesidades del establecimiento.

2.5.2 Plan de análisis cualitativo

Los resultados cualitativos han sido obtenidos a través de entrevistas de tipo semiestructurada y de la realización de un focus group con algunos docentes del establecimiento. Los datos recopilados serán tratados bajo el paradigma interpretativo comprensivo, específicamente, mediante un análisis de tipo hermenéutico, el cual procura comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual (Cárcamo, 2005).

Específicamente, la fenomenología hermenéutica en educación conlleva a reflexionar en profundidad sobre las experiencias cotidianas de los participantes de una comunidad educativa, ya que tal como lo señala Ayala (2008, citado en Fuster, 2019):

“La fenomenología hermenéutica es un procedimiento que lleva a la reflexión de los agentes educativos con respecto a su experiencia personal y labor profesional que llevan a cabo y de esta manera analizar los aspectos esenciales de esta experiencia, otorgándole sentido e importancia debida a estos fenómenos” (p. 206).

Lo que permite la interpretación de los discursos del Director, Jefa de Unidad Técnico Pedagógica y de los Docentes del establecimiento, a partir de los significados que ellos le atribuyen al tema de investigación.

El plan de análisis conlleva una primera etapa de transcripción de las entrevistas realizadas, a la cual le sigue la codificación del corpus y por último, se procede a ordenar y a seleccionar todas las categorías y subcategorías, para el correcto análisis de los resultados.

3. Resultados

3.1 Resultados Cuantitativos

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de los instrumentos de recolección de información cuantitativa y cualitativa.

3.1.1 Resultados aplicación de Instrumento Cuantitativo

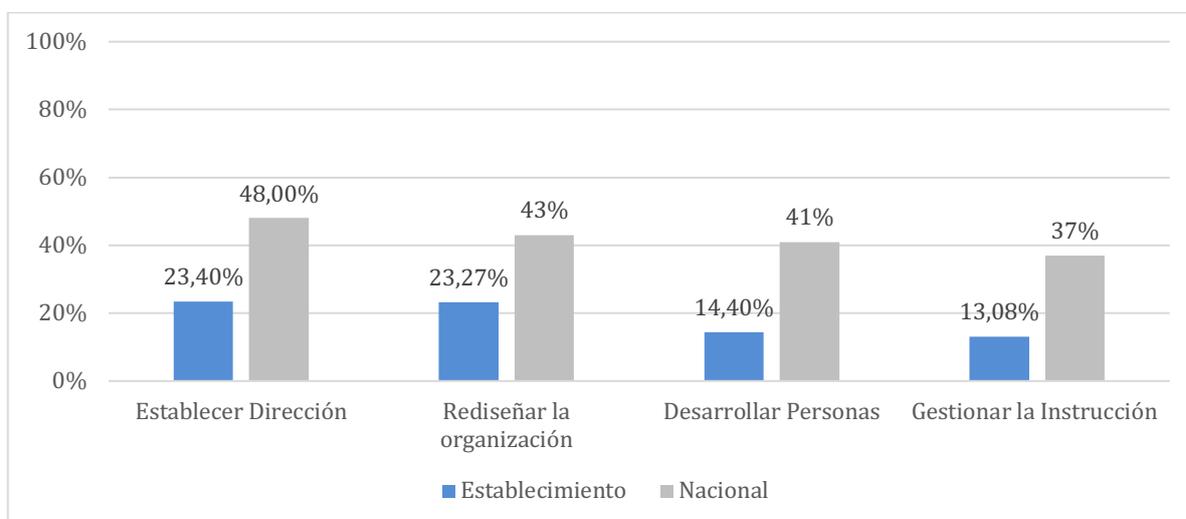
Se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo del Director y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica CEPPE. Comenzando con los resultados que refieren a las prácticas de liderazgo del Director del establecimiento, para continuar con los resultados de la Prácticas de Liderazgo del Jefe de UTP, la percepción de las capacidades de ambos, posteriormente se presentan algunos resultados complementarios que refieren a las capacidades, motivación y condiciones que los docentes identifican en el establecimiento.

3.1.1.1 Prácticas de liderazgo de Director

Comenzaremos el análisis de los resultados obtenidos, con la presentación de los resultados de la medición de las prácticas de liderazgo del Director del establecimiento en estudio, tal como se muestra en la siguiente figura.

Figura 9

Prácticas de liderazgo, comparativo Establecimiento - Nacional



Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

En la figura 9, es posible observar que en general, las prácticas de liderazgo en el establecimiento se encuentran debilitadas, en especial lo que refiere a “Gestionar la Instrucción” y “Desarrollar

Personas”, prácticas con las que ni siquiera el 15% de los profesores señalan estar “Muy de acuerdo”, en lo respecta a su desarrollo en la escuela.

Ahora bien, si se hace el comparativo con los datos que se manejan a nivel nacional, es aún más notorio lo poco desarrolladas que están las prácticas de liderazgo en esta institución. Si lo que se busca establecer es, cuál es la dimensión que se aproxima más al promedio nacional, esta sería “Rediseñar la Organización”, habiendo 19,73 puntos porcentuales que les separan, lo que no permite definirla como una dimensión mayormente desarrollada. En cuanto a las otras tres dimensiones, estas no equivalen ni al 50% del promedio nacional, siendo la dimensión más distante al promedio la de “Desarrollar Personas”, a 26,6 puntos porcentuales.

Tanto en la revisión por dimensiones, como en el comparativo con los resultados a nivel nacional, es claramente observable que estas no tienen el nivel de desarrollo deseable.

3.1.1.2 Prácticas de Liderazgo y sus Dimensiones

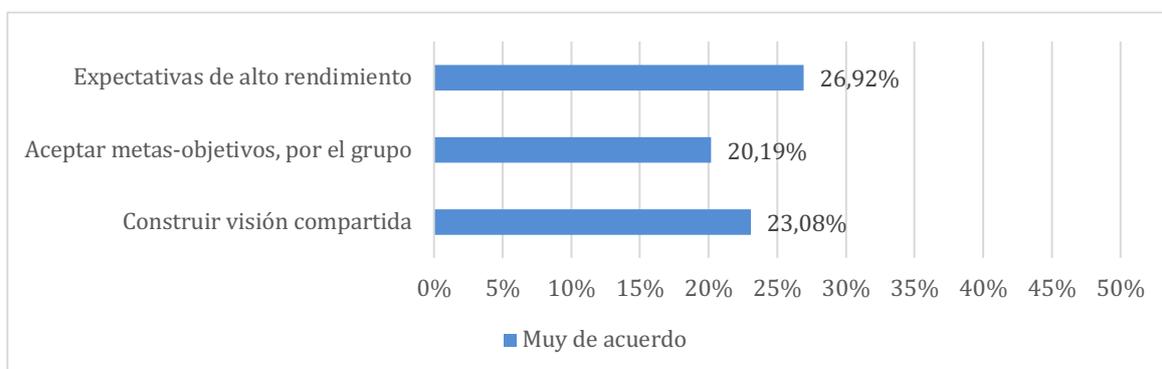
A continuación, se presenta una panorámica general con los resultados de las Prácticas de Liderazgo del Director y las dimensiones asociadas a cada una de ellas.

3.1.1.2.1 Establecer Dirección

La dimensión de liderazgo “Establecer dirección”, se estructura a partir de 3 subdimensiones; (1) “Expectativas de alto rendimiento”, (2) “Aceptar metas-objetivos por el grupo” y (3) “Construir una visión compartida”, siendo posible ver los resultados en este caso en específico mediante la figura 10.

Figura 10

Establecer Dirección



Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

La figura 10, permite identificar que en las tres subdimensiones existe un bajo porcentaje de docentes que se ubican en el nivel “Muy de acuerdo”, donde ninguna de ellas supera el 13%, siendo la más descendida “Aceptar metas-objetivos por el grupo”. Las tres subdimensiones alcanzan un promedio de un 10,42%.

De las tres subdimensiones, correspondientes a la dimensión “Establecer dirección”, las más valoradas por los docentes y con igual porcentaje corresponde a “Expectativas de alto rendimiento” y “Construir visión compartida”, dejando de manifiesto que estas prácticas se encuentran igualmente muy descendidas.

3.1.1.2.2 Rediseñar la Organización

La dimensión “Rediseñar la organización” está compuesta de las subdimensiones: (1) “conectar a la escuela con el entorno”, (2) “relaciones productivas con familias y comunidades”, (3) “estructura una organización que facilite el trabajo” y (4) “construcción de culturas colaborativas”. Los resultados del establecimiento en estudio, son los expuestos en la figura 11.

Figura 11

Rediseñar la Organización



Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

En la figura 11, es posible observar que las subdimensiones de “Relaciones productivas con familias y comunidades” y “Construcción de culturas colaborativas” son las que agrupan a un mayor porcentaje de profesores que señalan estar “Muy de acuerdo” con los indicadores que les refieren. En tanto, la subdimensión más debilitada de “Rediseñar la Organización”, es la que refiere a “Conectar a la escuela con el entorno” que equivale a cerca de un tercio de las subdimensiones mayormente valoradas, siendo en promedio solo 3 profesores quienes refieren estar “muy de acuerdo” con las afirmaciones referidas a esta subdimensión.

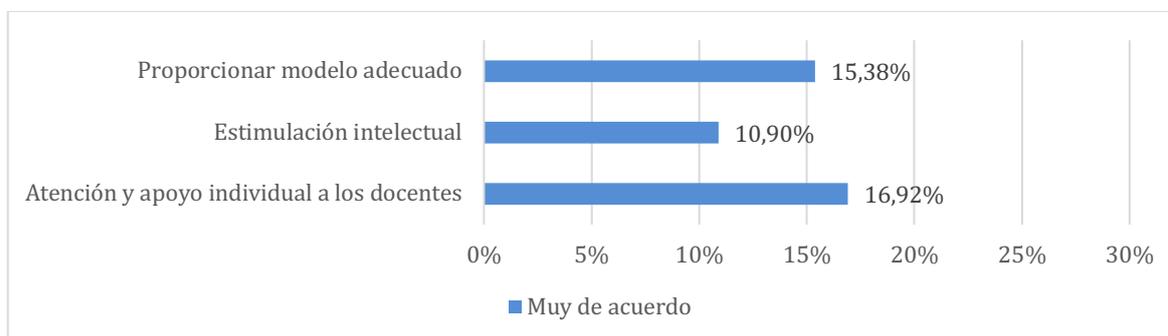
En lo que respecta a la subdimensión “Estructura una organización que facilite el trabajo”, si bien la cantidad de profesores “Muy de acuerdo” con las aseveraciones, duplica a las que refieren a la conexión con el entorno, sigue siendo un porcentaje bajo del total de docentes, que representa a 2 de cada 10 de estos.

3.1.1.2.3 Desarrollar personas

La dimensión “Desarrollar personas” se compone de 3 subdimensiones: (1) “proporcionar modelo adecuado”, (2) “estimulación intelectual” y (3) “atención y apoyo individual a los docentes”. Es posible revisar los resultados en este caso en específico, mediante la figura 12.

Figura 12

Desarrollar personas



Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

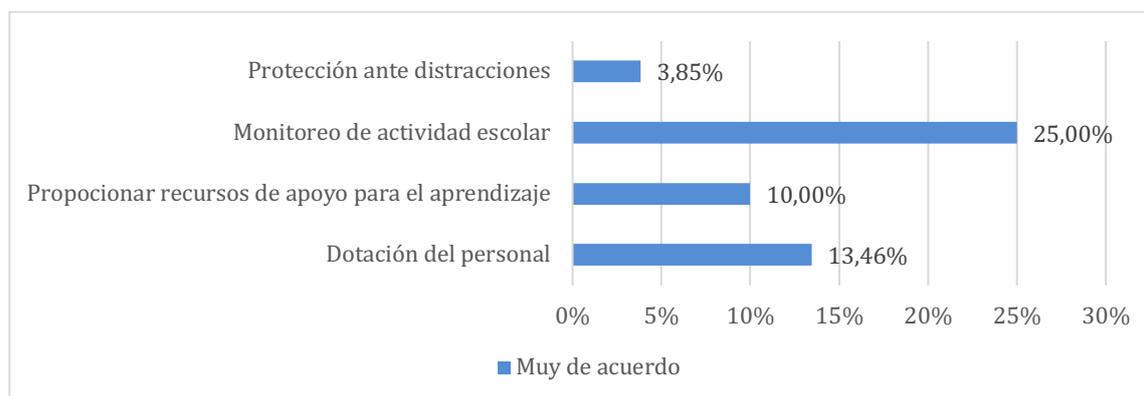
La figura 12 muestra que “Atención y apoyo individual a los docentes” es la subdimensión con mayores afirmaciones en el descriptor “Muy de acuerdo”. Un porcentaje similar alcanza la subdimensión “Proporcionar un modelo adecuado”, siendo esta la segunda mejor valorada, solo con una diferencia de 1,54% de la subdimensión que ocupa la primera mayoría. Mientras que, “Estimulación intelectual” se posiciona como la subdimensión más descendida de esta categoría. Es importante mencionar que los porcentajes de aprobación de todas las subdimensiones son mínimos, ninguno alcanza el 20%.

3.1.1.2.4 Gestionar la instrucción

La dimensión “Gestionar la Instrucción” se compone de las siguientes subdimensiones: (1) “protección ante distracciones”, (2) “monitoreo de la actividad escolar”, (3) “proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje” y (4) “dotación de personal”. Los resultados de esta escuela en específico se presentan mediante la siguiente figura.

Figura 13

Gestionar la instrucción



Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

En la figura 13, se observa que, la subdimensión más valorada es “Monitoreo de la actividad escolar”, evidenciándose una diferencia significativa en comparación a los resultados de las otras subdimensiones; existiendo una brecha de entre un 15% y 21% respectivamente. Siendo “Protección ante distracciones” la que presenta el menor porcentaje de “Muy de acuerdo”, la que no alcanza el 5% de aprobación.

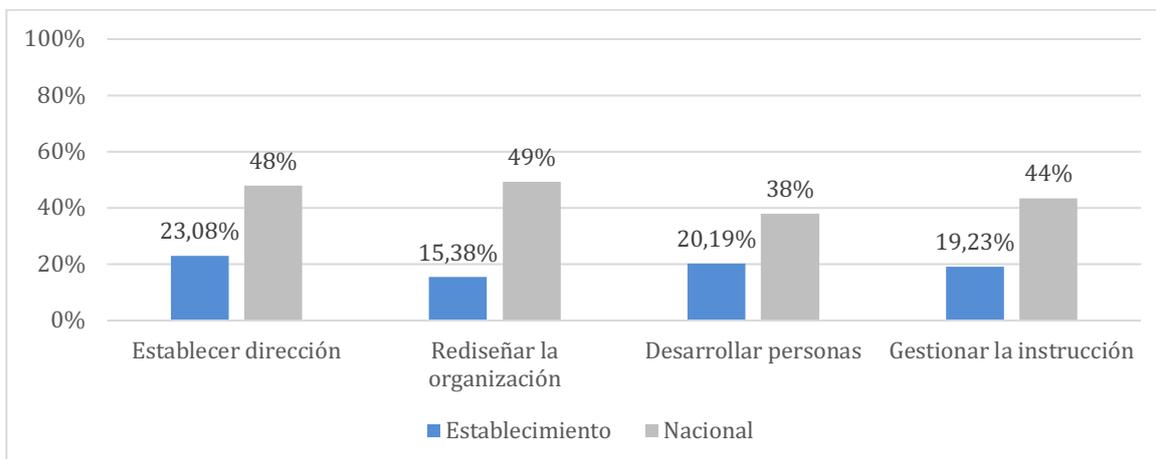
“Dotación del personal” es la subdimensión más próxima a alcanzar el resultado con mayor valoración, existiendo una diferencia de un 11% con “Monitoreo de la actividad escolar”.

3.1.1.3 Prácticas de liderazgo de UTP

Al igual que las prácticas de liderazgo del Director, las de Jefe de UTP se extraen de la aplicación del instrumento anteriormente mencionado, y recoge la percepción de los docentes en virtud de las afirmaciones referentes a la gestión del Jefe de UTP. Para la presentación general de los resultados obtenidos, se grafica el porcentaje de respuestas “Muy de Acuerdo” con cada práctica, utilizándose, además, los promedios a nivel nacional para la posterior descripción analítica., tal como se muestra a continuación.

Figura 14

Prácticas de liderazgo de Jefa de UTP



Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

De acuerdo con lo afirmado por los docentes y tal como es presentado en la figura 14, las cuatro dimensiones se presentan con un bajo nivel de desarrollo en el establecimiento, siendo “Establecer dirección” la que se ve mayormente fortalecida, siendo también la que más se aproxima a los estándares nacionales, estando a la considerable distancia de 24 puntos porcentuales del promedio nacional.

A 28 puntos porcentuales del promedio nacional encontramos la dimensión de “Desarrollar personas”, que en este caso significa que 5 o 6 profesores de los 26 que responden la encuesta afirman estar “Muy de acuerdo” con los indicadores que refieren a esta dimensión, distando en 18 puntos porcentuales del promedio nacional. “Gestionar la instrucción” se presenta con un porcentaje muy similar a “Desarrollar personas”, pero a una distancia aún mayor del promedio, que equivale a 25 puntos porcentuales.

Y finalmente, la dimensión más debilitada de la Jefa de UTP, es la de “Rediseñar la organización” que se encuentra a 33,62 puntos porcentuales del promedio de país, señalando, además, que esta es la práctica mayormente desarrollada por los Jefes de UTP de acuerdo a los estándares nacionales.

3.1.1.4 Percepción Habilidades Director y Jefa de UTP

A continuación, y mediante la tabla 7, se presentan los resultados de la percepción de los docentes participantes acerca de las habilidades de gestión del Director.

Tabla 7

Habilidades del Director

Subdimensiones	Reactivos	Muy de acuerdo	% Subdimensión
Gestión de la Enseñanza y Aprendizaje	Manejo de estrategias pedagógicas	11,54%	16,9%
	Dominio del currículo nacional	26,92%	
	Análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	38,46%	
	Planificación de la enseñanza	11,54%	
	Evaluación de aprendizajes	11,54%	
Gestión y manejo de Recursos	Administración de recursos financieros	34,62%	29,8%
	Gestión de Recursos Humanos	26,92%	
	Rendición de cuentas	34,62%	
Clima y convivencia escolar	Gestión de la convivencia	15,38%	15,%
	Relación con los apoderados	11,54%	
	Relación con el entorno y medio externo	19,23%	
Trabajo colaborativo	Coordinación de equipos de trabajo	15,38%	19,23%
	Dirección de reuniones de trabajo	30,77%	
	Seguimiento de la implementación de metas concordadas	11,54%	

Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

De acuerdo con lo que muestra la tabla 7, es posible identificar que las cuatro habilidades del director se encuentran bajo el 30% de valoración del nivel “Muy de acuerdo”, cuya percepción docente representa un desarrollo descendido de estas habilidades, principalmente aquellas referidas a “Clima y convivencia escolar”, “Trabajo colaborativo” y, por último, la menos valorada por los docentes “Gestión de la Enseñanza y Aprendizaje”.

La habilidad “Gestión y manejo de recursos” concentra el mayor porcentaje de nivel “Muy de acuerdo” entre los docentes encuestados, pero que no es representativa ya que no alcanza a ser un tercio de ellos.

En tanto, los resultados correspondientes a la Jefa de UTP se presentan a continuación, mediante la tabla 8.

Tabla 8

Habilidades de la Jefa de UTP

Subdimensiones	Reactivos	Muy de acuerdo	% Subdimensión
Gestión y enseñanza de aprendizajes	Manejo de estrategias pedagógicas	11,54%	15,38%
	Dominio del currículo nacional	15,38%	
	Análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	15,38%	
	Evaluación de Aprendizajes	19,23%	
Trabajo colaborativo	Coordinación de equipos de trabajo	19,23%	19,23%
	Dirección de reuniones de trabajo	23,08%	
	Seguimiento de la implementación de metas concordadas	15,38%	

Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

En lo que respecta a los datos entregados por la tabla 8, podemos señalar que en general las habilidades del director cuentan con una baja valoración por parte del cuerpo docente, ya que el reactivo con mayor porcentaje de profesores “Muy de acuerdo” con la afirmación, abarca a menos de un cuarto de estos. En tanto que lo que refiere al “Manejo de estrategias pedagógicas” es el reactivo que cuenta con la menor cantidad de profesores “Muy de acuerdo”, con un porcentaje que representa a 3 de estos.

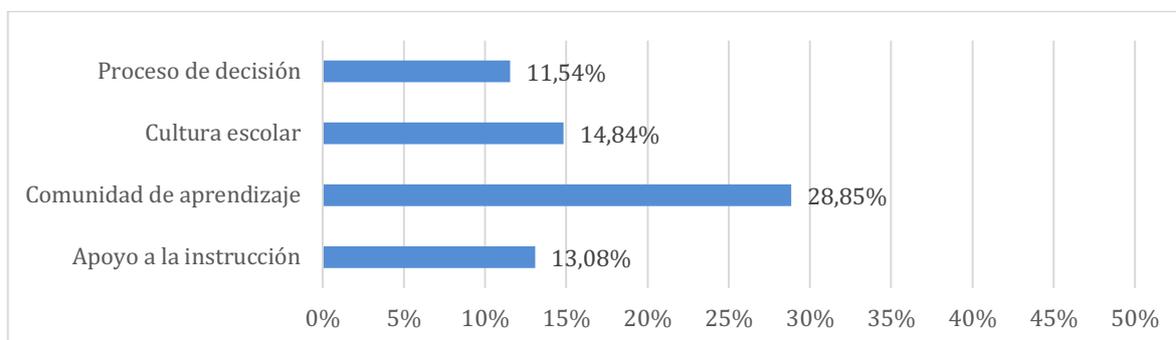
3.1.1.5 Resultados complementarios

Como forma de complementar el análisis de las prácticas de liderazgo de director y jefe de UTP, y así, poder identificar y levantar nudos críticos y problemáticas existentes en el establecimiento, de manera más certera, se presentan resultados de distintas preguntas/afirmaciones que también han sido extraídas de la aplicación del instrumento Prácticas de Liderazgo a los docentes del establecimiento y que refieren a las características de este, relación de director con otros actores, acompañamiento al aula, las condiciones motivacionales de los profesores y la cultura institucional.

Los resultados a presentar son los siguientes:

Figura 15

Condiciones de la Escuela



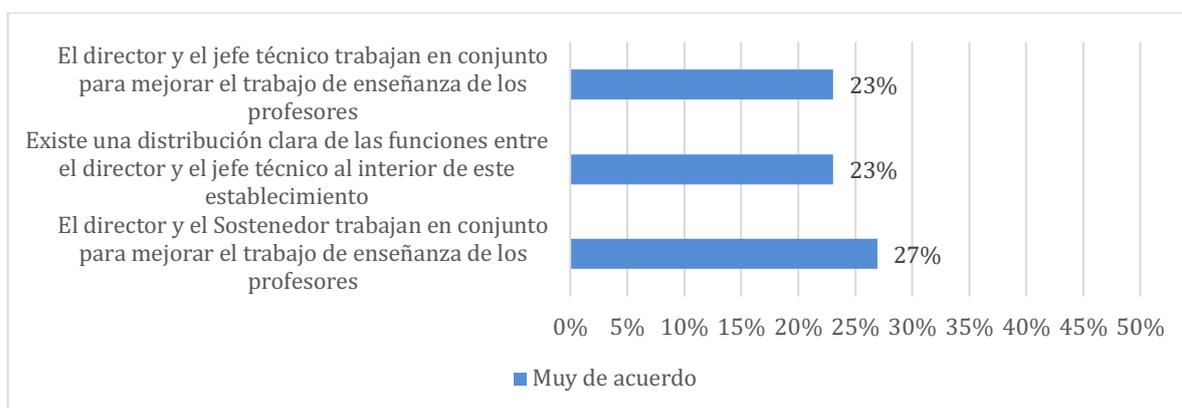
Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

Tal como lo muestra la figura 15, los reactivos que refieren a las condiciones de la escuela se encuentran en general debilitados, en especial lo que refiere al proceso de toma de decisiones, en el que solo 3 docentes señalan estar “Muy de acuerdo” con el reactivo que refiere a la libertad que tienen los docentes para tomar decisiones en el aula. Este porcentaje de profesores, no dista mucho de quienes están “Muy de acuerdo” con las afirmaciones referentes al “Apoyo a la instrucción” y la “Cultura Escolar”, siendo la “Comunidad de Aprendizaje” lo mejor valorado, con 28,85% “Muy de acuerdo”.

En lo que refiere a la percepción de los docentes en torno a la relación del director y otros actores relevantes, los resultados son los siguientes.

Figura 16

Relación entre director y otros actores relevantes



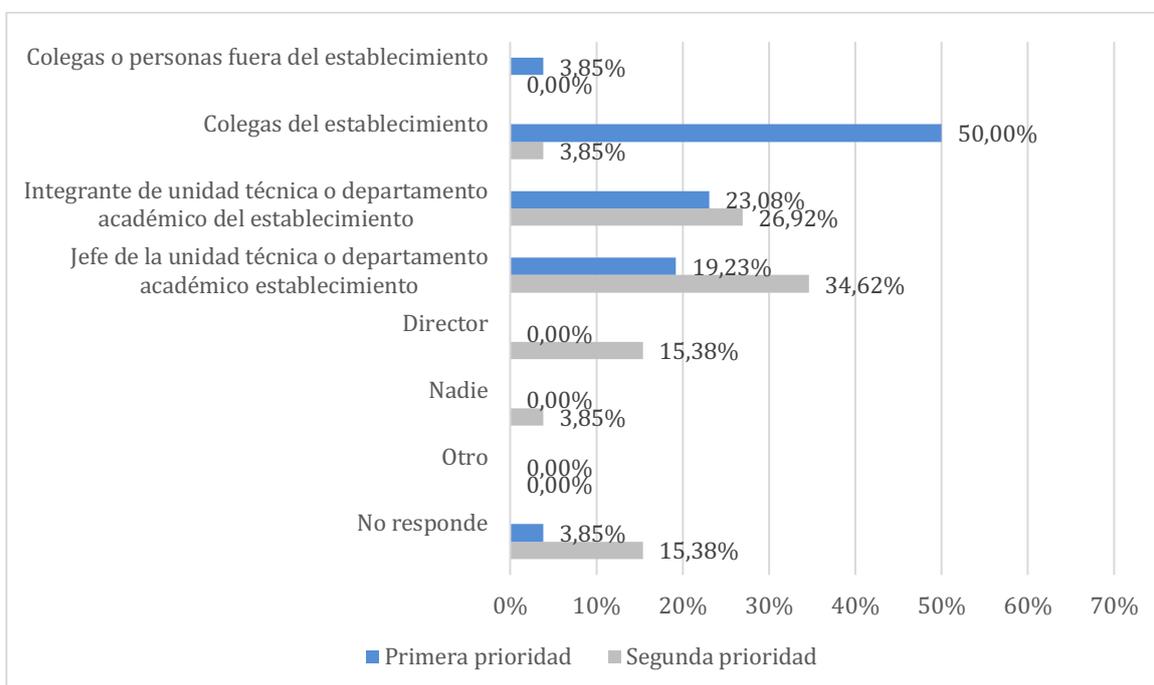
Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

En la figura 16 se puede observar que las afirmaciones que refieren a la relación que establece el director con otros actores, presentan porcentajes similares de profesores que se encuentran “Muy de acuerdo” con las afirmaciones que se presentan. Siendo la gestión entre el Director y el Departamento de Educación Municipal la mejor valorada con 7 profesores que están “Muy de acuerdo” con la afirmación que refiere al trabajo en conjunto para mejorar la enseñanza de los profesores. En cuanto a la relación que existe entre el Director y el Jefe de UTP y la distribución de funciones entre estos, ambas cuentan con el mismo porcentaje de profesores “Muy de acuerdo”, el cual representa a 6 de los docentes de esta institución educativa.

Al consultarle a los docentes ¿a quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados a la enseñanza?, estos responden lo siguiente.

Figura 17

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



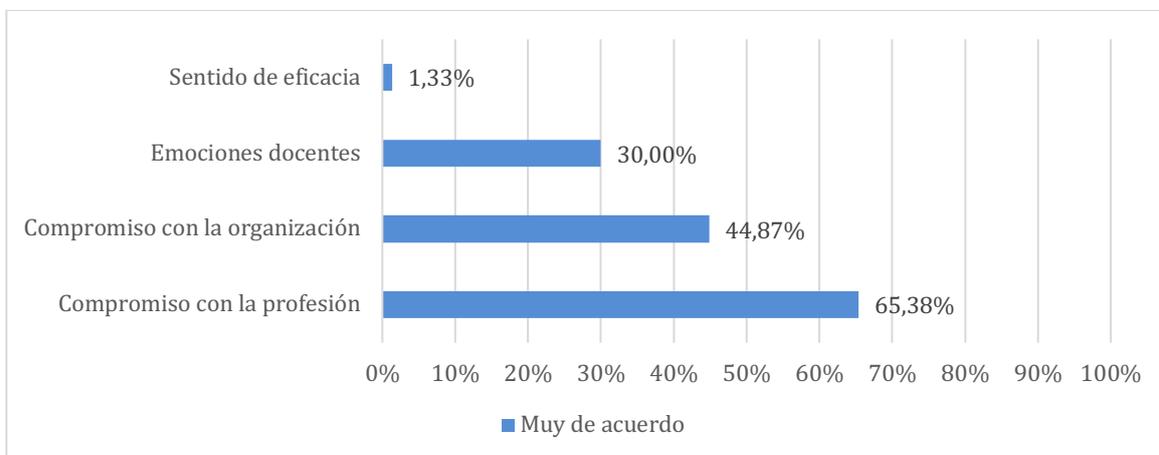
Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

En la figura 17, se puede observar que la mayoría de los docentes recurren a los colegas del establecimiento para dar solución a situaciones relacionadas a la enseñanza. Un porcentaje aceptable recurre al jefe de UTP, pero como segunda prioridad. Es importante mencionar que ningún docente se dirige al Director, como primera opción de consulta frente a situaciones relacionadas a la enseñanza, solo un porcentaje mínimo acude a él, pero como segunda prioridad.

En cuanto a las aseveraciones que corresponden a la Motivación Docente, los resultados en este caso en particular son los que se presentan en la figura 18.

Figura 18

Motivación docente



Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

La información expresada por la figura 18, evidencia que, frente a la aseveración “Me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión”, 17 profesores señalaron estar “muy de acuerdo” lo que denota su Compromiso con la profesión, mientras que, al ser consultados por su “Compromiso con la organización”, es posible visualizar que existe una diferencia de un 41% entre estas afirmaciones; cuya brecha es evidentemente preocupante porque su compromiso es clave para cualquier proceso de cambio que se produzca en la organización.

Dicho gráfico, permite observar que además del significativo compromiso que los docentes manifiestan tener con la profesión, existe un alto “Sentido de eficacia”, ya que la mayor parte de los profesores afirma estar “Muy en desacuerdo” con que a través de su labor pedagógica no pueden mejorar los aprendizajes de los estudiantes; habiendo 1 profesor que señala estar “Muy de acuerdo”.

Otro resultado igualmente descendido es el referido a “Emociones docentes”, el cual es el resultado que da cuenta de la responsabilidad docente con el establecimiento, más allá del aula, de las altas expectativas con los aprendizajes de los estudiantes, el nivel de agotamiento y stress, el ausentismo de los profesores y el compromiso y esfuerzo de éstos.

Al consultarle a los docentes acerca de su percepción de la Cultura Escolar, las respuestas son las siguientes.

Figura 19

Cultura Escolar



Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

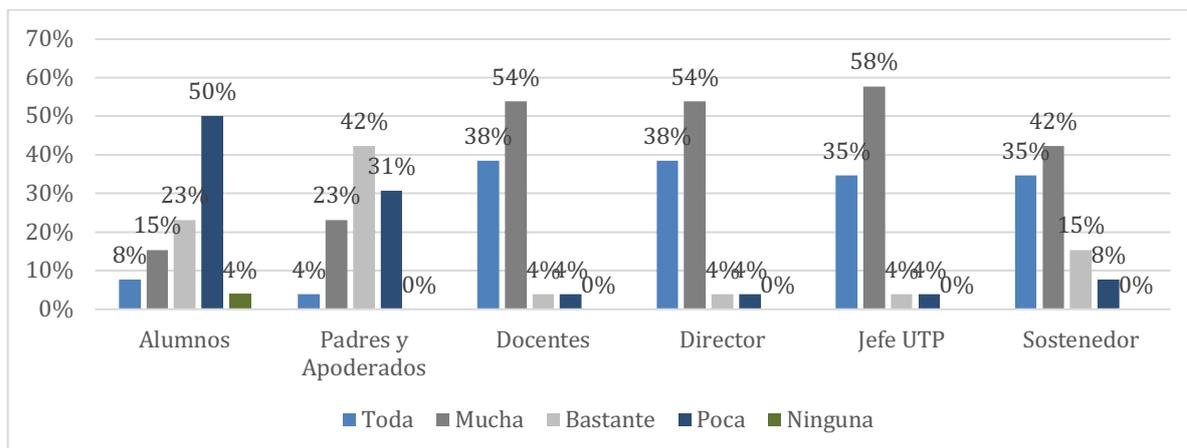
Al revisar los indicadores que refieren a la Cultura Escolar presentados en la figura 19, a simple vista se puede establecer que estos se encuentran notoriamente descendidos, siendo el que refiere a los valores institucionales el que tiene mayor porcentaje de profesores que declaran estar “Muy de acuerdo” con dicha aseveración.

En general, son bajos los resultados que refieren al trabajo colaborativo y el ambiente en la comunidad educativa, habiendo solo un docente que señala estar “Muy de acuerdo” con las afirmaciones que refieren a la resolución de conflictos y el orden del ambiente de aprendizaje.

La figura 20, recoge los resultados sobre la percepción de los profesores acerca de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales, tal como se detalla a continuación.

Figura 20

Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales.



Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

Tal como lo refleja la figura 20, al consultarle a los profesores acerca de su percepción sobre cuánta influencia directa tienen los alumnos, padres y apoderados, docentes, director, jefe de UTP y/o sostenedor respecto de las decisiones educativas fundamentales, tales como: objetivos y metas, proyecto educativo o planes de mejoramiento; estos mayoritariamente refieren a que tanto el director como los docentes poseen el mismo poder de decisión, siendo percibidos en igualdad de posición jerárquica, pues ambos cargos obtuvieron la misma valoración en todos los indicadores de influencia.

Con resultados muy similares, el Jefe de UTP es percibido como un actor con “Mucha influencia” por sobre un 4% de la influencia ejercida por el director y los docentes, sin embargo, en lo que respecta al indicador “toda”, el Jefe de UTP se posiciona bajo un 3% de los resultados del director y docentes.

Otra información que proporciona este gráfico es la baja influencia que posee el Sostenedor en relación a la del director y docentes, visualizándose en igualdad de condiciones respecto al Jefe de UTP en el indicador “Toda”.

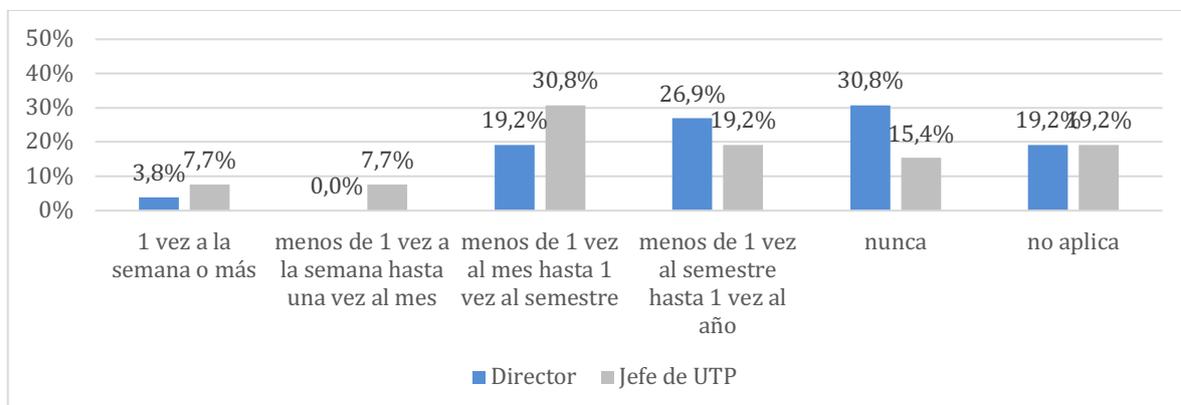
Los actores con el porcentaje más alto de “poca” influencia son los estudiantes del establecimiento en estudio, siendo los únicos que se encuentran dentro del indicador “ninguna” con un 4%, pero aparecen con 8% más que el sostenedor en el indicador “bastante”.

El mayor porcentaje de “bastante” influencia, se lo adjudican los padres y apoderados, posicionándose por sobre la influencia de los estudiantes a excepción del indicador “Toda”, en el que se observa que están 4 puntos porcentuales bajo estos.

En torno a las aseveraciones que refieren a la frecuencia con que lo han ido a observar el último año, los resultados son los que resume la figura 21.

Figura 21

Frecuencia con que lo han ido a observar el último año.



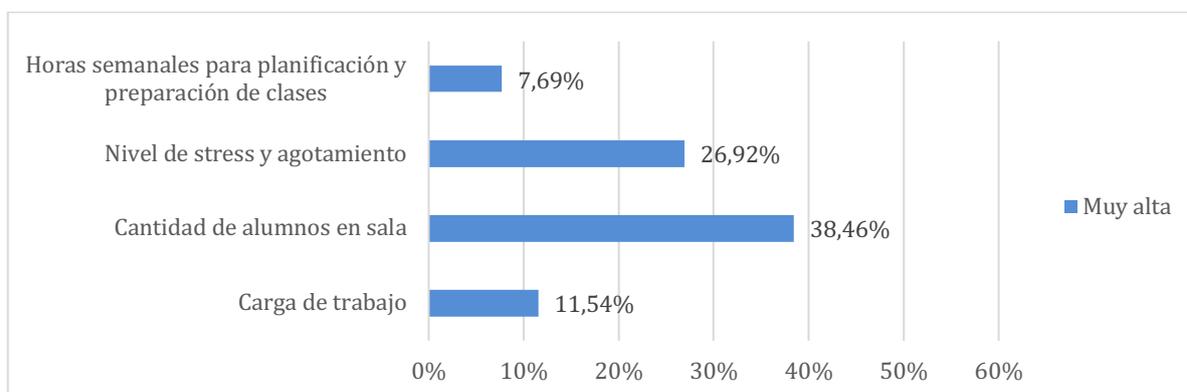
Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

En la figura 21 es posible observar que en lo que respecta a la frecuencia con que se han observado las prácticas pedagógicas en el aula; un significativo porcentaje de los docentes señala que el Director nunca ha asistido a observar sus clases durante el último año, un porcentaje aceptable señala que al menos una vez al semestre lo ha realizado el Jefe de UTP. Es importante señalar que ningún docente indica que el Director ha observado sus clases con una frecuencia mensual.

En torno a cómo ven los docentes su trabajo en el establecimiento, los resultados serían los siguientes.

Figura 22

Cómo ven los docentes su trabajo en el establecimiento



Fuente: Elaboración propia en base a información entregada por Aplicación Encuesta CEPPE.

En lo que respecta a cómo ven los docentes su trabajo en el establecimiento, tal como lo refleja la figura 22, solo 2 profesores señalan que es “Muy alta” la cantidad de horas semanales que dedican a la planificación y preparación de clases, lo que resulta ser un porcentaje muy bajo, el cual se contrapone con el reactivo que refiere a la carga de trabajo, la cual solo es señalada por aproximadamente 1 de cada 10 profesores como “Muy alta”, resultado que se viene a sumar a los 7 que creen que su nivel de estrés y agotamiento es muy alto y a los 10 que sostienen que la cantidad de alumnos en sala es muy alta.

3.1.1.6 Síntesis de Resultados Principales

Posterior al análisis de los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento, quisiéramos hacer una síntesis de los principales resultados, para caracterizar al establecimiento en estudio.

Las cuatro dimensiones de Prácticas de Liderazgo del director se encuentran debilitadas, siendo “Gestionar la Instrucción”, la que se encuentra mayormente descendida y la subdimensión con una más baja valoración la de “Protección ante distracciones” con tan solo un 3,9% de docentes “Muy de Acuerdo” con la gestión del Director, seguida por “Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje” con un 10%. “Desarrollar personas” es la segunda dimensión más debilitada, siendo la subdimensión de “Estimulación intelectual”, la más deficitaria de acuerdo con la valoración de los profesores.

Las bajas valoraciones observadas en las prácticas de liderazgo del Director, se ven complementadas por otros datos entregados por la encuesta, como son: la relación del director con otros actores, el acompañamiento al aula y las condiciones motivacionales de los profesores. La revisión de estos antecedentes complementarios nos permite establecer de mejor manera los nudos críticos y focalizar los elementos estratégicos para la mejora educativa.

Al igual que las prácticas de liderazgo, las habilidades del Director presentan un bajo porcentaje de docentes “Muy de acuerdo” con estas aseveraciones, factor que incide significativamente en el desarrollo integral de la organización educativa.

En lo que respecta a otras prácticas del director, existe una muy baja percepción de lo que refiere al trabajo colaborativo entre el director y el jefe técnico, lo que afecta directamente en el desarrollo profesional docente.

Mientras que, en lo que refiere a las prácticas de la Jefa de UTP, estas se encuentran igualmente descendidas y bajo el estándar nacional, siendo sus principales necesidades de mejora las temáticas que apuntan al desarrollo de una comunidad colaborativa, la definición de una estructura que facilite el trabajo pedagógico y la vinculación con redes de apoyo y familia.

Cuando se les pregunta a los profesores “a quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados a la enseñanza”, la mayoría responde que las resuelven entre ellos mismos (primera prioridad), y algunos otros señalan que consultan con la Jefa de UTP (segunda prioridad), más ninguno señala al director como primera opción, lo que está directamente relacionado con la dimensión “Gestionar la instrucción”, ya que, se evidencia que las figuras de liderazgo del establecimiento no son percibidas como referentes consultivos en cuanto a temáticas educativas, lo que sin duda evidencia un debilitado liderazgo pedagógico.

Al consultar a los profesores sobre la frecuencia con que les visitan en el aula, 14 de ellos señala que el director nunca lo ha hecho, lo anterior respalda las dificultades que se presentan en la dimensión “Gestionar la instrucción”, ya que, no se estaría realizando un adecuado monitoreo de las actividades pedagógicas, lo que se relaciona directamente con la dimensión “Desarrollar personas”, puesto que, se están desatendiendo los procesos de acompañamiento y retroalimentación, los cuales se enmarcan dentro del desarrollo profesional docente, siendo este último, una de las principales demandas que deben atender las instituciones educativas, y por ende sus respectivos líderes.

La Motivación docente es otra condición que se encuentra descendida en la institución educativa en estudio, la que se relaciona directamente con el compromiso con la organización, las emociones que presentan los docentes y el compromiso que tienen con su profesión.

Siendo así, nos es posible definir que el principal problema que presenta este establecimiento es un bajo despliegue de prácticas de liderazgo en apoyo a la labor docente, lo que repercute de manera indirecta en los aprendizajes de los estudiantes.

3.2 Resultados Cualitativos

En este apartado se presentan los principales resultados de la aplicación de los instrumentos cualitativos de la entrevista y el focus group a los docentes y directivos del establecimiento en estudio.

3.2.1 Resultados aplicación de Instrumento Cualitativo

A continuación, se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos cualitativos definidos con anterioridad.

3.2.1.1 Concepciones con respecto a la Visión de Aprendizaje

Este análisis hace referencia a las concepciones que tienen el Director, la Jefa de UTP y profesores respecto a la Visión de Aprendizaje, centrándose en lo que estos perciben como una buena clase, un buen profesor y un buen estudiante, preguntas que definen las tres subcategorías que guiarán el análisis en torno a la visión de aprendizaje presente en el establecimiento.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de sus discursos en torno a estas tres subcategorías antes definidas, comenzando con lo referente a “¿Qué es una buena clase?”.

Si es necesario definir algún punto que tienen en común todos los entrevistados, en torno a la pregunta que define esta subcategoría, este sería el que refiere a la importancia que le dan a la motivación de los estudiantes, como elemento clave para lograr los objetivos que como escuela y/o docentes se proponen, tal como se ejemplifica a continuación con lo señalado por uno de los profesores que participa del grupo focal (H2) y el Director (H6),

"(...) el estudiante tiene que estar bien y para eso también que haya una buena motivación, clase planificada, una buena motivación, activación de conocimientos previos; pero también la estabilidad del estudiante (...)" H2.

"(...) la clase buena es cuando los alumnos no escuchan la campana, cuando no escuchan el timbre porque están tan absortos en lo que están haciendo ya sea ellos o el profesor; conversándoles, explicándoles que no se dan cuenta que el tiempo pasó (...)" H6.

Cuando se hace una revisión más detallada de la fuente de esa motivación, los profesores que participan del grupo focal, centran el discurso en la importancia del rol del docente, de cómo este/a prevé y planifica su clase teniendo en cuenta el contexto de cada grupo curso,

“Una clase planificada” H2.

“La clase planificada porque en realidad si uno llega al aula y “ay ¿qué me toca ahora?”, o sea los niños, cero motivación, cero concentración y para mí la clase es que los niños se entretengan y que aprendan a la vez, pero lo más importante es que sea una clase entretenida, eso es lo que yo trato de aplicar en mis clases” H4.

“(...) los niños no son unos robots que los vamos a tener sentados y ahora viene el objetivo y ahora vienen los conocimientos previos, entonces uno tiene que conocer a su grupo de curso, tiene que saber cierto sus habilidades, para uno poder entregarles, porque no todos los cursos son iguales, también es importante conocer muy bien a tus estudiantes” H4.

Mientras que, frente a la misma pregunta, la Jefa de UTP (H7), responde externalizando en parte la responsabilidad de esta motivación, centrándola en las familias de los estudiantes y estos mismos,

"(...) se da en muchos casos de que los estudiantes tienen muy poca a veces, interés por lo que están haciendo, los profesores traen a veces diversas formas de llegar a ellos, de materiales como para que se interesen, para que se incentiven, pero hay estudiantes, por ejemplo, que no, no tienen esa, ese, como deseo de aprender si no llegan al establecimiento con poco, poco interés, no sé si hay poca motivación del hogar" H7.

Por su parte, uno de los profesores que participa en el grupo focal, parte su interlocución haciendo referencia al aprendizaje de los estudiantes como punto clave de una buena clase, señalando que,

"(...) una buena clase lo que persigue es el aprendizaje del estudiante, ese es el foco y es el único foco, ya sea en el ámbito social, académico; el aprendizaje del estudiante (...)" H1

Entonces, es posible señalar que, si bien existe consenso en lo importante que es la motivación de los estudiantes para que una clase sea exitosa, y los docentes coinciden que para que esto suceda, la planificación adecuada de cada clase es clave, la fuente de esa motivación es un primer punto de disenso entre la Jefa de UTP y los docentes. Además, llama la atención que solo uno de los participantes menciona al aprendizaje como clave para poder definir una buena clase.

En cuanto a la subcategoría definida por la pregunta "*¿qué es un buen profesor?*" la que es complementada con una pregunta que hace referencia al rol que este debe asumir, destacan las respuestas que refieren a que es necesario conocer a los estudiantes y lograr despertar el interés de estos, lo que va en la misma línea de lo que han respondido en torno a la subcategoría anterior.

"(...) El buen profesor es el que conoce bien a sus estudiantes, porque no es el profesor que logra las mejores notas, que sus estudiantes logren mejor promedio (...)" H3.

"(...) Un buen profesor es aquel profesor que sabe encantar a los niños, ya, con sus contenidos (...)" H6.

"(...) Generar el vínculo con el estudiante es, no sé, lo principal, porque un profesor puede ser, no sé, magister y todo, pero si no genera ese vínculo, ese acercamiento, esa llegada con su estudiante(...)" H2.

"Un profesor, tiene que, al planificar su clase tiene que considerar, cierto, características del estudiante, el número de estudiantes. En lo posible, diversas formas de llegar a los estudiantes de presentación de su contenido, de las habilidades que va a trabajar" H7.

"(...) un buen profesor es aquel preocupado de sus estudiantes, preocupado por el aprendizaje y de manera integral de sus estudiantes, porque nosotros no podemos separar una cosa de otra, esto es un estudiante, es uno solo en sí y todo lo que es la parte cognitiva y emocional(...)" H7.

Y profundizando un poco más acerca del rol que debiera tener el profesor, destacan los conceptos de "Guía" o "Líder" dentro de las respuestas entregadas por los Directivos,

" (...) tienen que ser líderes dentro de sus equipos o sea encantar a los niños, seducirlos, convencerlos de que lo que están haciendo les va a ser útil en la vida, no de enseñar por enseñar (...)" H6.

"(...) el profesor debe ser un guía (...) o intentan, hacen el esfuerzo por que así sea ya, esto de conducir a los estudiantes, de llevarlos por la senda que uno quiere como docente (...)" H7.

Mientras que los profesores, en general tienen una definición más bien difusa, frente a la misma pregunta,

"No tenemos solamente un rol. Incluso llegamos a ser mamás y papás de muchos niños" H3.

"Hacemos de todo" H2.

"Igual tenemos...con todo lo que hablan las colegas un rol mediador, porque nosotros tenemos que mediar con el apoderado, con los estudiantes, con las técnicas que trabajan aquí, con los auxiliares, porque es una familia acá y todos somos diferentes y todos tenemos pensamientos diferentes, entonces para llegar a eso tenemos que ser un buen mediador" H4.

Como conclusión respecto a esta subcategoría, generar un vínculo afectivo es clave para los docentes del establecimiento para poder definirse como buenos profesores, un vínculo que al parecer les significa desempeñar una serie de roles que emergen en virtud de las necesidades propias de cada estudiante y de la comunidad escolar en general. Imagen que parece ser bastante más compleja que la definida por el equipo directivo.

En cuanto a la subcategoría definida por la pregunta "¿Qué es un buen estudiante?" la que es complementada con el cuestionamiento acerca de cómo sabemos si los estudiantes aprendieron, nos encontramos con opiniones similares en lo que respecta a la disposición hacia el aprendizaje que estos deben tener, lo que es sostenido en especial por el equipo directivo,

"(...) un buen estudiante es un estudiante que viene contento a la escuela, que le gusta venir a su colegio, que disfruta estando aquí en el colegio, que lo pasa bien, es un estudiante que también tiene sus encontrones a veces o diferencias con los profesores, no es un santo es un niño que puede expresarse (...) H6.

"Y comprometido con su aprendizaje, si no hay compromiso, eh motivado también, un estudiante, tiene que estar motivado para aprender" H7.

"Para mí el alumno ideal me basta con que tenga interés, disposición al aprendizaje, nada más" H1.

Concepciones que conviven con visiones contrapuestas por parte de los profesores en torno a la formación valórica de los estudiantes, tal como lo demuestran las citas que se presentan a continuación,

"Un estudiante igual con valores, poder entregar las herramientas necesarias para que pueda desempeñar después más adelante, al colegio que vaya, al liceo que vaya; y sea con valores y el respeto, responsabilidad porque quizá no va ser el mejor alumno, pero si es responsable, honesto, que sea capaz; entonces un estudiante con valores va como de la mano hasta que sea perseverante (...)" H2.

"No importa que no traiga valores, que no traiga nada, si tiene disposición e interés al aprendizaje lo puede adquirir acá y se da mucho que estudiantes que vienen de zonas muy derivadas de repente que sin embargo cuando tienen interés por aprender, rápidamente adoptan las normas, rápidamente se interesan y aprenden, avanzan; pero es escaso, la motivación intrínseca es muy escasa actualmente" H1.

Y, como un tercer punto de vista, es posible identificar a un profesor que señala que actualmente no existe un estudiante ideal, porque lo que antes definía a un estudiante modelo, es muy difícil de encontrar en la actualidad,

"(...) no existe el alumno ideal, porque ya no hay esos alumnos ideales, estamos viendo que en sus casas tienen una formación, acá tienen una formación educativa, tienen un contexto diferente, entonces ellos...si bien nosotros tenemos que intentar que ellos adquieran habilidades o desarrollen sus habilidades, eso no significa que solamente van a tener nota 7 o van a ser solamente buenos en educación física, no; deberían tener un ¿cómo podría ser?... en realidad, para mí no existe un alumno ya cien por ciento ideal, claro antes el niño que era ordenado, el perfil que era ordenado, que tenía nota 7, que tenía un desplante, un buen vocabulario, si los hay sí, pocos también, son muchos los distractores" H5.

En cuanto a las percepciones acerca de cómo es posible saber si un estudiante aprendió, existe consenso por parte de la mayoría de los docentes de que esto no se puede verificar netamente mediante las evaluaciones,

“Las pruebas no, las pruebas no porque los chiquillos hoy en día uno dice *estudien para la prueba*, y no” H3.

“La pruebas no, se ve en el día a día” H5.

“(…) en el momento de la evaluación a veces no es lo que esperamos, sabemos que saben, pero ese no es un reporte que nos diga que saben” H2.

“Bueno en lo estrictamente académico la única forma de demostrar es mediante interacción y mediante evaluaciones, pero igual hay que acordarse que el aprendizaje no se limita solamente a lo académico, (…) tú lo puedes evaluar en base a conductas, por eso es que nosotros también trabajamos acá con una rúbrica actitudinal, que aporta una calificación, porque hay muchos estudiantes que uno observa que tienen un avance en esos parámetros y que anteriormente no eran considerados dentro de la calificación, esa parte es como súper importante” H1.

Habiendo descartado las evaluaciones como principal insumo para verificar los aprendizajes de los estudiantes, estos, señalan mayormente la aplicación de lo aprendido o el trabajo en clase, como la mejor forma de hacerlo,

“Cuando van aplicando” H3.

“Cuando llegan a principio, cuando llegan en marzo y después uno va viendo el proceso de que, como se van adaptando, como se van motivando, que habilidades van adquiriendo y eso se va viendo con el tiempo” H5.

“(…) o cuando van aplicando los conocimientos que ellos tienen en cosas que van más adelante” H4.

“Como van interactuando en clase” H3.

“O sea como uno se da cuenta en el inicio de la clase, uno activa conocimientos previos y comienza con la clase anterior, por lo menos lo hago así, uno pregunta y se da cuenta que lo logra, ahora a veces el interactuar uno puede saber que si saben (…)” H2.

Percepciones que distan de lo expresado por los Directivos, quienes relacionan la verificación del logro de los aprendizajes con ideas más bien relacionadas a los logros académicos y a seguir las instrucciones dadas,

" (...) en qué me doy cuenta que los niños aprendieron, por ejemplo, cuando hay una ceremonia de licenciatura, generalmente los niños que están: oradores, en la orquesta, que son premiados, son de esta escuela. Pero también niños talentosos académicamente que obtienen los primeros lugares, especialmente en el liceo Bicentenario que es el más exigente (...)" H6

"Yo puedo darme cuenta de que el estudiante está aprendiendo porque está haciendo lo que yo quiero que haga (...)" H7

En virtud de lo señalado en esta subcategoría, podemos verificar que una mayoría de los entrevistados señalan a la disposición para el aprendizaje como parte fundamental para definir un buen estudiante, lo que se relaciona íntimamente con la motivación que ya ha sido mencionada anteriormente. Pero no existe consenso dentro del equipo docente en torno a la formación valórica previa de los estudiantes, y cómo verificar los aprendizajes de estos, llamando especialmente la atención las percepciones del equipo directivo respecto a este tema, las que son más bien cercanas a un enfoque de aprendizaje superficial.

3.2.1.2 Concepciones con respecto al Apoyo a la Docencia

Esta categoría presenta el análisis de las concepciones de los docentes y del Director y la Jefa de UTP con respecto al apoyo a la docencia y las acciones realizadas en torno a esta temática en la escuela. El análisis se divide en cuatro subcategorías, las cuales son *"Trabajo Colaborativo"*, *"Acompañamiento al Aula"*, *"Reflexión Pedagógica"* y *"Gestión de Recursos"*.

A continuación, se presentan los resultados de la primera subcategoría, la cual corresponde al trabajo colaborativo.

En esta subcategoría, las concepciones entre los docentes y el equipo directivo tienen cierto grado de convergencia con relación a la importancia del trabajo colaborativo como herramienta para el desarrollo profesional docente. Aunque se evidencia que no existe una mirada sistémica sobre el trabajo colaborativo, de su gran relevancia para el aprendizaje de los docentes y de cómo la construcción de estos aprendizajes influye en la mejora al interior de las escuelas e interrelacionarse con otros establecimientos.

Tanto docentes como la jefa de UTP, señalan que el trabajo colaborativo se realiza por niveles o departamentos, que surgió como iniciativa de los docentes para atender necesidades de su propio quehacer pero reconocen que estos espacios carecen de sistematización. Además, no conciben la colaboración como una tarea que va más allá del trabajo en equipo, de la cooperación, sino que involucra comprometerse en la obtención de un objetivo común en cuyo proceso todos logran

mejorar su desarrollo profesional. Generalmente, trabajan en forma aislada atendiendo las necesidades propias de los niveles o departamentos, careciendo de modelación y apoyo del equipo directivo,

"(...) acá hay una buena recepción de las ideas que contribuyen a mejorar el trabajo pedagógico, por ejemplo, el mismo asunto de los departamentos, el mismo asunto de las reuniones de ciclo, que han nacido de los docentes, pero nosotros hemos dicho por ejemplo "si, está resultando, pero necesitamos más tiempo", "necesitamos que se hagan de manera sistemática (...)" H1.

"(...) todas estas estrategias salen de los profesores (...)" H4

"(...) profesores que están bastante, dijéramos, comprometidos con eso, algunos hay que guiarlos un poquito más ya y como los equipos de aula también, como le decía yo, en algunos cursos están muy potentes, entonces eso mismo provoca que el profesor se tenga que empapar de todo esto y bueno y la coordinadora PIE, la profesora PIE de ese curso, también hacen su proceso de inducción" H7

"(...) en el trabajo colaborativo, los equipos de aula, todavía tenemos harto trabajo ahí, que hay que continuar, pero hay equipos de aula muy bien conformados, muy muy, muy afiatados y se nota, e incluyendo los profesionales de apoyo" H7

"(...) como dice (...) con todo lo de ahora ya, con todo... ellos tienen su coordinación, como que todos estamos divididos en la escuela en pequeñas islas, por lo tanto, es más complejo y voy a volver, no sé si antes, pero antes el director como que tenía parte de todo, ahora no, te llama la coordinadora PIE, ella tiene que informar, entonces todo por islas pequeñas" H4.

"(...) De las necesidades de conversación casi cotidiana, de grupitos y eso después se lleva al consejo, "se nos ocurrió esto, les parece" y conversación (...)" H2.

"(...) Nosotros tenemos el 35% del tiempo de trabajo colaborativo. Entonces eso lo distribuimos en dos horas de consejo y dos horas de reuniones. La verdad que en ese sentido nosotros hemos sido bastante abiertos con los profesores en el sentido de no entregarle en ese tiempo otras responsabilidades más allá que sean la preparación y la evaluación de la enseñanza (...)" H6

En síntesis, tanto el equipo directivo como los docentes convergen en que el trabajo colaborativo es beneficioso para la escuela. Sin embargo, el tiempo que se le designa se utiliza para abordar diferentes situaciones emergentes, de carácter organizacional pero no se modela ni se sistematiza como una instancia para el logro de objetivos, de aprendizaje y desarrollo profesional docente. Se

podría decir, que el trabajo colaborativo en el establecimiento se encuentra en una etapa más bien incipiente o emergente y depende bastante de la experticia de cada equipo o docentes, generándose un trabajo en "islas" y no una actividad institucionalizada o como parte de su cultura. La subcategoría de "acompañamiento al aula" es reconocida por los docentes y el director como prácticamente inexistente. Hacen referencia a que sólo se hizo a principio de año y como inducción para los profesores nuevos o reemplazantes de los niveles de Educación Parvularia, Primero y Segundo Básico, ya que trabajan con el método MATTE en dichos niveles.

"La verdad que este año hubo inicialmente, los acompañamientos y dentro de esos acompañamientos lo ideal es que el reporte fuera inmediato" H2

"(...) Sobre todo con los que vienen a primer ciclo se les hace una inducción, es individual, hay una profesora que se encarga. Nosotros trabajamos con kínder, primero y segundo con método MATTE, entonces requiere una inducción y requiere también capacitación del profesor porque es un método bastante riguroso." H6

Tanto los docentes, el director y la Jefa de UTP, no mencionan la importancia que tiene el acompañamiento sistémico al aula y los beneficios de la retroalimentación docente. Tampoco lo visualizan como una necesidad para el desarrollo profesional docente, ni como una posibilidad de mejora en los aprendizajes de los estudiantes, ya que consideran que la inclusión es más importante que los resultados de aprendizaje en pruebas estandarizadas.

"Nosotros no trabajamos en función del SIMCE, prácticamente, nos interesa, claro que nos interesa pero siempre hemos trabajado más en el ámbito de la inclusividad." H6

En síntesis, el director y la jefa de UTP, no están desarrollando un liderazgo cuyo foco se encuentre en el núcleo pedagógico, esto queda en evidencia por la falta de utilización de estrategias de mejora para el logro de aprendizajes de los estudiantes como es el acompañamiento docente. Esto es consecuencia de la gestión de tipo administrativa del equipo directivo del establecimiento.

En lo que respecta a la subcategoría de "Reflexión Pedagógica", es preciso señalar que, tanto el equipo directivo como los docentes refieren a que dichas instancias se encuentran previamente establecidas, cuya periodicidad ha sido definida de manera semanal.

De acuerdo al discurso de los entrevistados (director y jefa de UTP) la reflexión pedagógica está centrada en la revisión de situaciones emergentes de carácter académico, y, no así en la reflexión en torno a resultados de aprendizaje o a la práctica pedagógica.

“...el taller de reflexión que se hace que en algunas instancias o mayoritariamente se trabajan temas de dijéramos de tipo académico en el sentido de discutir alguna problemática que están ocurriendo...” H7

“Ya ahí, analizan, por ejemplo, situaciones de estudiantes. ¿Qué está pasando con ellos? Pedrito, por ejemplo, no sé, nos está faltando mucho a clase. ¿Qué pasa en tu asignatura? ¿Cómo aprende en tu asignatura? todo esto, se genera una buena conversación” H7

Según la información que entrega la Jefa de UTP, estas instancias se presentan en la cotidianeidad de la labor docente, de manera espontánea e informal.

“Pero yo diría que ahí (reuniones de ciclo), en esa instancia y muchas veces en conversaciones informales de los colegas, también a veces no sé, estamos alrededor de la sala de profesores, a veces tomando un café y también, típico de los profesores” H7.

Tanto el Director como la Jefa de UTP, reconocen que la reflexión y el análisis de datos constituye un desafío para la institución, más aún con la reincorporación post pandemia. Siendo así, la reflexión no es una práctica institucionalizada en este establecimiento, pues, de acuerdo a la propia Jefa de UTP, no existe en su cultura.

“Bueno, ahora con el tema de la pandemia todo se ralentizó un poco, ahora nosotros estamos retomando esa idea, pero también poniendo más énfasis en la atención para todos tanto para el que tiene problema o que tiene más talento” H6.

“(...) tampoco existe como todavía en la cultura de, de hacer ese proceso bien acabado, se hace, pero a veces algunos un poquito más, con más intensidad a otros menos” H7.

Con relación a la subcategoría “*Gestión de recursos*”, los docentes entrevistados reconocen el acceso a herramientas tecnológicas y a plataformas digitales de evaluaciones estandarizadas, por la inmediatez de estos resultados y el monitoreo individual de cada estudiante.

“Nosotros trabajamos con una plataforma Roma, que se llama, la cual nos permite aplicar a la evaluación, por lo menos las cuatro asignaturas fundamentales” H6.

“(...) tenemos un sistema de pingblack, que se llama, que son unos aparatitos como una calculadora” H6

Si bien el equipo directivo y los docentes declaran caracterizarse por tener una cultura inclusiva; refieren en sus relatos a algunos desperfectos de infraestructura y de acceso universal, como lo son las barreras de ingreso. De igual manera, sostienen que el metraje de las salas es inferior a la

cantidad de estudiantes que atienden por curso, mientras que el gimnasio del establecimiento presenta el piso en mal estado, aludiendo a la falta de recursos.

“(…)Si las salas son pequeñas por ejemplo” H4.

“(…) Por ejemplo, nosotros tenemos un gimnasio que en este momento está con el piso malo y no se puede arreglar porque no están los recursos” H1.

3.2.1.3 Concepciones en torno a la Distribución del Liderazgo en el equipo de Directivo

Esta categoría se relaciona a la forma en que se integran las distintas acciones de los actores principales del equipo directivo, así como lo señala Anderson (2010), se habla de un equipo de liderazgo directivo, y de cómo trabajan juntos, es decir, se espera que el Director y Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica, desarrollen un trabajo coordinado y dirigido hacia la mejora de factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes.

En este ítem profundizaremos en las percepciones que tienen los docentes con respecto a tres subcategorías las cuales refieren al “*Rol del director*”, “*Rol de la jefa de UTP*”, y a la “*Vinculación de los docentes con este equipo directivo*”.

Con respecto a la subcategoría “*Rol del director*”, los docentes señalan que su labor está enfocada principalmente en la gestión del establecimiento y las tareas de la administración escolar,

“El director tiene un rol que es, primero que nada, es el representante principal de la escuela, aparte de eso tiene responsabilidades casi...solamente de él, exclusivas de él en lo que es gestión, antiguamente el director se relacionaba más con la parte pedagógica, pero con la aparición de los equipos técnicos está más abocado a la parte administrativa, certificación, pero también desde el punto de vista docente, él es un líder docente” H1.

Yo creo que él gestiona, solo gestión y como dice el colega con todo lo que ahora ya, con todo...tienen su coordinación, como que todos estamos divididos en la escuela en pequeñas islas, por lo tanto, es más complejo” H4.

“Igual nuestro líder es muy flexible, la parte humana creo que es muy importante que el director sea de esa manera, creo que igual los demás pueden decir que permite ese ambiente que nosotros también ante necesidades que tengamos o situaciones complejas igual nos apoya” H2.

Como es posible ver, su función no se encuentra vinculada con los aspectos pedagógicos, de promoción de procesos de mejora, ni con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la escuela, a pesar de esto, existe una incoherencia en el discurso de los profesores, porque de igual

modo lo reconocen como un líder docente, aun cuando la descripción que hacen de su rol no se asocia a este concepto.

Es importante señalar que en esta subcategoría solo es posible contar con las percepciones de tres docentes, el resto prefirió no pronunciarse.

En lo que respecta a la subcategoría *“Rol de la Jefa de UTP”*, los docentes asocian su función con el conocimiento técnico, manejo y apropiación del marco curricular, planes y programas, asimismo, con el desarrollo de aspectos burocráticos. De esta manera, se evidencia que los docentes no realizan una asociación de este rol con el acompañamiento y apoyo a la labor docente, ni la coordinación conjunta de acciones pedagógicas.

“La función de la jefa de UTP, también tiene que ver con el cumplimiento de lo que son los marcos pedagógicos actuales, el marco curricular, el cual ha sido bastante dinámico los últimos años, hace poco gracias a Dios ya tenemos un marco curricular que ha estado estable durante algunos años (...)” H1

“Si, harto papeleo, no me gusta” H5

“Además que la jefa de UTP tiene que conocer todos los planes y programas de los diferentes niveles entonces manejarse en eso” H4

En síntesis, se puede señalar que la visión que tienen sobre las funciones que desempeña la Jefa de UTP, es muy limitada, siendo vista como referente en lo que respecta al manejo del currículum.

Finalmente, en lo que refiere a la subcategoría *“Vinculación docente con el equipo directivo”*, los profesores señalan que la forma en que el equipo directivo se relaciona con el cuerpo docente es principalmente en instancias donde hacen entrega de información, coordinan aspectos asociados a la rutina de la escuela, resuelven situaciones emergentes, y si se trata de abordar aspectos pedagógicos, delegan esta función a otros agentes colaboradores, como por ejemplo, profesores con mayor experiencia.

Respecto a esto, los docentes señalan,

“Dan consejos, también tenemos las reuniones de ciclo que también se han organizado (...)” H5

“Ellos son los que bajan información, entonces después la dan a conocer, pero si se necesita y uno lo solicita con anticipación, ellos también asisten, de eso no tenemos problema” H4.

“Bueno y si hay situaciones complejas nos llaman a todos” H2.

“Ahí están ellos apagando el fuego” H4.

Mientras que la Jefa de UTP y el Director, señalan lo siguiente, al referirse al trabajo de coordinación que realizan entre ellos,

"¿Ahora, ¿cómo se organiza? Va a depender de la temática que queramos trabajar, si es netamente pedagógica, claro, la preparo yo en la unidad técnica con la ayuda del encargado de evaluación porque en realidad en la unidad técnica está el evaluador, estoy yo, no tenemos curricularista, si hay una orientadora, ya que cuando se requiere también incorporar al equipo para el trabajo que se va a hacer, también se incorpora. Pero si vamos en el área, no tanto pedagógica, a lo mejor un poco más administrativa, a lo mejor está a cargo del director y si es de convivencia netamente, la inspectora general, pero de esta manera lo organizamos y con antelación, claro" H7.

"Normalmente es el jefe técnico ya, pero esta tarea muchas veces también es compartida con el director y con la inspectora general. ¿Ya, ahora, cómo lo hacemos? A veces nos distribuimos las tareas, obviamente, y por otro lado, estas conversaciones tanto formales como informales, con los docentes que me permiten llegar a ellos. (...)" H7

"(...) Nosotros normalmente nos reunimos los días lunes para definir el trabajo de la semana, organizar los temas del consejo de profesores, bueno, primero evaluar la semana anterior y luego lo que tenemos para la semana (...)" H6

"Entre los dos lo hacemos generalmente. Y también participa el Inspector General, pero en los aspectos técnicos, con la Jefa Técnica, ahí los dos. Digamos ahí nos vamos complementando, hacemos bastante buen equipo con ella y con la Inspectora" H6.

Es importante mencionar que no se visualiza una iniciativa para liderar el desarrollo profesional en la escuela, generando conocimientos que permitan mejorar las prácticas de enseñanza, situadas en las propias experiencias cotidianas de los profesores a través de espacios formativos y de reflexiones críticas y socializadas de los profesores.

3.2.1.4 Categoría "Otras consideraciones"

Incluimos esta categoría, ya que, si bien no había sido considerada en los análisis previos, el discurso de los entrevistados constantemente refería a algunos factores, que, de acuerdo a su percepción, inciden en el aprendizaje de los estudiantes en el establecimiento y en los bajos resultados en las pruebas estandarizadas.

Estos son, en primer lugar, que en la entrevista definen el sello institucional como comunidad inclusiva y que su foco no está puesto en las pruebas estandarizadas, tal como lo señala el Director,

“Mira, puede que nosotros no tengamos tan buenos resultados en el SIMCE, nosotros hace años atrás declaramos esta escuela como escuela inclusiva, mucho antes de la ley de inclusión. (...)entonces eso también hizo que llegaran muchos niños con problemas, te fijas, entonces nosotros nos enfocamos en ese tipo de niño y aparentemente hubiéramos descuidado a los otros y no fue así” (H6).

Como ya mencionamos anteriormente, los entrevistados reconocen de forma unánime que el sello pedagógico que caracteriza su institución es inclusivo, y, sin embargo, sus respuestas y discursos están enfocados en la atención a la diversidad, esto quiere decir que su visión se centra en el déficit y no en la oportunidad.

"Nosotros tenemos muchos estudiantes con diversas discapacidades y la verdad que, analizándolo, viéndolo, nosotros ahí si nos damos cuenta de que en realidad de nuestro sello iba por ahí, mucha atención a la diversidad " H7.

“Y también me voy al otro lado, cuando nos piden resultados, jugamos tal cual todas las otras comunas que hacen su selección, digámoslo así, de los alumnos y los que no quedaron acá se vienen a nuestra escuela, entonces tenemos que trabajar todos por igual y cuando nos evalúan no nos dice “Ay es que ustedes son una escuela inclusiva”, entonces también los resultados han ido bajando, si eso también es una realidad” H4.

Se recurre constantemente al tema de la inclusión al referirse a los resultados académicos de los estudiantes, especialmente en contraposición con las demás escuelas de la comuna.

Por otra parte, los entrevistados señalan que el alto ausentismo escolar es otro factor determinante en los resultados académicos de los estudiantes y en la continuidad de los contenidos, lo que evidencia una externalización de la problemática, desentendiendo a la escuela de esta responsabilidad.

"...es uno de los problemas que tenemos, mucho de estos de los avances que nosotros quisiéramos tener se ven a veces frustrados, porque tenemos inasistencia, mucha inasistencia." H7

Esta problemática, no solo se remite a este establecimiento, ya que en el contexto nacional producto de la pandemia, los índices de ausentismo escolar han aumentado considerablemente, llevando al Ministerio de Educación a implementar soluciones a nivel país para enfrentar dicha problemática.

4. Análisis del Problema

El diagnóstico realizado, permite señalar que las Prácticas de Liderazgo del Director y la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica se encuentran descendidas en torno al desarrollo de las capacidades, la motivación y compromiso docente y en generar las condiciones necesarias para la enseñanza en la escuela.

Siendo los resultados que mayormente llaman la atención de la aplicación del instrumento cuantitativo, y que permiten establecer el problema, los que hacen referencia a la dimensión de “Gestionar la Instrucción”, la que se encuentra mayormente descendida, siendo la subdimensión con una más baja valoración la de “Protección ante distracciones”, seguida por “Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje”, lo que indica que el problema radica en la falta de apoyo del director y la Jefa de Unidad Técnica Pedagógica al trabajo realizado dentro del aula.

Además, los resultados indican que la dimensión “Desarrollar personas” es la segunda dimensión más debilitada, siendo la subdimensión de “Estimulación intelectual”, la más deficitaria de acuerdo con la valoración de los profesores, lo que permite concluir que las prácticas tendientes al acompañamiento, al análisis, a la reflexión y consecuente motivación docente, también podrían ser calificadas como deficitarias en el establecimiento en estudio.

Siendo estas las dimensiones que se encuentran mayormente disminuidas y teniendo en consideración lo señalado por Anderson (2010) acerca del rol y la influencia del liderazgo directivo sobre las prácticas docentes, donde señala que este, consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores, es posible señalar que el problema del establecimiento en estudio es el **“Bajo Despliegue de Prácticas de Liderazgo en Apoyo a la Labor Docente en un Establecimiento de Educación Municipal de la Provincia de Arauco”** lo que es posible verificar en virtud de los tres efectos que se presentan a continuación.

4.1 Efectos del problema en los docentes.

4.1.1 *Los docentes desempeñan sus funciones en condiciones de escaso apoyo directivo.*

Como se ha señalado anteriormente, la dimensión que los profesores señalan como la más disminuida en la aplicación de la encuesta cuantitativa, es la que refiere a la protección frente a las distracciones, en la que solo un 3,85% de los docentes están “Muy de Acuerdo” con que “el director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza”, este parece ser un claro indicador de que las condiciones de trabajo en el aula no se plantean como una prioridad

para el equipo directivo, idea que viene a ser reforzada por otros resultados, como por ejemplo, en lo que refiere a si “el director frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza” o si “el director frecuentemente discute temas educacionales con usted” las que cuentan con un 11,54% y un 7,69% de profesores “Muy de acuerdo”, respectivamente.

Estos resultados son igualmente decisivos cuando se aborda el apoyo técnico y el monitoreo de las prácticas docentes, donde el apoyo a la planificación, el apoyo para mejorar las prácticas de enseñanza y la observación al aula cuentan con un 0% de profesores “Muy de acuerdo” con que estos hayan sido efectivos por lo menos durante el último año. Y tan solo un 3,85% está “Muy de acuerdo” con que “el director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar”, que son solo ejemplos de los bajos resultados obtenidos por el Director, en torno a este ámbito. Ahora bien, los resultados desfavorables no se circunscriben a la percepción de los profesores respecto al Director, ya que al revisar los resultados de la Jefa de UTP en torno a las mismas afirmaciones, donde el apoyo a la planificación, el apoyo para mejorar las prácticas de enseñanza y la observación al aula cuentan con 19%, 23% y 12% de docentes “Muy de acuerdo”, respectivamente. Resultados que, si bien son superiores a los obtenidos por el Director, son marginales si refieren a quien está a cargo del apoyo técnico pedagógico.

Al revisar los datos recogidos de la aplicación de los instrumentos cualitativos, es posible reafirmar que los profesores trabajan en condiciones de escaso apoyo directivo en lo que respecta a la labor docente, ya que los docentes señalan que la labor del Director está enfocada principalmente en la gestión del establecimiento y las tareas de la administración escolar. En cuanto, relacionan las funciones de la Jefa de UTP con el conocimiento técnico, manejo y apropiación del marco curricular, planes y programas, además, del desarrollo de aspectos burocráticos.

Otro resultado de la aplicación de la encuesta CEPPE que es necesario señalar, especialmente en virtud de los bajos resultados que han obtenido los estudiantes en distintas evaluaciones estandarizadas, refiere a si el Director y la Jefa de UTP estimulan a los profesores a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar su trabajo docente, habiendo solo un 11,54% “Muy de acuerdo” con que el Director lo hace y un 19% “Muy de acuerdo” con que la Jefa de UTP lo hace. Lo que se condice con lo que tanto estos, como los profesores refieren en torno a que su sello institucional, el cual tiene que ver con la Inclusión y no con el logro de resultados académicos, y que las instancias de reflexión se relacionan principalmente con situaciones emergentes como el ausentismo escolar o estudiantes disruptivos.

4.1.2 Trabajo en condiciones de baja colaboración entre docentes

Al hacer revisión de los resultados de la encuesta cuantitativa, llama la atención la percepción que tienen los docentes respecto al fomento del trabajo colaborativo por parte del equipo directivo institucional, por ejemplo solo el 19,23% de estos está “Muy de Acuerdo” con que el director se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo y un 30,77% está “Muy de acuerdo” con que este fomenta el trabajo colaborativo, en equipo, entre los docentes, mientras que al consultarles acerca de la Jefa de UTP, solo un 15% está “Muy de acuerdo” con que se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo. Esto ha desenlazado en que tan solo un 15% de los docentes esté “Muy de acuerdo” con que cuentan con el apoyo técnico de sus colegas cuando lo necesitan y un 19,23% con que frecuentemente planifican y evalúan su trabajo en forma colaborativa. Ahora bien, nos encontramos con que un 42% está “Muy de acuerdo” con que conversan frecuentemente con sus colegas sobre cómo mejorar la enseñanza, pero de acuerdo con lo recogido en la realización de las entrevistas, estas conversaciones tienen más que ver con situaciones espontáneas producto del tiempo que se pasa en el establecimiento y no se relacionan con espacios establecidos y planificados para esto.

Es posible señalar que en el establecimiento no se fomenta de forma pertinente el trabajo colaborativo entre los profesores, ya que si bien, tanto los profesores como los directivos reconocen que existen espacios semanales para trabajo por ciclos, el trabajo que se realiza en estos horarios es determinado por cada equipo o por cada “isla”, como fueron definidos por una profesora y no siguen lineamientos institucionales comunes, siendo como productivo el trabajo cohesionado en relación a las diferentes dimensiones involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.1.3 Baja Motivación docente

Finalmente, el último efecto que es posible identificar a través del instrumento cuantitativo se refiere a la información de los resultados complementarios, específicamente lo que apunta al ámbito de motivación docente y condiciones de la escuela. En cuanto al primer punto, que guarda relación con el compromiso con la profesión, es importante destacar que los docentes muestran un alto compromiso con su quehacer educativo, ya que, el 65,38% se muestran a gusto y orgullosos de ejercer esta profesión. Sin embargo, existe una discrepancia en sus opiniones, puesto que, al ser consultados por el compromiso con la organización, se evidencia una valoración disminuida la que corresponde a un 44,87%, destacando el aspecto más descendido el cual refiere a la proyección a ejercer cargos directivos en el establecimiento.

Por otra parte, en lo que respecta al ámbito de condiciones de la escuela, destaca que, en primer lugar, el apoyo a la instrucción se ve disminuido en lo respecta a las condiciones mínimas que el establecimiento presta en cuanto a infraestructura y a equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo, esto debido a que un 11,54% de los profesores señalan estar “Muy de acuerdo” con esta afirmación. Sumado a lo anterior, es importante considerar que ese mismo disminuido porcentaje de docentes, dice estar “Muy de acuerdo” con que el establecimiento ofrece un apoyo adecuado para el desarrollo profesional de los docentes.

Los antecedentes antes presentados son posible de confirmar a través del discurso de los propios docentes por medio de los procedimientos de recogida de información cualitativa, ya que, estos señalan que en lo que respecta a la motivación docente existe un consenso generalizado que destaca por reconocer la vocación como el elemento principal que los moviliza a permanecer en el aula, y a estar siempre dispuestos a entregar lo mejor en sus prácticas educativas. Además, otro elemento que converge entre los docentes es el compromiso que expresan hacia el desarrollo integral de los estudiantes, ya que, estos siempre estuvieron situados en el centro de la discusión y de sus relatos individuales. Sin embargo, es importante considerar que estas motivaciones son de carácter intrínseco, que están arraigadas en las creencias y convicciones de los profesores, pero no están influenciadas por factores externos a ellos, lo que nos permite relacionar estos datos con el segundo elemento destacado en este ámbito, el cual refiere al compromiso con la organización, debido a que los docentes señalan no tener grandes aspiraciones a cargos directivos dentro del establecimiento y que en algunas situaciones puntuales cuando se les han presentado oportunidades de ascender profesionalmente, han optado por la permanencia en el aula aludiendo precisamente a la vocación docente y al trabajo directo con los estudiantes.

Continuando con los resultados complementarios, es momento de abordar lo que respecta a las condiciones de la escuela, datos que de igual manera se condicen con los antecedentes cualitativos, los que guardan relación con el apoyo a la instrucción, destacando que según los docentes el establecimiento presenta deficiencias en infraestructura y equipamiento, pues señalan que las salas no cuentan con el espacio necesario para la cantidad de estudiantes matriculados por curso, y que dependencias de uso frecuente como el gimnasio está inhabilitado por irregularidades en el piso. Por otra parte, los profesores reconocen la necesidad de incluir a profesionales asistentes de la educación como apoyo adicional en aula, esto debido a las características y necesidades actuales de los estudiantes. Finalmente, los profesores declaran que el establecimiento ofrece un apoyo deficitario para el desarrollo profesional docente, lo que es posible de verificar a través del discurso de los profesores, ya que, estos señalan que todas las instancias de encuentro entre profesionales

han surgido de sus propias iniciativas y sugerencias, y que una vez que se han otorgado estos espacios, carecen de dirección y de carácter formativo, pues más bien se abocan al análisis y resolución de situaciones cotidianas. Esta información es confirmada por el propio discurso de la jefa de UTP, quien alude a la iniciativa de los profesores y a la elevación de propuesta que tienen ellos mismo en estas instancias.

4.2 Causas que generan el problema detectado.

4.2.1 No existe una visión de aprendizaje compartida en el establecimiento.

La primera causa que es posible definir es la que se refiere a la falta de una visión de aprendizaje compartida en el establecimiento. Los primeros indicios que permiten su identificación, surgen de algunas respuestas entregadas por los profesores cuando se aplica el instrumento cuantitativo de recolección de información, por ejemplo, frente al reactivo que señala que “los profesores compartimos un enfoque similar en relación a la enseñanza y aprendizaje” solo un 15,38% señaló estar “Muy de acuerdo”, este bajo porcentaje de docentes que sostienen que cuentan con un enfoque similar, direcciona el análisis a si los líderes han sido capaces de establecer una visión del aprendizaje que sea compartida y que movilice y oriente a la comunidad educativa. Y frente a este cuestionamiento, cabe señalar que mediante la aplicación del instrumento es posible constatar que en lo que refiere a la definición de metas concretas para el logro del proyecto educativo institucional, solo un 19% señala estar “Muy de acuerdo” con que el director lo ha realizado, mientras que en lo que respecta a la organización de los recursos del establecimiento pensando en el mejoramiento de los aprendizajes y el fomento a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente, también es posible encontrarse con muy pocos profesores “Muy de acuerdo” con estas aseveraciones, con un 19,23% y un 11,54% respectivamente. Mientras que, cuando la afirmación hace referencia a la Jefa de UTP, igualmente nos encontramos con un porcentaje menor de docentes que están “Muy de acuerdo” (19%), con que esta los estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente.

Otro indicador que posibilita suponer que no existe una visión de aprendizaje compartida a nivel institucional, o, mejor dicho, que el foco no está puesto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el que refiere a si el director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza, frente al cual solo un 3,82% de profesores “Muy de acuerdo” con dicha aseveración, lo que equivale a solo uno de los docentes participantes.

Indagando más acerca de esta problemática detectada, en la aplicación del instrumento cualitativo, se orientó la recolección de información hacia la percepción que tienen los docentes y directivos acerca de ¿qué es una buena clase?, ¿qué es un buen estudiante?, ¿cómo sabemos que un estudiante aprendió?, ¿qué es un buen profesor? y ¿qué rol debe asumir el profesor?, puesto que estas preguntas permiten identificar convergencias y diferencias entre los discursos de los actores participantes, ya que entre más similares sean las respuestas, con mayor propiedad se podría señalar que comparten una visión sobre el aprendizaje.

Haciendo revisión de las respuestas entregadas, se puede verificar que la mayoría de los entrevistados señalan a la disposición para el aprendizaje como parte fundamental para definir un buen estudiante, lo que se relaciona íntimamente con la motivación de estos, que también es un punto de consenso entre los profesores, pero existen distintos puntos de vista con respecto a la fuente de esta motivación; el equipo directivo, la relaciona con la motivación intrínseca de los estudiantes y los profesores, tienden a relacionarla con las acciones que ellos realizan en cada clase para la motivación de los estudiantes. También, nos encontramos con diferencias dentro de los entrevistados en torno a la formación valórica previa de los estudiantes, ya que algunos docentes le otorgan un valor fundamental a este tópico, mientras que, para otros, les es indiferente. En torno a cómo verificar los aprendizajes de los estudiantes, llama especialmente la atención las percepciones del equipo directivo, las que son más bien cercanas a un enfoque de aprendizaje superficial, teniendo un discurso alejado de lo que señalan los docentes. En general, las visiones de los profesores son similares, enfocando su discurso principalmente en las formas, lo relevante que es planificar cada clase teniendo en cuenta las particularidades de cada curso, lo importante que es para ellos la motivación y como ellos cumplen una multiplicidad de roles que son bastante más complejos de lo descrito por los directivos entrevistados. Estas diferencias, entre lo señalado por los profesores y el director y la Jefa de UTP, podría ser lo que caracteriza las respuestas frente a la mayor parte de los cuestionamientos realizados.

En este caso, en virtud de los antecedentes que se han entregado en este apartado, es posible señalar que no se ha establecido un foco en el aprendizaje, tanto por los resultados de la encuesta CEPPE, como por las diferencias existente entre los discursos de los docentes y los directivos entrevistados, lo mismo en lo que refiere al resguardo del ambiente externo para el aprendizaje y la coherencia en torno a la visión que define a esta institución.

4.2.2 La distribución de las tareas es poco adecuada para la mejora educativa.

En el caso de esta escuela, ha sido posible constatar que existe una distribución de los roles y tareas que tanto el equipo directivo, como los docentes realizan para coordinar las acciones

institucionales, ahora bien, en virtud de la revisión de lo expresado por los docentes mediante la aplicación de la encuesta CEPPE, es posible concluir que esta distribución no ha sido efectiva.

Algunos antecedentes que sostienen esta afirmación, es que, solo el 23% de los profesores están “Muy de acuerdo” con que existe una distribución clara de las funciones entre el director y la jefa de UTP o que solo el 19% está “Muy de acuerdo” con que el director define con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros del establecimiento y por último, un 27% está “Muy de acuerdo” con que el director y la jefa de UTP trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores. Frente a estos resultados más bien marginales en lo que respecta a la definición clara de funciones y la efectividad del trabajo en conjunto por parte del director y la jefa de UTP para la mejora educativa, hemos direccionado la investigación cualitativa hacia la profundización de la indagación respecto a este tema.

Haciendo revisión de lo señalado por los entrevistados, las funciones del Director, se relacionan con la gestión del establecimiento y las tareas de la administración escolar, y a la Jefa de UTP, la ven como referente en lo que respecta al manejo del currículum, cabe señalar que solo dos docentes quisieron hacer referencia al rol que desempeña el director, el resto prefirió omitir.

Entre los resultados recogidos de la aplicación de los instrumentos cualitativos, llama la atención que tanto los profesores como los directivos entrevistados reconocen que no se realiza acompañamiento al aula por parte del director o la Jefa de UTP, desde hace dos años, lo que asumen como consecuencia de la contingencia y que no ha podido ser retomado por el surgimiento de imponderables a los cuales les asignan mayor importancia. Respecto a esto, diversos autores, como Anderson (2010) sostienen que los líderes eficaces deben participar en el monitoreo del cambio y de la calidad de instrucción mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes y los estudiantes con el fin de apoyarlos mejor, lo que en este caso es inexistente.

Los profesores señalan que la forma en que el equipo directivo se relaciona con el cuerpo docente es principalmente en instancias donde hacen entrega de información, coordinan aspectos asociados a la rutina de la escuela, resuelven situaciones emergentes, y si se trata de abordar aspectos pedagógicos, delegan esta función a otros agentes colaboradores, como, por ejemplo, profesores con mayor experiencia o los coordinadores de ciclo. Este delegar funciones, ha significado, en palabras de los mismos docentes que se trabaje en “pequeñas islas” separadas unas de otras, lo que dificulta la coordinación y el trabajo en conjunto para el cumplimiento de las metas institucionales.

En el caso de este establecimiento, si bien existe una distribución de funciones y tareas, y es destacable que se le entregue los espacios y la autonomía a los distintos ciclos para el trabajo en conjunto, esta se visualiza como poco coordinada y constitutiva de divisiones internas en el establecimiento, ya que cada equipo emprende acciones en virtud de las problemáticas propias de sus ciclos, descuidando el trabajo en conjunto tendiente a las metas comunes, lo que debiera ser tarea de los líderes educativos, quienes se desentienden del monitoreo y la participación en estas instancias.

4.2.3 El equipo directivo no fomenta el desarrollo profesional docente.

Por último, los datos entregados por la encuesta cuantitativa permiten señalar que en el establecimiento en estudio, el fomento al desarrollo profesional docente no parece ser una prioridad, así lo refleja el que solo el 11,54% de los profesores está “Muy de acuerdo” con que el establecimiento ofrece un apoyo adecuado para el desarrollo profesional de los docentes, y al revisar los indicadores que refieren en específico a la gestión del director, nos encontramos con que solo el 11,54% está “Muy de acuerdo” con que este consigue los apoyos externos que necesita este establecimiento para mejorar la enseñanza-aprendizaje, mientras que en lo refiere a si este está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia, solo el 15,38% señala estar “Muy de acuerdo” y frente a la aseveración que indica que “durante el último año, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza”, tan solo dos profesores están “Muy de acuerdo”, lo que representa al 7,69% de los participantes.

Frente a estos resultados marginales obtenidos de la aplicación de la encuesta CEPPE, en torno al Desarrollo Profesional Docente (DPD), orientamos el análisis de los resultados cualitativos de acuerdo con los principios del DPD, para determinar el estado de este aspecto en la escuela

En lo que respecta a la indagación de prácticas, entendiendo que esta debiese ser sistemática y tendiente a la mejora, en el caso de esta escuela, podríamos señalar que nos encontramos más bien con prácticas desestructuradas y que surgen en virtud de las necesidades de cada docente, no existiendo mayores lineamientos de parte del equipo directivo y técnico pedagógico. En lo que refiere a la reflexión docente, esta se desarrolla especialmente en el trabajo por ciclos, gestionado y coordinado por los docentes que se encargan de liderar cada uno de los grupos, en cuanto Director y/o la Jefa de UTP, participan del taller de reflexión que se realiza con cierta periodicidad, abordando en este, principalmente alguna problemática emergente. En cuanto a la reflexión y revisión de resultados de aprendizaje, esto no se realiza, ya que de acuerdo a lo señalado por la

Jefa de UTP, les significa invertir bastante tiempo teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que tiene cada profesor.

En cuanto a si, las prácticas se encuentran situadas en contexto, es posible señalar que tanto los docentes como los directivos entrevistados, refiere constantemente al contexto en que se encuentra inserta la comunidad educativa y cómo esto les ha significado un desafío al cual hacer frente, en especial en lo que refiere al alto ausentismo escolar y la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Al referirse a la incorporación de docentes nuevos al establecimiento, la contextualización e inducción se enfoca solamente en quienes trabajan con kínder, primero y segundo, cursos donde se ha implementado el método Matte.

Y al revisar lo que refiere a la acción y el trabajo colaborativo, este se enfoca en el trabajo por ciclos, el cual surge principalmente por iniciativa de los docentes, quienes determinaron la necesidad y realizaron la propuesta al equipo directivo. Tal como hemos señalado anteriormente, este trabajo depende enteramente de las distintas fortalezas que tenga cada uno de los integrantes de los ciclos, ya que se realiza de forma aislada y sin mayores lineamientos tendientes a la mejora.

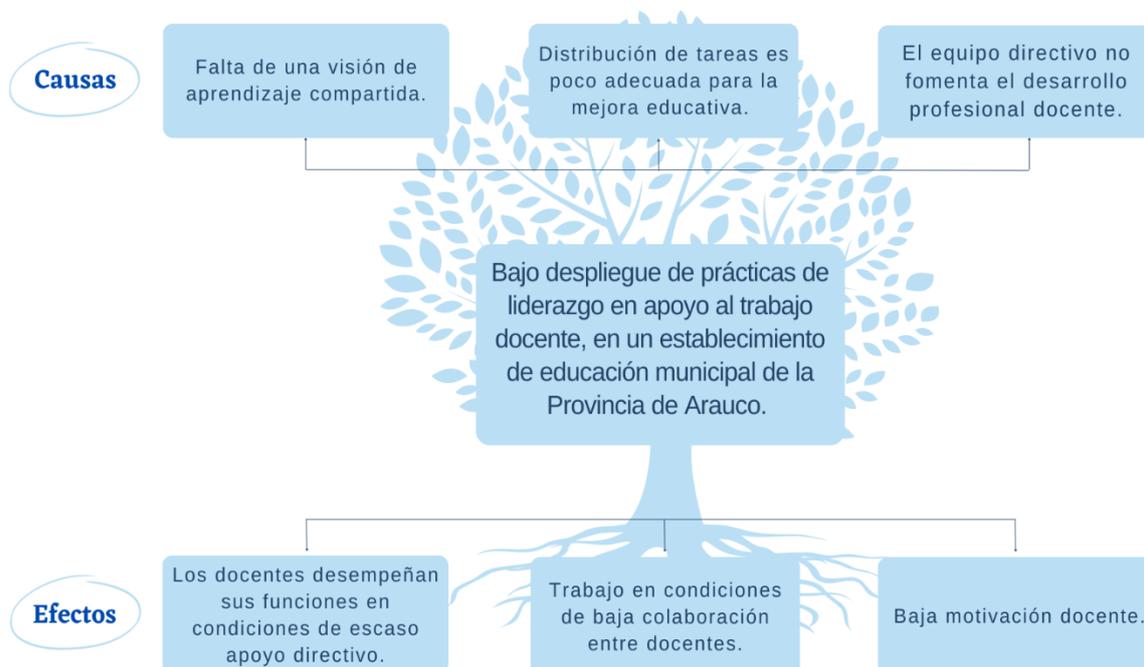
En el caso en estudio, si bien es claro que existe el trabajo colaborativo entre los docentes, este podría ser potenciado para avanzar en el mejoramiento, logrando el involucramiento del equipo directivo y siguiendo lineamientos que tiendan al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Y por, sobre todo, identificamos falencias en cómo es abordado el acompañamiento al aula y los procesos de revisión de resultados académicos y de reflexión pedagógica, ya que todos los actores involucrados reconocen que estos han sido pasados a segundo plano en virtud de situaciones emergentes.

4.3. Árbol de Problema.

En virtud de la revisión de los resultados de la investigación cuantitativa y cualitativa, se construye Árbol de Problema que recoge todos los antecedentes entregados anteriormente.

Figura 23

Árbol de problema



Fuente: Elaboración propia.

5. Propuesta de Mejora

A continuación, se presenta la propuesta generada para el caso de la escuela en estudio, en primer lugar, se da a conocer el resumen ejecutivo de la propuesta de mejora, objetivos, metas anuales de efectividad y se plantea la estrategia a utilizar para alcanzar los objetivos propuestos. Posteriormente, se desglosan los resultados esperados, incluyendo sus indicadores, medios de verificación y el diseño estratégico de las actividades para lograr los resultados esperados.

5.1. Resumen Ejecutivo

La propuesta de mejora que se presenta a continuación busca hacer frente a las problemáticas detectadas en un establecimiento de dependencia municipal de la Provincia de Arauco y su objetivo estratégico es contribuir a la mejora de las prácticas de gestión curricular asociadas al apoyo del trabajo docente, permitiendo generar las condiciones apropiadas para la labor docente y el consecuente aprendizaje de los estudiantes.

La instauración a nivel institucional de esta estrategia supone un periodo de cuatro años para su implementación, fortalecimiento y evaluación, enfocándose durante el primer año en la construcción de una visión de aprendizaje que aúne las acciones institucionales estableciendo lineamientos que orienten las acciones directivas para el buen desarrollo de las prácticas docentes, con el acompañamiento de un experto externo en el desarrollo de capacidades en equipos directivos.

Durante los dos años consecutivos las acciones se centrarán en el establecimiento del acompañamiento docente como una práctica institucionalizada, teniendo como foco las acciones y procesos que tiendan a potenciar la visión de aprendizaje institucional y el desarrollo profesional docente. Y por último, se espera realizar la evaluación de la implementación de estas acciones para establecer propuestas de mejora que lleguen al cambio para la mejora educativa.

5.2. Objetivo del proyecto

El proyecto se inserta en un Plan Estratégico a 4 años cuyo objetivo estratégico es contribuir a la mejora de las prácticas de gestión curricular asociadas al apoyo del trabajo docente.

Durante el primer año, el proyecto se enfocará en la construcción de una visión de aprendizaje que surja desde el equipo directivo y que se caracterice por la reflexión sistémica y análisis contextual que les permita caracterizar a la unidad educativa y establecer lineamientos institucionales comunes.

5.2.1. *Objetivo general*

Construir una visión de aprendizaje compartida por el equipo directivo y docentes del establecimiento, para impulsar procesos de mejora con foco en el núcleo pedagógico.

5.2.2. *Meta anual de efectividad*

- 80% de las personas declara conocer y compartir la visión de aprendizaje concordada.

5.2.3. *Estrategia*

La estrategia propuesta busca la implementación de la reflexión pedagógica del equipo directivo para la construcción de una visión de aprendizaje compartida, entendiendo la reflexión como la evaluación crítica y participativa sobre hechos concretos para confrontar las expectativas con los logros alcanzados que permiten ajustar la teoría y corregir la acción, tal como lo presenta Sánchez et al. (2003).

Su instauración a nivel institucional considera seis etapas, la primera, busca caracterizar el contexto en el cual se encuentra inserto el establecimiento educacional en estudio. En la segunda etapa, se espera realizar un acercamiento teórico-práctico a los fundamentos que sostienen el desarrollo de una visión de aprendizaje como uno de los factores claves para la mejora educativa. En la tercera etapa, se realiza análisis de resultados institucionales en torno a los resultados de aprendizaje de los estudiantes y el análisis de las creencias de los profesores en lo que respecta a la visión de aprendizaje. En la cuarta etapa, se espera que los directivos sean capaces de caracterizar cómo se encuentra la escuela y cómo quisieran estar para identificar acciones necesarias para lograrlo. En la quinta etapa, los directivos presentan sus conclusiones al equipo docente y realizan jornada reflexiva para establecer focos estratégicos institucionales y compromisos. Y como última etapa, se espera que se realice evaluación de la implementación de las acciones para establecer mejoras de ser necesario.

La implementación de esta estrategia y el establecimiento de una visión de aprendizaje compartida, permite que la comunidad escolar tenga la oportunidad de movilizarse, visibilizando el imperativo del aprendizaje desde un conjunto compartido de objetivos, metas y expectativas.

5.3. Tabla de Resultados esperados del Proyecto

En la tabla 9 se presentan los resultados que se espera lograr en esta propuesta, con sus indicadores de resultados y los respectivos medios de verificación.

Tabla 8

Tabla de resultados esperados del proyecto.

Resultados Esperados	Indicadores de resultados	Medios de Verificación
Análisis de misión actual y replanteamiento de Misión institucional	90% del equipo directivo participa de instancias de análisis de la misión institucional actual.	Acta de jornada de trabajo. Informe que recoja conclusiones del análisis de la misión institucional. Registro de asistencia. Documento que contenga la Misión institucional construida colectivamente.
	80% del equipo de profesores participa de instancias de análisis de la misión institucional actual.	
	90% del equipo directivo participa de Taller de discusión conceptual sobre la Misión.	
	80% del equipo docente participa de Taller de discusión conceptual sobre la Misión.	
	80% de los directivos y profesores participa de jornada de trabajo reflexivo para el replanteamiento de la Misión.	
Análisis de Brechas existentes en la institución educativa y definición de ámbitos de mejora	80% del equipo directivo participa de Taller de análisis: para la identificación de las brechas, mediante el uso de datos.	Acta de jornada de trabajo con la identificación de brechas a nivel institucional. Registro de asistencia. Informe de la jornada de socialización con los docentes.
	80% profesores participa de taller de socialización para el análisis de brechas.	
	80% de los directivos participa en la identificación de brechas importantes.	
	80% de los directivos participa en la definición de ámbitos de mejora.	
Visión de aprendizaje institucional compartida por equipo directivo y equipo docente.	90% de los profesores y directivos concuerdan acerca de las tareas que deben asumir para potenciar la Visión de Aprendizaje institucional.	Acta de jornada de trabajo. Documento con distribución de tareas.
	70% de los profesores y directivos participan de jornada de evaluación en torno a las acciones para fortalecer la Visión de Aprendizaje institucional y elaboran propuestas de mejora.	

Fuente: Elaboración Propia.

5.4. Diseño de Actividades.

En la tabla 10, se presenta para cada resultado esperado, una planificación estratégica de actividades en términos generales que habría que realizar para alcanzar los resultados propuestos.

Tabla 9

Diseño de actividades

Resultados Esperados	Descripción de la Actividad (Descripción general, responsable, duración)
Análisis de misión actual y replanteamiento de Misión institucional	<p>Primera Actividad: Durante el mes de abril, se realizan una actividad de trabajo, la primera, dirigida a directivos y ejecutada por parte de facilitador externo, en la que se busca realizar el análisis de la misión institucional actual.</p> <p>Para su análisis, se contraponen lo declarado institucionalmente con algunas preguntas que permitan identificar a quiénes satisface la actual misión, qué necesidades cubre y mediante qué medios, dirigiendo la discusión hacia el cuestionamiento de lo declarado. Se orienta el análisis a la determinación de qué tipo de cultura existe en la escuela.</p> <p>Responsable: Jefa de UTP. Duración: 90 min.</p>
	<p>Segunda Actividad: Posteriormente, facilitador externo realiza el mismo ejercicio, esta vez, con el equipo docente, quienes mediante grupos de trabajo analizan las implicancias de la declaración de misión actual identificando el tipo de cultura existente en la escuela.</p> <p>Responsable: Jefa de UTP. Duración: 90 min.</p>
	<p>Tercera Actividad: Durante el mes de mayo, facilitador externo realiza un taller de discusión conceptual de la Misión, en este se trabaja mediante la revisión de diferentes autores que refieren al tema, la identificación de los elementos claves y la revisión y análisis de distintas misiones a modo de análisis de casos.</p> <p>Responsable: Jefa de UTP. Duración: 90 min.</p>

Cuarta Actividad: Director y Jefa de UTP, con apoyo de facilitador externo, replican el taller de discusión conceptual de la Misión, al igual que en la versión anterior, se trabaja mediante la revisión de diferentes autores que refieren al tema, la identificación de los elementos claves y la revisión y análisis de distintas misiones a modo de análisis de casos, pero esta vez está dirigido al equipo docente del establecimiento.

Responsable: Director y Jefa de UTP.

Duración: 90 min.

Quinta Actividad: La última semana del mes de mayo, tanto directivos como profesores participan de jornada de trabajo reflexivo para el replanteamiento de la Misión.

El trabajo de la jornada comienza con una lluvia de ideas, que permita identificar puntos de partida común y que mediante trabajo en equipo posibilite ir profundizando en lineamientos que les lleven a identificar el propósito permanente de la institución, para llegar, finalmente a una declaración que cumpla con los preceptos propios de una buena misión.

Responsable: Director.

Duración: 90 min.

Análisis de Brechas
existentes en la
institución
educativa

Sexta Actividad: Durante el mes de mayo, directivos participan de un taller de análisis de brechas mediante el uso de datos, dirigido por facilitador externo.

Este comienza con la revisión bibliográfica sobre escuelas similares que han emprendido procesos de mejora exitosos, debiendo definir las acciones claves que tienen en común las escuelas en estudio. Posteriormente se profundiza acerca de la importancia del permanente análisis de datos para la toma de decisiones.

Responsable: Director.

Duración: 90 min.

Séptima Actividad: En un segundo taller de análisis de brechas, se analizan los datos internos determinando las brechas existentes entre lo declarado y lo realizado a nivel institucional y definiendo ámbitos de mejora. Para esto, se analizan datos que permitan caracterizar a los estudiantes y sus familias, logros y prácticas de enseñanza, opiniones y comportamiento de miembros de la comunidad educativa, cultura escolar, recursos e infraestructura.

Responsable: Director y Jefa de UTP.

Duración: 90 min.

Octava actividad: A mitad de junio, directivos socializan con los docentes los resultados del análisis de brechas entre lo declarado y lo que se realiza en el establecimiento.

En esta sesión, toman decisiones para la mejora utilizando como herramienta una adaptación del modelo de Doble Diamante (Design Council, 2007), que les permite estructurar el proceso de transformación a la mejora educativa, acordando objetivos comunes a los cuales deben alinearse todos los miembros de la comunidad educativa, estableciendo responsables y tareas a realizar, tanto por los docentes como por el equipo directivo.

Responsable: Director y Jefa de UTP.

Duración: 120 min.

Novena actividad: Durante el mes de octubre, se realiza una sesión de trabajo entre directivos y docentes, la cual es dirigida por facilitador externo, y tiene como objetivo reflexionar acerca de los cambios que han sido realizados en la escuela, monitorear avances y evaluar el resultado de sus acciones, para definir posibilidades de mejora, de ser necesario.

Visión de aprendizaje
institucional
compartida por
equipo directivo y
equipo docente.

Responsable: Facilitador externo.

Duración: 90 min.

Decima actividad: A fines de diciembre, se repite la sesión de trabajo, manteniendo los mismos objetivos, pero esta vez, es dirigida por el equipo directivo.

Responsable: Director y Jefa de UTP.

Duración: 90 min.

Fuente: elaboración propia.

6. Fundamentación Teórica

En este apartado se presentan los principales aspectos teóricos en los que se sustenta la propuesta de mejora descrita. La cual busca la implementación de la reflexión pedagógica del equipo directivo para la construcción de una visión de aprendizaje compartida, para así, contribuir a la mejora de las prácticas de gestión curricular asociadas al apoyo del trabajo docente, permitiendo generar las condiciones apropiadas para la labor docente y el consecuente aprendizaje de los estudiantes.

Esta fundamentación teórica se divide en dos partes, la primera de estas se centra en qué consiste el liderazgo e incluye algunas ideas con respecto a la visión de aprendizaje y las variables mediadoras de la mejora educativa. Mientras que, la segunda parte, aborda la relación entre el liderazgo y el desarrollo profesional docente, centrándose en las características principales del Desarrollo Profesional Docente, para concluir con los principios y estrategias.

6.1. Liderazgo

El punto de partida de esta fundamentación teórica debe ser lo que refiere al liderazgo, siendo posible entenderlo como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela (Leithwood, 2009 citado en Bolívar, 2010). Por esto, el liderazgo educativo o dirección pedagógica de las escuelas se está constituyendo, en el contexto internacional, en un factor clave para el mejoramiento escolar, tal como lo recoge el programa Mejorar el liderazgo escolar (Improving School Leadership), de la OCDE, el cual declara que:

El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad en las agendas de política educativa de la OCDE y de sus países miembros, dado que desempeña una función decisiva en la mejora de la práctica del aula, las políticas escolares y las conexiones entre las escuelas y el mundo externo (Pont et al., p.19).

A lo largo de los años, se han definido distintos tipos de liderazgos, siendo uno de los más desarrollados tanto en lo teórico, como en lo práctico, el liderazgo pedagógico. El interés por este tipo de liderazgo, ha emergido de la investigación sobre “escuelas eficaces”, que ha entregado la certeza de que su eficacia se relaciona, en sentido amplio, con todo aquel conjunto de actividades que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este se caracteriza por ser un tipo de liderazgo escolar que enfatiza establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Ord et al., 2013; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009, citados en Gajardo y Ulloa, 2016).

MacBeath, Swaffield y Frost (2009 citado en Gajardo y Ulloa, 2016), han propuesto cinco principios que vinculan el liderazgo y el aprendizaje, los cuales pueden servir como orientación para el logro de un liderazgo para el aprendizaje exitoso.

Dichos principios son:

- Centrarse en el aprendizaje como actividad, entendiendo que todos los miembros de la comunidad son aprendices y que el aprendizaje, lleva a la mejora.
- Crear condiciones favorables para el aprendizaje.
- Promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, y que esta relación sea una preocupación compartida por la comunidad.
- Compartir el liderazgo conformando una comunidad de aprendizaje.
- Establecer una responsabilidad común por los resultados obtenidos.

Teniendo en mente estos principios y tal como lo señala Murillo (2006, citado en Bolívar, 2010)

Es posible señalar que el liderazgo pedagógico va más allá de la gestión de las realidades presentes para “rediseñarlas” en función de las metas institucionales, lo que conlleva una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino que va alterando aquellas condiciones del centro y del aula para que mejoren la educación ofrecida y las prácticas docentes en el aula (p. 83).

El liderazgo efectivo es el que logra establecer un propósito moral y posibilidades, forjados por los valores y creencias que sustentan el mejoramiento escolar, lo que entendemos como la misión. Esta, influye en la forma de enseñar y, por tanto, en el clima de aprendizaje, dando forma a las conductas de profesores y estudiantes. De esta manera, la misión genera límites a las prácticas y por tanto, otorga coherencia a los medios y fines (Hallinger y Heck, 1998; Louis et al. 2010; en Murphy y Torre, 2015, citado por Ulloa, 2019).

La misión, tal como señala Ulloa (2019) tiene la función de darle identidad a la organización, por lo que debe ser construida y reconocida por todos, debiendo ser: breve y clara para ser recordada y transmitida, entendible, adaptable para la acción, abierta al futuro y motivadora.

El mejoramiento educativo, requiere, de una visión compartida, que permita a la comunidad educativa un trabajo colaborativo, cohesionado y articulado en relación con las diferentes dimensiones involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues constituye la imagen breve y específica del futuro deseado por la comunidad educativa para los próximos años. Es decir,

tensiona el cómo estamos con el cómo queremos estar (Chiavenato, 2010, citado en Ulloa 2019, p.19). Esto implica una mirada común para la toma de decisiones, considerando el contexto, los elementos organizacionales y el diseño e implementación del quehacer pedagógico.

La construcción de una visión es relevante para una institución educativa pues:

- Establece el propósito relevante del plan general para el período, el cual inspirará a toda su comunidad.
- Es un referente para definir y evaluar la estrategia de cambio y mejora, así como los objetivos que se espera lograr en el proceso.
- Permite liderar equipos de trabajo, toda vez que, elaborada participativamente, otorga propósito común. (Ulloa, J. 2019, p. 19).

Si nos referimos a qué pueden hacer los líderes para mejorar el aprendizaje y resultados de los estudiantes, de acuerdo a lo que señalan Leithwood, Harris y Hopkins (2008, citados en REICE, 2009), estos pueden desarrollar un repertorio específico de prácticas básicas, que si bien tienden a ser comunes, son sensibles a los contextos y se asocian de manera indirecta con la enseñanza y aprendizajes de los estudiantes, lo que se logra, principalmente a través de su influencia en la motivación del personal, el compromiso, las prácticas de enseñanza y desarrollando las capacidades del profesorado para el liderazgo.

Distintos informes como el de la OCDE (Pont et al., 2009), McKinsey (Barber y Mourshed, 2008) y el National College of School Leadership (NCSL, 2006, citados en Maureira et. al, 2014), señalan que más allá de las diferencias culturales en los sistemas escolares en el mundo, el liderazgo que ejercen los directores de los centros educativos constituye el segundo factor intra-escuela, después de la efectividad del docente de aula, que explica la calidad de los aprendizajes en estos centros; al tiempo que este liderazgo contribuye de manera relevante al cambio y la innovación escolar.

Entonces, así como lo señala Anderson (2010) el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores.

Figura 24

Senda Indirecta del Liderazgo



Fuente: elaboración propia, en base a Gajardo & Ulloa, 2016.

Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes dependerán tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención.

La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir (Waters, Marzano y McNulty, 2003, citado en Bolívar, 2010).

6.2 Liderazgo y Desarrollo Profesional Docente

Como se ha señalado anteriormente, Anderson (2010) plantea que la influencia de los líderes en la motivación del personal, en su compromiso, las prácticas de enseñanza y el desarrollo de las capacidades del profesorado, es clave para el aprendizaje exitoso, es por esto que, el factor docente emerge como elemento clave de la transformación educativa, siendo actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant 2005, citados en Vezub, 2007).

El propósito del Desarrollo Profesional Docente es provocar cambios en las prácticas de los profesores en el aula, en sus actitudes y creencias y en los resultados de aprendizaje de los alumnos (Guskey, 2002, citado en Bautista, A., Ortega-Ruiz, R. 2015).

Cualquiera sea el cambio que se impulse los docentes siempre son interpelados desde algún lugar, ya sea que se los ubique como ejecutores, mediadores de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación. El desarrollo profesional de los docentes es fundamental para mejorar las escuelas (Ávalos, 2011; Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014, citados en Gajardo et. al, 2022).

Como ha señalado Michael Fullan (2002, p.122) la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo, el peor problema y la mejor solución de la educación. La frase refleja lo que se vivencia en el contexto de los sistemas educativos latinoamericanos, atravesado por diferentes problemáticas como las grandes inequidades sociales y los altos índices de vulnerabilidad de gran parte de los niños y adolescentes en edad escolar.

Se sugiere que el Desarrollo Profesional Docente se lleve a cabo mediante el aprendizaje entre pares dentro de su contexto, debido a que permite identificar las necesidades de la escuela y, al mismo tiempo, fortalecer el desarrollo individual y colectivo de los profesores en su propio lugar de trabajo (Bolívar, 2010).

A este respecto, las políticas educativas de nuestro país han transitado por una serie de reformas que buscan establecer instancias de formación y capacitación docente. Debido a esta necesidad, en el año 2016 se promulgó la Ley N° 20.903 (2016), donde se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual tiene como objetivo favorecer una formación inicial de calidad para nuevos docentes y una formación continua de calidad para quienes ya son profesores, además de contemplar nuevas condiciones laborales para la carrera docente, entre otros aspectos.

Además, la Ley N° 20.903 (2016), dispone que los equipos directivos, tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus profesores, a través de la creación de Planes de Formación para el Desarrollo Profesional (PDP), que sean acordes al P.E.I y P.M.E de la escuela.

Los Planes de Formación deberán ser diseñados por el equipo directivo, los docentes que se desempeñan en la función técnico-pedagógica, y con el Consejo de Profesores para establecer vínculos entre los saberes profesionales y experienciales de los docentes. Este proceso de formación debe contemplar cinco pasos: detectar necesidades y definir objetivos; diseñar el plan de desarrollo profesional; asegurar recursos en conjunto con el sostenedor; implementar actividades; evaluar y mejorar (Carrasco y González, 2017).

Para ello, es importante que el equipo directivo defina estrategias de desarrollo profesional docente consensuadas con la comunidad de profesores, proporcionar las condiciones necesarias para la implementación de estas, y el espacio- tiempo para la reflexión profesional.

Tanto la experiencia internacional como nacional han reconocido que los directores escolares tienen una función relevante al momento de alcanzar mejoras en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, siendo esta una de las razones principales por las que el Desarrollo Profesional Docente constituye una de las tareas más importantes que los directores de escuela deben emprender (Anderson, 2010).

Clarke y Hollingsworth (2002), frente a este respecto, sostienen que la visión de los profesores como aprendices y de las escuelas como comunidades de aprendizaje, es fundamental para las nuevas perspectivas sobre el cambio del profesorado y su desarrollo profesional, teniendo como núcleo el aprendizaje. En definitiva, el conocimiento docente está conformado por las experiencias vividas por los profesores y el resultado de la reflexión individual y colectiva sobre sus prácticas. Este proceso permite generar cambios y así promover un mejor aprendizaje de los estudiantes. Es por esto, que se ha establecido que los principios del Desarrollo Profesional Docente son la reflexión docente, la indagación de las prácticas, la contextualización y el trabajo colaborativo (Simon y Campbell, 2012).

6.3 Principios del Desarrollo Profesional Docente

Dentro de los Principios del Desarrollo Profesional docente, la reflexión aparece como un instrumento promotor del cambio (Ávalos, 2011, citado en González-Weil et al. 2014). De acuerdo con lo señalado por Ávalos, la reflexión docente pareciera ser el factor clave en la transformación de las prácticas.

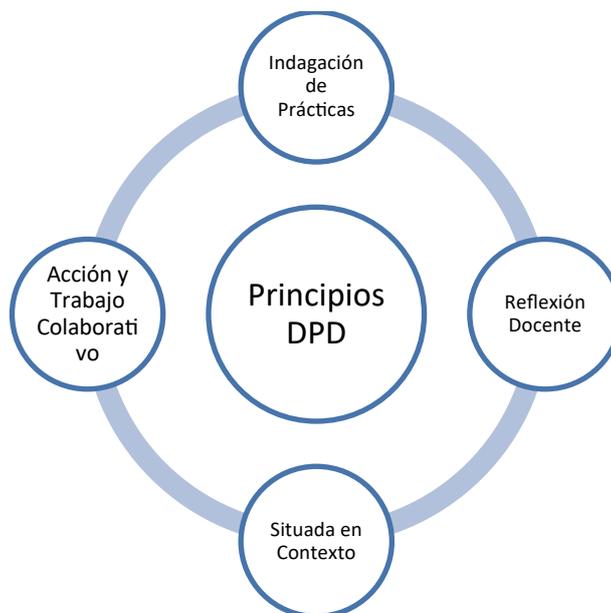
Los docentes requieren de oportunidades para cuestionar y observar sus propias creencias, supuestos y actitudes y tal como señala Gajardo et. al (2022), esto permite identificar y autoevaluar de forma consciente brechas, necesidades y logros en el propio proceso de aprendizaje, desarrollando la capacidad de metacognición y aprendizaje a lo largo de la vida (p.12).

En lo que respecta a los procesos de investigación o indagación de la propia práctica, con el propósito de comprender y mejorar el propio quehacer profesional, esto parten con la indagación sobre el aprendizaje de sus estudiantes y luego sobre sus prácticas de enseñanza y se prestan como un escenario adecuado para potenciar la reflexión a través de la colaboración e identificar problemas de práctica situados en el ámbito de la enseñanza o del liderazgo escolar.

Estos procesos de investigación son considerados una forma efectiva de desarrollo profesional docente, especialmente cuando se realiza de manera colaborativa (Lebak y Tinsley, 2010; Ponte, 2010, citado en González-Weil, 2014, citado en Bautista, A., Ortega-Ruíz, R. 2015).

Figura 25

Principios del Desarrollo Profesional Docente



Fuente: elaboración propia, en base a Simon & Campbell, 2012; Ávalos, 2011; Chou, 2011.

Las estrategias de Desarrollo Profesional Docente, deben procurar responder a necesidades reales y pertinentes de los docentes. Por ello, la contextualización supone un énfasis relevante de las propuestas de cambio y aprendizaje profesional, pues permite la vinculación y aplicación de lo aprendido al propio contexto profesional, de manera de constituirse en herramienta de mejoramiento continuo, tal como lo sostiene Gajardo et al (2022).

Por otra parte, la retroalimentación, el acceso a nuevas ideas e información se posibilita a través de la interacción y el diálogo con otras personas en el marco del *trabajo colaborativo*, el cual, a su vez, contribuye a crear una cultura de aprendizaje y una comunidad, en donde el aprendizaje es valorado y estimulado (Chou, 2011, citado en González-Weil, 2014). El trabajo docente en torno a estas comunidades de aprendizaje incidiría, además, positivamente en el aprendizaje de los estudiantes de los docentes participantes (Vescio, Ross y Adams, 2008, citado en González-Weil, 2014).

Por otra parte, para mejorar el desempeño del profesorado, una de las estrategias más efectivas es el trabajo colaborativo. Enseñar es una tarea compleja y una persona de manera individual no puede saber todo lo necesario. Sin embargo, a través del trabajo en equipo, un profesor tiene acceso al conocimiento que está distribuido entre los miembros de una comunidad profesional (Marcelo, 2002, citado en Montecinos, 2003). En este sentido, se visualiza una nueva proyección del rol docente, su labor no solo se centra en el aula, sino como líderes y guías del aprendizaje de

sus pares. Es imperativo promover oportunidades para que puedan asumir roles de mentores, líderes, curriculistas, e investigadores en una comunidad que aprende.

Así, el trabajo colaborativo, dentro de la escuela y entre sus profesionales, es identificado como una importante “palanca de cambio” (Chapman, 2008; Wohlstetter, Malloy, Chau, y Polhemus, 2003, citado en Ahumada et. al, 2019). Esto tiene un gran impacto en las posibilidades de aprendizaje en distintos niveles, ya que, la colaboración facilita el intercambio y transferencia del conocimiento y, lo que es más importante, la generación de nuevos aprendizajes que son adecuados al contexto donde se desarrolla el trabajo colaborativo, contribuyendo así al desarrollo de capacidades docentes en el sistema educativo.

La mejor formación continua proviene del aprendizaje con los colegas en un contexto de trabajo. Timperley (2008) hace énfasis en las oportunidades para aprender con los colegas, asegura que la interacción entre colegas que persiguen el objetivo en común de mejorar los resultados de aprendizajes de sus estudiantes potencia la integración de nuevos conocimientos a las prácticas existentes. Una formación basada en el trabajo en equipo debe contribuir a incrementar los propios saberes, el análisis de situaciones y la búsqueda constante del mejoramiento y la generación de cambios.

6.4. Gestión del cambio

El cambio debe ser entendido, en primer lugar, como un proceso, de aprendizaje constante que implica la transformación de la cultura escolar, la que entre otras cosas cuenta con creencias preexistentes enraizadas en el quehacer institucional (Gather, 2004; Fullan, 2006; Schein, 2010).

Este se erige como un desafío permanente para los líderes, quienes buscan desarrollar transformaciones favorables para el logro de sus propósitos, por lo que se requiere que desplieguen sus competencias, prácticas y experiencia, para favorecer las transformaciones esperadas.

Siendo el cambio y la innovación un propósito permanente de los líderes, han sido ampliamente estudiados, logrando visibilizar que el éxito de las estrategias depende de factores como el tipo de cambio a realizar, los facilitadores disponibles para la transformación y los métodos utilizados para la gestión del cambio, tal como lo señala De la Vega (2022).

Fullan (2006), por su parte, considera siete premisas centrales para que una teoría de cambio/acción obtenga los resultados esperados:

Tabla 10

Premisas centrales teoría del cambio/acción

Premisa	¿En qué consiste?
Enfoque en la motivación	Si la propia teoría de acción no motiva a las personas a poner el esfuerzo, individual y colectivo, necesario para obtener los resultados, la mejora no es posible. Siendo así, la motivación necesita otras condiciones que favorezcan su movilización, entre ellas: propósito moral, capacidad, recursos, identidad, apoyo de pares y liderazgo.
Creación de capacidad, con enfoque en los resultados	El desarrollo de capacidades se define como cualquier estrategia que aumente la efectividad colectiva de un grupo para elevar estándares y cerrar la brecha del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica ayudar a desarrollar conocimiento y competencias individuales y colectivas, recursos y motivación. Una parte clave del enfoque en los resultados es la evolución hacia la presión positiva (o accountability interno). La presión positiva, a su vez, es palpablemente justa y razonable y va acompañada de recursos para la creación de capacidades.
Aprendizaje en contexto	La mejora es más una función de aprender a hacer las cosas correctas en los entornos donde se trabaja, con estudiantes y profesionales reales, en escuelas reales, con problemas reales, no solo en teoría. Por tanto, es vital crear oportunidades de aprender en contexto porque solo de esta forma se cambia el contexto mismo.
Cambiar la cultura	Esta premisa tiene dos dimensiones: una está relacionada con el “aprendizaje lateral” y la otra, con “abordar proactivamente a los distractores”. El aprendizaje lateral ocurre cuando escuelas y distritos (territorio) aprenden entre sí, permitiendo una visión y una preocupación más sistémica, desatándose dos fuerzas de cambio: conocimiento y motivación. Abordar proactivamente a los distractores, a su vez, implica tratar de forma explícita problemas relacionados a la cultura escolar, dedicando recursos y atención a la mejora continua más que a los múltiples fenómenos que ocurren en el sistema y que favorecen el statu quo.
Tendencia hacia la acción reflexiva	Es necesario entender, primero, que una visión compartida y el sentido de pertenencia son más un resultado de un proceso de aprendizaje y reflexión permanente que una condición previa. Y que el comportamiento cambia en cierta medida antes de las creencias. Lo que a su vez está relacionado con la brecha entre la “teoría expuesta” y la “teoría en uso”. Esto, entendiendo que, las personas aprenden mejor en un ciclo continuo, a través del hacer, la reflexión, la investigación, el análisis e interpretación de la evidencia, volver a hacer, y así sucesivamente.

Compromiso de tres niveles	Esta premisa establece que el compromiso de tres niveles (macro, meso y micro) es esencial para la reforma del sistema. Lo que hay que fomentar es una “conectividad permeable”, entendiendo el carácter dinámico de este objetivo, lo que significa perseguir estrategias que promuevan la coordinación e interacción mutua, y la influencia dentro y entre los tres niveles. Si suficientes líderes en el mismo sistema participan en una conectividad permeable, cambian el sistema mismo.
----------------------------	---

Persistencia y flexibilidad para mantener el rumbo	Dado que las seis premisas anteriores son complejas de administrar y deben cultivarse a lo largo del tiempo, la última premisa se fundamenta en una fuerte determinación para mantener el rumbo. Se necesita más bien de resiliencia, es decir, persistencia con flexibilidad. La persistencia rígida puede generar retroceso en igual o mayor medida. Ser flexible, de hecho, está integrado en la teoría de la acción. Debido a que la teoría es reflexiva y basada en la evidencia, y debido a que se cultiva en las mentes y las acciones de actores clave, existe una gran cantidad de autocorrección y refinamiento incorporados, relacionados con aprender de los errores, ya que siempre habrá ciclos, barreras no previstas y fracasos a lo largo del camino.
--	--

Fuente: Tabla construida en virtud de lo señalado por Fullan, M. (2006). Change theory. A force for school improvement.

En definitiva, tal como lo señala Escudero (1988) todas las estrategias, aunque con algunos matices diferenciales y con grados de mayor o menor sistematización, asumen los siguientes supuestos y principios:

- La escuela como unidad debe constituir el foco y el contexto más adecuado para el desarrollo del cambio educativo. Este no ocurrirá a no ser que se tenga en cuenta las variables escolares y los contextos en los que las escuelas funcionan.
- La escuela y los profesores han de tener la oportunidad de apropiarse de la innovación, de decidir sobre la misma, de controlar sus contenidos y desarrollo.
- Ha de propiciarse un clima de colaboración en las escuelas y una estructura organizativa que apoye y facilite la innovación.
- Las estrategias de innovación a nivel escolar han de tender a que el centro como organización desarrolle capacidades para: diagnosticar su propia situación y desarrollo, movilizar planes de acción conjuntos. y controlar y autoevaluar su implementación y resultados.
- La formación de los profesores ha de ocurrir en el contexto de programas de innovación y debe estar localizada, preferentemente, en la misma escuela.

- La resolución de problemas prácticos como metodología de base puede constituir un buen procedimiento para la innovación y la autoformación. Pueden localizarse en la literatura diferentes guías o esquemas orientativos para el desarrollo de la innovación en esta dirección.

Fullan (2002), además señala que para generar cambios en educación hay procesos y preguntas, que los gestores del cambio deben considerar, reflexionando sobre aquello e implementando estos procesos. Todo esto, lo organiza en tres fases:

- Fase I iniciación y planificación del cambio, que se refiere a la revisión de aquello que inicia el proceso que conduce al cambio; relevante de considerar por la existencia de diversos factores que pueden iniciar un cambio en una escuela.
- Fase II Implementación, implica las primeras experiencias de poner en práctica una idea. Antes de iniciar esta fase, conviene considerar tanto las características de la propuesta, como de los actores involucrados y el contexto en que nos encontramos. En relación con los actores implicados se recomienda considerar las posibles resistencias a las iniciativas de cambio y en concomitancia con ello, el historial de cambios, de manera que los actores implicados puedan revisar las experiencias previas y encontrar en ellas puntos de apoyo y generación de confianza.
- Fase III Institucionalización del cambio, aquí la innovación se vuelve práctica rutinaria, logrando los resultados esperados. Los equipos ya no tienen preguntas problemas con la implementación, las estructuras y cultura están alineadas (recursos, materiales, tiempo). Se releva el monitoreo constante.

6.5 Análisis de Datos y Reflexión Docente

Conceptualizar el análisis y uso de datos es un paso relevante para lograr el aprendizaje y desarrollo del conocimiento sobre Mejoramiento y Cambio Escolar, debido a que la mayor comprensión de este conocimiento profesional brindará a los equipos directivos, nuevos elementos para fortalecer la capacidad reflexiva respecto a la información basada en datos, dirigida a la toma de decisiones pertinente a su contexto escolar.

Desde el Marco para Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015) se define como una condición clave para el Mejoramiento y Cambio Escolar el que los directivos tengan conocimiento de las condiciones organizacionales que permiten iniciar y mantener estrategias de cambio, las condiciones que lo facilitan o dificultan, métodos de autoevaluación, planificación, monitoreo,

evaluación, uso y análisis de datos, a partir de ello, se hace relevante que los equipos directivos profundicen en el análisis y comprensión de los datos de su contexto educativo.

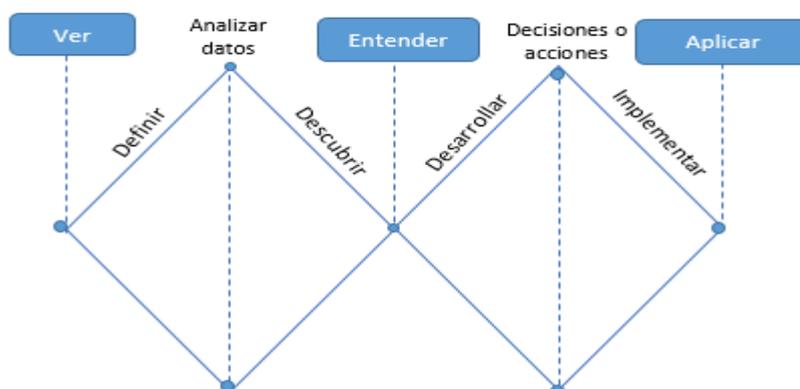
En cuanto a la reflexión, un primer acercamiento teórico, la define como la acción mediada por la razón, evaluación crítica y participativa sobre hechos concretos para confrontar las expectativas con los logros alcanzados que permiten ajustar la teoría y corregir la acción, tal como lo recoge Santos y Sánchez (2003), ahora bien, en el ámbito educativo, es preciso señalar que esta, va más allá de un proceso cognitivo, ya que los sentimientos y las emociones de los profesores, juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como recoge Lara-Subiabre (2017) autores como Sutton y Wheatley (2003) plantean que las emociones de los profesores influyen en su cognición, motivación y comportamientos, a la vez, Korthagen (2010), en su modelo ALACT de reflexión, identifica en la fase de “revisando la acción” como uno de los elementos a revisar, los sentimientos (junto al pensamiento, deseo y actuación) porque en muchos casos son estos los que guían las decisiones y en la medida que son revisados pueden pasar a estar conscientes de ellos. Igualmente, Jay (1999) y Brockbank y MacGill (2002) reconocen que hay que prestar atención a los sentimientos, ya que ellos están asociados a los eventos que han motivado la reflexión.

La práctica reflexiva, finalmente, permite identificar las dificultades para lograr soluciones, logrando observar los aciertos y fortalezas que se han obtenido en el proceso educativo.

Un modelo que podría ser útil para realizar un análisis reflexivo es el Double Diamond o Doble Diamante, desarrollado originalmente por el UK Design Council (2007), el cual tal como lo dice su nombre, grafica el proceso con dos diamantes, siendo el primero para investigación y el segundo para diseño, tal como se muestra en la siguiente figura.

Figura 26

Modelo Doble Diamante



Fuente: Elaboración propia.

Este modelo usa los lados del diamante para graficar los procesos de descubrimiento, definición, desarrollo e implementación con la doble expansión y contracción de la figura respectivamente.

En general, en la fase de descubrimiento, se espera realizar la identificación del problema, las oportunidades, las necesidades de abordaje, limitantes de la solución y el desarrollo del banco de conocimiento acerca de la problemática, mientras que, en la fase de definición, el descubrimiento se centra en definir y dar significado, identificando problemas y oportunidades pensados en tareas procesables. En la fase de desarrollo, se espera tomar decisiones para la implementación que sería la cuarta etapa. En esta etapa, como punto clave se tiene: la retroalimentación, la socialización de nuevos conocimientos y las herramientas de conocimiento o formas de trabajo.

7. Conclusiones

En virtud del análisis de los datos arrojados del estudio del caso de esta escuela municipal, ha sido posible definir que el problema se relaciona a un bajo despliegue de las prácticas de liderazgo en apoyo a la labor docente, lo que se traduce en la falta de apoyo del Director y la Jefa de Unidad Técnica Pedagógica al trabajo realizado dentro del aula, el desempeño de las funciones docentes en condiciones de poca colaboración y la consecuente, falta de motivación.

Estas consecuencias que repercuten directamente en los aprendizajes de los estudiantes surgen de tres causas que han sido posible de identificar: la falta de una visión de aprendizaje compartida, una distribución poco efectiva del liderazgo y la falta de fomento del desarrollo profesional docente. En este caso, tanto los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento cuantitativo, como las diferencias existentes entre los discursos de los docentes y los directivos al momento de ser entrevistados, dejan en evidencia la falta del foco en el aprendizaje, lo que ha permitido que el resguardo del ambiente externo para el aprendizaje no sea una prioridad, así como tampoco lo es, la coherencia en torno a la visión que define a esta institución.

En torno a la distribución del liderazgo, si bien existe una distribución de funciones y tareas, y los profesores cuentan con espacios y autonomía para la toma de decisiones, esta se vislumbra como poco coordinada, ya que cada equipo emprende acciones en virtud de las problemáticas propias de sus ciclos, sin la consideración de metas comunes, mientras el equipo directivo se desentiende de estas instancias de coordinación. Al igual que en lo que refiere al liderazgo distribuido, los directivos no han puesto el foco en el desarrollo profesional docente, evidenciándose que no se han establecido las condiciones organizacionales y materiales para que este sea efectivo, más allá de lo que pueda surgir de la interacción en los grupos de trabajo por ciclos, repercutiendo directamente en las variables mediadoras del aprendizaje.

Tal y como señala Anderson (2010), el desempeño de los docentes es influenciado por sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo. Por lo tanto, es de suma importancia la influencia y el rol del liderazgo a la hora de promover el desarrollo de estas tres variables mediadoras, despertando así, tanto su iniciativa y disposición para la toma de riesgos, como una apertura a nuevas ideas y formas de hacer.

Siendo así, en este caso en específico, y habiendo enumerado una serie de causas que complejizan y dificultan el proceso de mejora en este establecimiento, se propone emprender el camino del cambio, a través de la construcción de una visión de aprendizaje compartida por el equipo directivo y docentes del establecimiento para impulsar procesos de mejora con foco en el núcleo

pedagógico, como primer paso para la mejora de las prácticas de gestión curricular, por sobre todo, porque establecer un foco en el aprendizaje es una de las acciones necesarias para liderar desde el imperativo del aprendizaje.

Mediante esta propuesta se busca potenciar por sobre todo la reflexión y el análisis de los datos, que les permitan a los líderes directivos caracterizar las condiciones presentes en el establecimiento, para así, proyectar estratégica y contextualmente el futuro de la escuela, dirigiendo el esfuerzo colectivo, de manera coherente y consistente, hacia metas concretas.

Debido a la complejidad de las prácticas pedagógicas, y los constantes cambios a los que esta se debe ir adaptando, se hace necesario reflexionar frecuentemente, para tomar mejores decisiones. La reflexión pedagógica, tal como ya se ha desarrollado anteriormente, va más allá de un proceso cognitivo, ya que los sentimientos y las emociones de los profesores, juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que la utilización de esta estrategia se vislumbra como clave para enfocarnos en el objeto de estudio relevando una visión de aprendizaje que aúne y entregue lineamientos comunes a la comunidad educativa. Mientras que el análisis y uso de datos, brindará al equipo directivo nuevos elementos para fortalecer la capacidad reflexiva respecto a la información basada en datos, lo que será este un elemento clave para llevar a cabo procesos de mejoramiento escolar.

Por otra parte, y tal como se ha establecido ampliamente, la enseñanza en el aula es la variable interna de la escuela que más influye en los resultados de los estudiantes, por lo que resulta una tarea fundamental para el equipo directivo, generar condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, donde la práctica pedagógica y su mejora dependan de la acción y trabajo colaborativo que se realice entre los docentes y sus experiencias cotidianas vividas, las que por medio de la indagación de sus prácticas, la reflexión crítica de los docentes sobre las experiencias vividas, faciliten la creación de estrategias para avanzar en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

8. Desafíos y Proyecciones

La propuesta de mejora detallada con anterioridad desafía en especial, las concepciones y creencias del equipo directivo, a quienes se les invita, mediante el análisis de datos y la reflexión, a cuestionar conceptos que se presentan como definatorios de lo que es la comunidad educativa y entender la práctica educativa desde una perspectiva centrada en el aprendizaje.

Igualmente, esta propuesta desafía a los directivos a generar las condiciones que faciliten la labor docente, desde la participación de estos, en igualdad de condiciones, en los procesos analítico-reflexivos hasta el resguardo de interrupciones en el aula de clases, que es el indicador más descendido de los medidos mediante la aplicación del instrumento cuantitativo. Al generar las condiciones, por consiguiente, se debiera lograr motivar a los docentes y aumentar el compromiso que estos tienen con la escuela, más allá de lo que pase en su aula.

Su participación e idealmente, la implementación de instancias de reflexión y análisis de datos, permitirían la instalación de esta estrategia, y su uso sistemático, lo que finalmente repercute en el cuestionamiento de las prácticas y las acciones llevadas a cabo en el aula. La implementación y uso sistemático podría generar un resignificado al trabajo realizado por los equipos de trabajo por subciclos, en el cual debiera incluirse la participación directa o indirecta de los directivos (mediante otros líderes escolares), quienes pueden hacerse parte mediante el establecimiento de los lineamientos institucionales o metas periodísticas que guíen el trabajo realizado.

La implementación del análisis de datos finalmente significa para los líderes, hacerse cargo de los resultados de sus estudiantes y poner el foco en el aprendizaje de estos, sin perder de vista que no siempre contarán con los tiempos o asesoría externa, deben apropiarse de la estrategia. Así, finalmente, se espera que la estrategia propuesta pueda convertirse en una práctica sostenida en el tiempo, la cual pueda ser comprendida y compartida por todos los miembros de la comunidad educativa instaurando así, una nueva cultura escolar.

Referencias

- Amezcuca, M., Gálvez Toro, A. (2002). LOS MODOS DE ANÁLISIS EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN SALUD: PERSPECTIVA CRÍTICA Y REFLEXIONES EN VOZ ALTA. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5).
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, vol.27.
- Barber, M., Mourshed, M. (2008), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*, Santiago de Chile, PREAL/ McKinsey & Company.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Bolívar-Botía, A., (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Cárcamo, H., (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio*, (23), 0.
- Carrasco, A., & González, P. (2017). Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El Liderazgo del director/a. Nota Técnica N°6-2017, *LÍDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Chou, C. (2011). Teachers professional development: investigating teacher's learning to do action research in a professional learning community. *The Asia-Pacific Education Researcher*, vol.20.
- Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth, *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7).
- Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal.

- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gajardo, J. (2019). Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo. Nota Técnica N° 6. *LÍDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Gajardo, J., Muñoz, M., Peralta, L. y Urra, G. (2022) *Orientaciones para la Implementación de Estrategias de Cambio con Foco en el Mejoramiento de Problemas de Práctica*. Concepción: Centro +Comunidad.
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, *LÍDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- González-Weil, C, Gómez M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., Pérez, J., & Santana, J., (2014). Principios de Desarrollo Profesional Docente construidos por y para Profesores de Ciencia: una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 105-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200007>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and*
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Lara-Subiabre, B. (2018) Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 17 No 33, abril, pp. 101 – 111.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Londres: National College for School Leadership.
- Leithwood, K. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about succesful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1).

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- LEY 20903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile. 01 de abril de 2016. <https://bcn.cl/2f72c>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. vol. II / 2003 (pp. 105 - 128)
- National College of School Leadership (NCSL) (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, Londres, NCSL.
- Pont, B., Nusche D., Moorman, H. (2009). *MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA* - isbn: 978-92-64-07401-9 - © ocde
- Simon, S., Campbell, S. (2012). Teacher learning and professional development in science education. En Fraser, B., Tobin, K. y McRobbie, C. J. (eds.) *Second international handbook of science education* (Vol. I, pp. 307-321). Nueva York: Springer Dordrecht Heidelberg London. *Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-389
- Santos, M., Sánchez S., Sandra I. Reflexionar para mejorar la práctica: una experiencia de investigación-acción educativa. *Educación y Educadores*, núm. 6, 2003, pp. 107-125 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.
- Timperley, H., Alton-Lee, A., (2008). Reframing Teacher Professional Learning: An Alternative Policy Approach to Strengthening Valued Outcomes for Diverse Learners. *Review of Research in Education* - REV RES EDUC. 32. 328-369. 10.3102/0091732X07308968.
- Ulloa, J. (2019). Análisis y formulación estratégica de la mejora educativa: Conceptos, tensiones y desafíos. Informe Técnico N° 5. *LÍDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, vol.24

Vezub, L. F., (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 0.

Waters, T.; Marzano, R.J. y McNulty, B. (2003). What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement. Colorado: *McREL*

Weinstein, J. (2016). Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas. Capítulo: *Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo*. Bush, T.