



Propuesta de Mejora para fortalecer las prácticas colaborativas docentes a través del coaching entre pares, en un establecimiento de la comuna de Cañete.

Elizabeth Zapata Valenzuela

Proyecto de Título presentado a la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción

Para optar al grado académico de

Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Profesora Guía:

Dra. Bárbara Valenzuela Zambrano

13 de julio del 2023

Índice de Contenidos

Introducción	6
Resumen Ejecutivo	10
1.- Antecedentes del contexto	11
1.1 Datos del establecimiento	11
1.2 Resultados de aprendizaje	16
1.3 Análisis y reflexiones sobre los Antecedentes del Contexto	23
2.- Presentación de diagnóstico y línea base	25
2.1 Objetivos de la Investigación	25
2.1.1 Objetivo General	25
2.1.2 Objetivos Específicos	25
2.2 Diseño Metodológico	25
2.2.1 Población y muestra	26
2.2.1.1 Población y Muestra de Datos Cuantitativos	26
2.2.1.2 Población y Muestra de Información Cualitativa	27
2.2.2 Técnicas de recolección de datos	27
2.2.2.1 Técnicas de Recolección de Datos Cuantitativos	25
2.2.2.2 Técnicas de Recolección de Información Cualitativa	28
2.3 Categorías y Estrategias de Análisis de Datos	29
2.3.1 Categorías y Estrategias de Análisis de Datos Cuantitativos	29

2.3.2 Categorías y Estrategias de Análisis de Datos Cualitativos	29
2.4 Resultados	29
2.4.1 Análisis e Interpretación de Resultados Cuantitativos	29
2.4.2 Análisis e Interpretación de Datos Cualitativos	35
2.3.2.1 Síntesis de Resultados	45
2.5 Presentación del problema	46
2.5.1 Causas del Problema	47
2.5.2 Efectos del Problema	49
3.- Propuesta de mejora	53
3.1 Programa para Fortalecer las Prácticas de Liderazgo	53
3.1.1 Análisis de Contexto	53
3.1.2 Planificación del programa	54
3.1.4 Diseño del Programa	59
4.- Fundamentación Teórica	91
4.1 Prácticas de Liderazgo	91
4.2 Visión Compartida	92
4.3 Desarrollo Profesional Docente para una Mejora Educativa	96
4.4 Colaboración Docente	99
4.5 Coaching entre Pares	101
5.- Conclusiones	104

Referencias	106
Anexos	113

Índice de Tablas

Tabla N°1: Índice de Vulnerabilidad Durante los Últimos Cuatro Años	11
Tabla N°2: Evolución de la Matrícula e Indicadores de Eficiencia Interna	12
Tabla N°3: Población y Muestra Cuantitativa.	27
Tabla N°4: Resultados Encuesta Colaboración Docente por Dimensión	30
Tabla N°5: Síntesis de Análisis Cualitativo	45
Tabla N°6: Metas de efectividad	55
Tabla N°7: Cuadro de Resultados	56
Tabla N°8: Actividades para la implementación de la propuesta	59

Índice de Figuras

Figura N°1: Organigrama Institucional	13
Figura N°2: Categorías de desempeño anual	17
Figura N°3: Estándares de aprendizaje en SIMCE Lenguaje Comunicación y Matemática, 4° Básico	18
Figura N°4: Comparación SIMCE 4° básico	17

Figura N°5: Resultados SIMCE 4° y 6° Básico	18
Figura N°6: Porcentaje de estudiantes en cada nivel de aprendizaje en SIMCE 6° básico.	18
Figura N°7: Porcentaje promedio de logro de los/as estudiantes en Lectura	19
Figura N°8: Porcentaje promedio de logro de los/as estudiantes en Matemática	20
Figura N°9: Porcentaje de estudiantes de cada curso que requieren mayor apoyo en Lectura	20
Figura N°10: Porcentaje de estudiantes de cada curso que requieren mayor apoyo en Matemática.	21
Figura N°11: Dimensión Liderazgo para la Colaboración	31
Figura N°12: Dimensión Colaboración Entre Docentes	32
Figura N°13: Dimensión Confianza en el Equipo Directivo	34
Figura N°14: Árbol del Problema línea base escuela básica comuna de Cañete	47

Introducción

En el ámbito de la educación, la labor docente es una herramienta fundamental para el desarrollo académico y personal del estudiantado. Los desafíos y demandas de la sociedad actual exigen un enfoque pedagógico renovado que fomente el aprendizaje significativo y promueva la adquisición de habilidades y competencias necesarias para el siglo XXI. Con base en estos desafíos Delors (1996) establece que la educación debe asumir nuevos objetivos, a partir del desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y cívicas, los cuales se han agrupado en cuatro pilares de la educación. Bajo esta óptica, el aprendizaje no constituye sólo un medio, sino que también forma parte de un objetivo de desarrollo integral de cada persona y debe enseñar habilidades y competencias para influir en el entorno que rodea a partir de la construcción de iniciativas o proyectos comunes y consensuados. Es por esto, que los espacios educativos deben dar respuesta a estas necesidades, incorporando nuevas prácticas que se adapten a los retos, contextos y motivaciones de los estudiantes.

En este contexto, durante las últimas dos décadas, la colaboración docente emerge como una estrategia esencial para potenciar la calidad educativa, lo cual implica el trabajo conjunto y la interacción constante entre los integrantes del cuerpo pedagógico del establecimiento, con el propósito de compartir experiencias, conocimientos, recursos y estrategias didácticas.

Las prácticas colaborativas, promueven la reflexión pedagógica, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento, generando un espacio propicio para el desarrollo profesional y la mejora continua. Esta línea de estudio ha sido desarrollada por numerosos autores quienes destacan la relevancia de la colaboración docente como un factor determinante en iniciativas de cambio (Hargreaves y Shirley, 2012). Pero, además, estudiosos lo consideran un agente clave en el aprendizaje de carácter organizacional (Senge, 2010). Por otra parte, McLaughlin y Talbert (2006) plantean la colaboración docente como una estrategia determinante en proyectos de innovación y mejora a nivel institucional. Bajo esta línea investigativa Vaillant (2016) establece que el trabajo colaborativo puede ser entendido, como una metodología ligada a las nuevas perspectivas en torno al desarrollo profesional docente. Por lo que es esencial que los educadores puedan compartir experiencias y analizar de forma colaborativa sus prácticas pedagógicas. Manteniendo como foco central el aprendizaje a partir de dilemas o nudos críticos generados a partir de la práctica pedagógica cotidiana (Butler y Schnellert, 2012). Lo cual, a su vez, permite construir un aprendizaje colaborativo mediante el levantamiento de evidencia adquirida a través de la observación y el análisis de la práctica. Los estudiosos Hord y Hirsch (2008) plantean que a partir de la observación se pueden identificar

ciertas necesidades en el estudiantado, las cuales, brindan información esencial para evidenciar los nudos críticos presentes en las prácticas de los propios educadores, las cuales pueden ser abordadas mediante el aprendizaje construido entre docentes. No obstante, no todas las propuestas de trabajo colaborativo son capaces de generar cambios en las prácticas docentes, sino que pueden incluso perpetuar sus creencias arraigadas (Little y Horn, 2007). Por lo que, para la implementación de iniciativas colaborativas, es necesaria la alineación y movilización de distintas capacidades y recursos físicos, humanos y estructurales a nivel organizacional (Rosenholtz, 1989).

A raíz de la importancia del trabajo colaborativo docente, la pregunta de investigación inicial es ¿De qué manera el equipo directivo de un establecimiento fomenta prácticas de colaboración en el profesorado? Para ello se escogió un establecimiento público de la comuna de Cañete, ya que presenta necesidades vinculadas al promedio de matrícula y al rendimiento académico que son necesarias abordar a partir de intervención para la mejora. En primer lugar, cabe señalar que, a raíz de los antecedentes del contexto, se ha diagnosticado una disminución en el porcentaje de matrícula a partir del año 2019, junto con el aumento del número de retirados, lo cual ha generado una reducción significativa del número de estudiantes promovidos en el establecimiento. Situación que adquirió un descenso aún mayor durante el contexto de contingencia sanitaria.

Por otra parte, si bien los datos proporcionados por la Agencia de la calidad, clasifican al establecimiento en la categoría de desempeño anual de nivel medio, se mantiene un alto nivel de estudiantes que no han alcanzado los niveles adecuados de rendimiento, a partir de los resultados de la evaluación SIMCE. El promedio de nivel de logro de los/as estudiantes de cuarto y sexto básico en lenguaje y matemática, indica un porcentaje de logro “adecuado” inferior al 25%. Situación que se mantiene en los resultados DIA, en donde el porcentaje de logro en lenguaje y matemática se encuentra considerablemente disminuido en segundo ciclo básico, manteniendo un promedio bajo el 56% de logro.

El objetivo general de la presente propuesta de mejora es “Fortalecer estrategias de trabajo colaborativo entre el los integrantes del equipo docente y directivo, mediante la implementación de coaching entre en un establecimiento educacional de la comuna de Cañete”, para ello se recabaron evidencias a partir de la etapa de diagnóstico, empleando una metodología mixta, a partir de la aplicación de una encuesta de colaboración docente y entrevistas semiestructuradas. Los datos recabados permitieron dilucidar un bajo despliegue de prácticas de liderazgo vinculadas a la colaboración docente en el establecimiento. Las causas

identificadas, guardan relación con falta de capacidades, creencias y condiciones para impulsar la colaboración docente, constituyendo nudos críticos que obstaculizan el desarrollo de vínculos de confianza, comunicación y acompañamiento. En relación con las creencias se ha diagnosticado la ausencia de una concepción compartida en torno al desarrollo profesional de los docentes, respecto a las capacidades, el equipo directivo no cuenta con las capacidades técnicas para impulsar un proyecto que fortalezca la colaboración docente. Por otra parte, en cuanto a las condiciones institucionales del establecimiento, se puede concluir que no cuenta con un nivel de organización y estructura que favorezca el uso de espacios de colaboración para la reflexión y la construcción de vínculos entre los integrantes del cuerpo pedagógico del establecimiento.

Es con base en los resultados mencionados se desarrolla una propuesta de mejora con foco en el fomento de las prácticas colaborativas docentes y el fomento del liderazgo pedagógico del equipo directivo. Cabe señalar que el trabajo colaborativo es una herramienta fundamental para el cambio en las prácticas pedagógicas centradas en las necesidades de los y las estudiantes para el desarrollo de un aprendizaje profundo (Martínez et al, 2016). Por lo tanto, los equipos directivos deben cambiar el paradigma del ejercicio del trabajo docente de forma aislada (Montecinos, 2003) y generar influencia, mediante la organización de espacios institucionales en puedan aprender a colaborar junto a sus colegas y participar de procesos de cambio educativo. Bellei et al, (2014). Plantean la relevancia de la gestión institucional por parte de los líderes escolares para la comprensión y desarrollo del valioso recurso humano que constituyen los y las docentes, enfatizando en la relevancia de su desarrollo profesional para la conformación de equipos organizados que promuevan experiencias compartidas e investigación para el desarrollo estrategias de mejora de prácticas pedagógicas (Vaillant, 2016). Brindándoles una mayor comprensión respecto a su profesión, su práctica individual y el ambiente en el cual influye.

Por lo que, la presente propuesta de mejora aspira a potenciar la colaboración del equipo docente y directivo a partir de 5 módulos o etapas. Inicialmente, se realizará una intervención centrada en el equipo directivo, enfocada en desarrollar capacidades en relación con el liderazgo pedagógico, mediante sesiones de coaching inicial a partir de un asesor externo. Posteriormente se trabajará con un grupo focalizado del equipo docente, junto con el cual, se generarán esfuerzos para la construcción de lazos de confianza y el desarrollo de comunicación efectiva entre pares mediante “conversaciones pedagógicas” en donde se efectuarán jornadas de reflexión docente formando equipos de trabajo para la realización de

actividades vinculadas al análisis del quehacer educativo, el desarrollo de comunicación efectiva y la resolución de conflictos de forma colaborativa. La tercera fase, consta de la aplicación de la estrategia de coaching entre pares, en un grupo focalizado del equipo docente, aunque posteriormente el coaching se ampliará hasta contar con la participación de todos los educadores. Esta estrategia tiene como objetivo la observación de las prácticas pedagógicas y retroalimentación entre pares a partir de la conformación de duplas pedagógicas. Estas actividades se combinarán con la realización de asesorías pedagógicas para fortalecer capacidades docentes, que tributen al desarrollo de nuevas prácticas colaborativas. Por último, docentes y directivos participarán en talleres dirigidos a la mejora del acompañamiento pedagógico, que tendrán como objetivo central la elaboración de instrumentos de observación y retroalimentación de la práctica docente. La intervención será evaluada en una última instancia a partir de la encuesta de colaboración docente aplicada inicialmente durante la etapa de diagnóstico, para comparar y evaluar el impacto de las mejoras implementadas.

Resumen ejecutivo

El presente estudio describe una propuesta de mejora centrada en fortalecer prácticas de liderazgo pedagógico focalizadas en la colaboración docente en una escuela básica de la comuna de Cañete. El programa de mejora, busca potenciar prácticas de colaboración docente mediante la estrategia de coaching entre pares. Enfatizando, en el fortalecimiento del liderazgo pedagógico de tipo distribuido en el equipo directivo. Ya que, el principal nudo crítico que enfrenta el establecimiento educacional es el bajo despliegue de prácticas de liderazgo asociadas a la colaboración docente. Entre las posibles causas se encuentran creencias negativas hacia la mejora, capacidades y condiciones de trabajo colaborativo disminuidas.

La propuesta de mejora corresponde al primer ciclo de una investigación acción con recolección de resultados cuantitativos y cualitativos. En el que, para el levantamiento de una línea base diagnóstica se aplica un diseño mixto. En la etapa cuantitativa diagnóstica participaron 27 profesores/as que contestaron una encuesta de colaboración docente. En la cualitativa se realizó una entrevista semiestructurada a 8 agentes claves (dos integrantes del equipo directivo y 6 docentes).

Estos datos, han sido recabados para finalmente construir una propuesta de mejora basada en el fomento de prácticas de trabajo colaborativo docente y fomento del liderazgo pedagógico en el equipo directivo. La propuesta considera actividades que incluyen a directivos y docentes. se compone de cinco etapas: Coaching para el desarrollo de capacidades de liderazgo en el equipo directivo; Conversaciones pedagógicas centradas en el fortalecimiento de la confianza, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos de en el equipo docente; Implementación de la estrategia de coaching entre pares para la colaboración docente; Construcción colaborativa de instrumentos de observación y retroalimentación de la práctica pedagógica; jornada de reflexión y evaluación. Bajo esta óptica, la propuesta tiene como objetivo principal implementar la estrategia de coaching entre pares, visualizada como una herramienta de crecimiento profesional centrada en el desarrollo de capacidades mediante relaciones horizontales entre docentes, permitiendo así, la observación, el análisis y la reflexión en torno a la práctica educativa. Para ello se conformarán duplas pedagógicas en un grupo focalizado del equipo pedagógico, las cuales asumirán los roles de “coach” y “coached” respectivamente, con el fin de observar, evaluar y retroalimentar prácticas pedagógicas entre pares.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico; fomento de trabajo colaborativo docente; desarrollo profesional; coaching entre pares.

1.- Antecedentes de Contexto

1.1 Datos del Establecimiento

El Establecimiento Educacional tiene dependencia municipal y es conocida como Escuela de Hombres, fue fundada en noviembre de 1869 y se encuentra ubicada en la comuna de Cañete. Posee Jornada Escolar Completa [JEC] desde Tercer a Octavo Año básico, y en la actualidad atiende a 459 alumnos/as, distribuidos/as en cuatro cursos de Nivel de Transición Educación Parvularia y 16 cursos de Primero a Octavo Año Básico. Además, cuenta con el Programa de Integración Escolar [PIE] que establece el Decreto 170, con el objetivo de atender alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales [NEE].

A continuación, se presenta la tabla 1, en donde se resume el índice de vulnerabilidad durante los últimos cuatro años del establecimiento.

Tabla 1

Índice de Vulnerabilidad Durante los Últimos Cuatro Años

	2018	2019	2020	2021
Índice de Vulnerabilidad	92,4%	95,7%	95%	93%

Nota. Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB] (2022).

De la tabla anterior, se puede observar que no se han presentado variaciones sustantivas, por ende, el establecimiento educacional se ha mantenido en niveles altos de vulnerabilidad durante los últimos años.

En cuanto a la dotación docente, el establecimiento en estudio cuenta con 31 docentes de aula, de los cuales el 22,5% son hombres y el 77,4% son mujeres, equivalentes a 7 y 24 docentes respectivamente.

Respecto a los/as estudiantes, a continuación, la tabla 2 presenta la matrícula anual durante los periodos académicos más recientes en el establecimiento.

Tabla 2*Evolución de la Matrícula e Indicadores de Eficiencia Interna*

	2017	2018	2019	2020
Matrícula	418	501	496	478
Retirados	0	2	9	10
Reprobados	8	18	9	0
Promovidos	410	481	478	468

Nota. Elaboración propia en base a datos de eficiencia interna (2022).

En relación con la tabla 2, se puede observar una disminución significativa de la matrícula durante los cuatro últimos años, descenso que se agudiza el año 2020.

Sobre el rendimiento escolar, en la tabla se presentan los datos de estudiantes retirados, promovidos y reprobados en los últimos dos años y por ciclo. Respecto al rendimiento escolar de los años 2017 al 2020, es posible dar cuenta que la cantidad de estudiantes retirados ha ido en aumento, mientras que los promovidos/as y reprobados/as disminuyen, al igual como ha sucedido con la matrícula desde el año 2018 en adelante. Finalmente, es preciso destacar que el año 2020 no se generaron reprobaciones de estudiantes, esto último se debe al contexto sanitario del país y las decisiones ministeriales respecto a la aprobación de cursos.

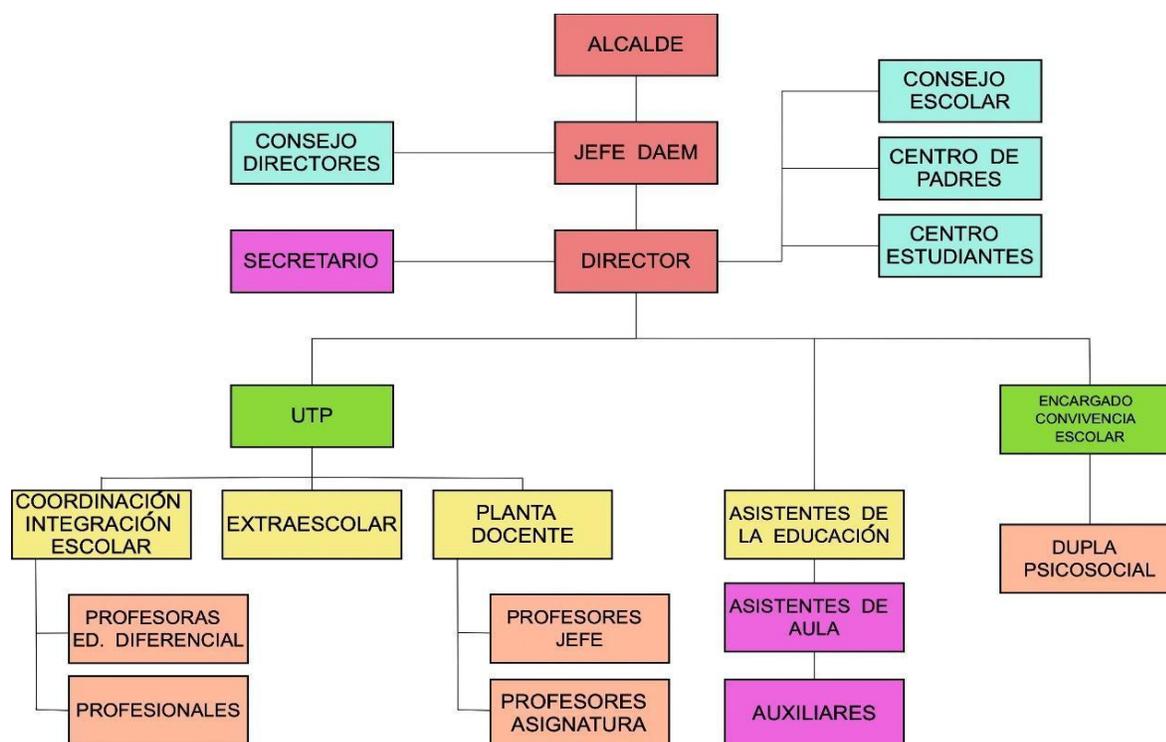
En cuanto a los cargos directivos del establecimiento, es posible dar a conocer que el director es el encargado de cumplir con funciones de gestión, administración y toma de decisiones, lo que permite el desarrollo de los proyectos al interior de la Escuela, junto con el logro de los objetivos y el impulso de una adecuada convivencia escolar. Por otra parte, en relación a las funciones del área pedagógico curricular, se puede señalar que se encuentra a cargo de la jefa de Unidad Técnica Pedagógica [UTP] y entre sus funciones declaradas en el Proyecto Educativo Institucional [PEI] se encuentran: la capacidad de alinear el currículo con los valores declarados en el PEI, cumplir con el desarrollo de los proyectos y el logro de objetivos estratégicos, impulsar una adecuada convivencia escolar en el interior del colegio, mantener altas expectativas en torno a la gestión educativa de la escuela y desempeñarse como una facilitadora, y evaluadora de la gestión curricular. Finalmente, en torno a las

responsabilidades de UTP también se encuentra la supervisión de los procesos de aprendizaje y el rendimiento escolar junto a la participación constante en consejos técnicos.

A continuación, en la Figura 1, se presenta el organigrama institucional del establecimiento en estudio.

Figura 1

Organigrama Institucional



Nota. Elaboración propia (2022).

Respecto a lo señalado en el PEI, la misión del establecimiento en estudio apunta a:

Contribuir al desarrollo integral de los alumnos, respetando las diferencias individuales, con una sólida alineación en los principios y valores humanos, que permita el desarrollo de habilidades y destrezas científicas, matemáticas, lingüísticas, deportivas artísticas, cívicas y culturales, en un ambiente saludable y seguro, creando espacios de participación con la comunidad (PEI, 2019-2020).

Por otra parte, en su visión señala:

“Ser una escuela reconocida por su excelencia en lo académico y deportiva, formadora, inclusiva e integradora basada en un sistema educativo de calidad, segura y saludable, formando personas competentes para su desarrollo de continuidad de estudios e incorporación constructiva en la sociedad” (PEI, 2019-2020).

Por lo tanto, su Proyecto Educativo Institucional enfatiza en sellos educativos orientados al desarrollo de una escuela formadora de alumnos integrales, enfocada en el aprendizaje de principios y valores. Además de convertirse en un centro educacional verde, es decir, con conciencia saludable y medioambiental. Junto a esto, la escuela busca fomentar la excelencia deportiva, mediante el trabajo de hábitos saludables y el énfasis en actividades físicas.

El equipo directivo del establecimiento orienta su labor en torno a cinco objetivos estratégicos asociados a las áreas de gestión. En primer lugar, se aspira a potenciar un liderazgo pedagógico en el equipo directivo mediante planes de seguimiento de resultados que orienten la toma de decisiones. Respecto a la gestión pedagógica los objetivos apuntan a potenciar dichos procesos mediante el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje de carácter diversificado, junto con el establecimiento de mecanismos para identificar los intereses de los/as estudiantes, promoviendo una educación de carácter integral. En cuanto al área de convivencia escolar, el establecimiento busca fortalecer la formación ciudadana, mediante un plan de gestión formativo e integral. En torno a la gestión de los recursos, la escuela aspira a facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje dotando al establecimiento de recursos humanos, educativos y financieros. Por último, se promueve la gestión de resultados mediante la recolección y el análisis de datos para la toma de decisiones educativas.

Por lo tanto, para estos objetivos, el establecimiento establece un perfil de competencias directivas entre las que destacan el liderazgo, la colaboración con un buen clima de trabajo y la promoción de la convivencia escolar en el establecimiento, el desarrollo de proyectos de desarrollo pedagógico y escolar en el establecimiento junto con desarrollo de un compromiso y altas expectativas.

El establecimiento cuenta con Subvención Escolar Preferencial [SEP], el Programa de Convivencia Escolar, el PIE y el Programa Extraescolar. Además, mantiene una colaboración permanente con un programa externo de la Universidad de Concepción denominado “Talentos UdeC”.

Sobre el PIE, es posible indicar que está liderado por dos coordinadores/as (uno por ciclo), quienes además forman parte del equipo de siete educadores diferenciales y cuatro profesionales de apoyo (psicóloga, trabajadora social, terapeuta ocupacional y fonoaudiólogo) que conforman este programa. Dentro de sus principales acciones está la realización de talleres preventivos, formativos y de sensibilización a la comunidad, capacitaciones y autocapacitaciones, con-enseñanza, apoyo psicopedagógico y fortalecimiento de la UTP. En cuanto a la cantidad de estudiantes integrados desde el 2018 a la fecha se mantiene la cantidad de 112.

Respecto al Programa de Convivencia Escolar, este cuenta con el Encargado de Convivencia Escolar y la dupla Psicosocial, compuesta por una psicóloga y un trabajador social. Sus áreas de intervención son la familia, donde se aplican estrategias de apoyo psicológico, particularmente para prevenir y detectar problemas de salud mental, atender casos de alumnos/as y apoderados/as y derivar en caso de ser necesario, además de fomentar el desarrollo social y afectivo emocional. Por otra parte, esta dupla también ayuda al desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes, además de su coordinación y capacitación anual. Otra área de trabajo es el área del Trabajo Social, a partir de la cual realizan reuniones con mediadores escolares, reuniones con duplas SEP y PIE, visitas domiciliarias o llamados telefónicos, coordinación con profesores/as y retroalimentación, elaboración de informes socioeconómicos o para tribunal de familia, derivaciones a redes externas, coordinación con programa y redes externas, talleres de autocuidado, capacitaciones y seminarios.

Por su parte, el Encargado de Convivencia Escolar se encarga del Programa de Formación Ciudadana, a cargo de la planificación y elección del micro Centro de Estudiantes y Mediadores Escolares. Además de la ejecución de charlas, foros y debates en conjunto con la dupla psicosocial. Otra de las acciones que realiza es la elaboración y difusión de afiches informativos, y la vinculación con el medio.

Cabe destacar que este programa vela por el cumplimiento del Manual de Convivencia Escolar, el cual da cuenta de las medidas y sanciones asociadas a las faltas disciplinarias del estudiantado, así como el fomento de la convivencia escolar sin violencia entre adultos y menores de edad que son parte de la comunidad educativa. Además, el Manual de Convivencia también incorpora un anexo con protocolos exigidos por el Ministerio de Educación en materias tales como; Bullying y Cyberbullying, maltrato de un adulto hacia un estudiante, entre estudiantes, de un estudiante hacia un/a funcionario/a, ante violencia física y psicológica hacia un alumno/a en el hogar, ante situación de abuso sexual o acoso laboral, ante situación

de conflicto entre docente y apoderado/a o entre apoderados/as, sumado a los protocolos de acción en caso de accidente escolar, de salidas pedagógicas, de acción en caso de sugerencias, reclamos y/o felicitaciones, de uso indebido de equipo tecnológico, de prevención y actuación en caso de consumo y tráfico de drogas en el establecimiento, de actuación y de retención de estudiantes padres/madres adolescentes y de actuación frente a la ausencia prolongada e injustificada a clases (Manual de Convivencia Escolar, 2022).

Sobre el Programa Extraescolar, este contempla las actividades extraprogramáticas enfocadas en los/as estudiantes. La escuela cuenta actualmente con ocho talleres extraprogramáticos: Selección de fútbol, Taller de fútbol, Handball, Tenis de Mesa, Futsal, Ajedrez, Música Instrumental y Ciencias. A través de estos se organizan y realizan campeonatos internos, comunales, provinciales y regionales.

Respecto a la vinculación con el medio, esta se genera principalmente a través de la celebración de los días conmemorativos, como el día del bombero, día del medio ambiente, conmemoración del día de la mujer, We Tripantu, entre otros. El establecimiento además cuenta con la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en Primer Ciclo Básico. Elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación [MINEDUC], mediante un proceso participativo con diferentes pueblos originarios (MINEDUC, 2021). La asignatura cuenta con cuatro horas pedagógicas semanales, con objetivo en favorecer el diálogo en la co-construcción de conocimiento, saberes, valoración y comprensión mutua de la diversidad.

Dentro de este contexto, también destaca el vínculo con el Programa de Talentos UdeC. Este programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular de la Universidad de Concepción (UdeC), tiene como objetivo brindar oportunidades en el ámbito educativo para potenciar el desarrollo del talento académico, la adaptación socioemocional, el desarrollo moral y espiritual, en niños, niñas y jóvenes de la región del Bío-Bío, que tienen una capacidad intelectual sobresaliente y necesidades educativas especiales asociadas a ella (Talentos UdeC, 2014).

1.2 Resultados de Aprendizaje

A partir de los resultados entregados por la Agencia de Calidad de la Educación, y según lo presentado en la figura 2, el establecimiento se encuentra en la categoría “medio” y se ha mantenido así durante los últimos cuatro años. De acuerdo a los criterios planteados por la agencia, los establecimientos que se encuentran en esta categoría logran que sus estudiantes

obtengan resultados similares a lo esperado en aspectos académicos como en el área de desarrollo personal y social, considerando el contexto sociodemográfico en el que se desarrollan (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

Figura 2

Categorías de Desempeño Anual

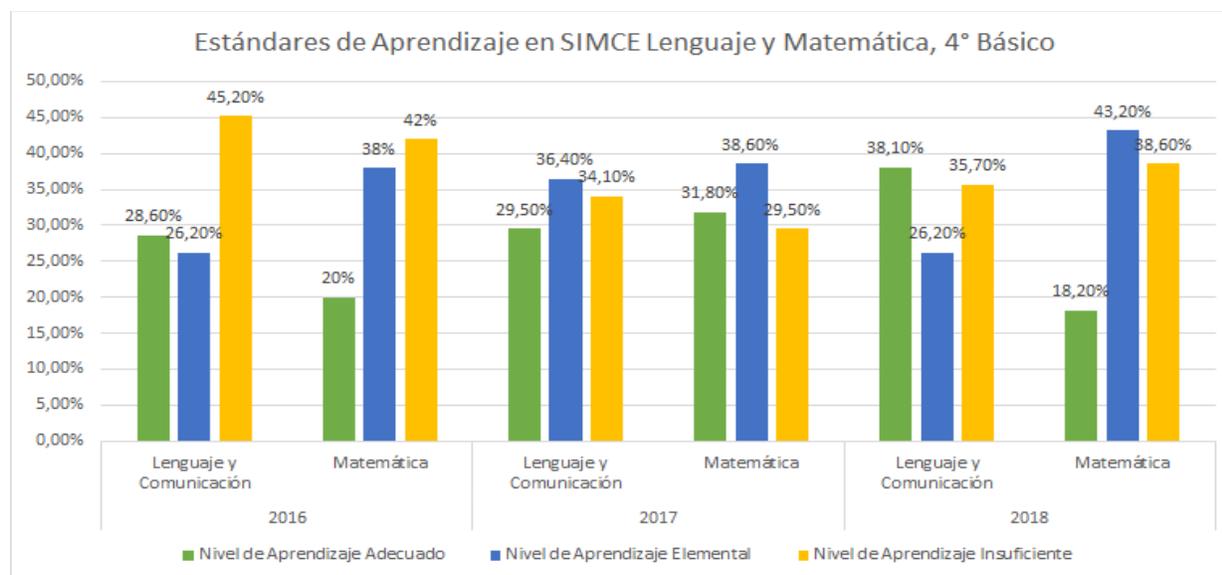


Nota. Adaptado de Informe Agencia de la Calidad de la Educación (2022).

En relación a la figura 3, se observa que en el año 2016 el Nivel de Aprendizaje Insuficiente, tanto en Lenguaje y Comunicación como en Matemática, alcanza su porcentaje más alto superando el 40%, para posteriormente descender de manera gradual en los años siguientes. El año 2017 se distingue porque en ambas disciplinas priman los/as estudiantes con un Nivel de Aprendizaje Elemental, además de aumentar el porcentaje de estudiantes en Nivel de Aprendizaje Adecuado en comparación al 2016.

Figura 3

Estándares de aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación y Matemática, 4° Básico.



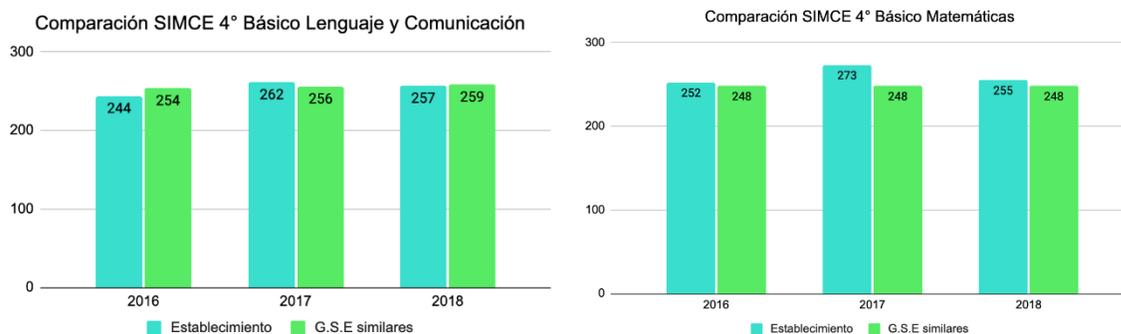
Nota. Elaboración propia con datos nacionales entregados por Agencia de Calidad de la Educación (2022).

En la figura 3, también es posible evidenciar que en el caso de los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE] de Lenguaje y Comunicación, el Nivel de Aprendizaje Adecuado ha ido en aumento desde el 2016 al 2018, alcanzando su porcentaje más alto este último año, por lo tanto, un mayor grado de estudiantes demuestran el desarrollo de los aprendizajes exigidos por el currículum escolar. Por el contrario, en el caso de Matemática el Nivel de Aprendizaje Adecuado disminuyó considerablemente entre el año 2017 y 2018, alcanzando este último año su porcentaje más bajo, lo que implicó un aumento del porcentaje alcanzado en el Nivel de Aprendizaje Elemental.

En las siguientes figuras, se presenta la comparación entre los resultados SIMCE de 4° Básico obtenidos por el establecimiento educacional en cuestión y los resultados obtenidos por Grupos Socioeconómicos Similares [GSE].

Figura 4

Comparación SIMCE 4° básico.

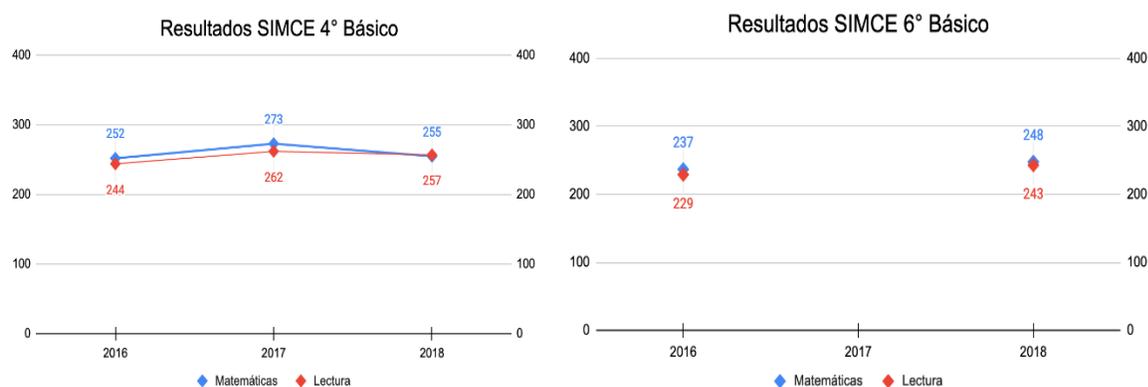


Nota. Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación (2022).

En el caso de Lenguaje y Comunicación se puede observar que no se presentan grandes variaciones entre el establecimiento y GSE, sin embargo, en el año 2015 y 2017 la escuela se encuentra sobre los establecimientos similares, y durante el 2016 y 2018 se presenta una leve disminución de los resultados. Sobre Matemáticas, se puede señalar que el establecimiento presenta resultados superiores en comparación a los GSE, destacando el año 2017.

Figura 5

Resultados SIMCE 4° y 6° Básico.



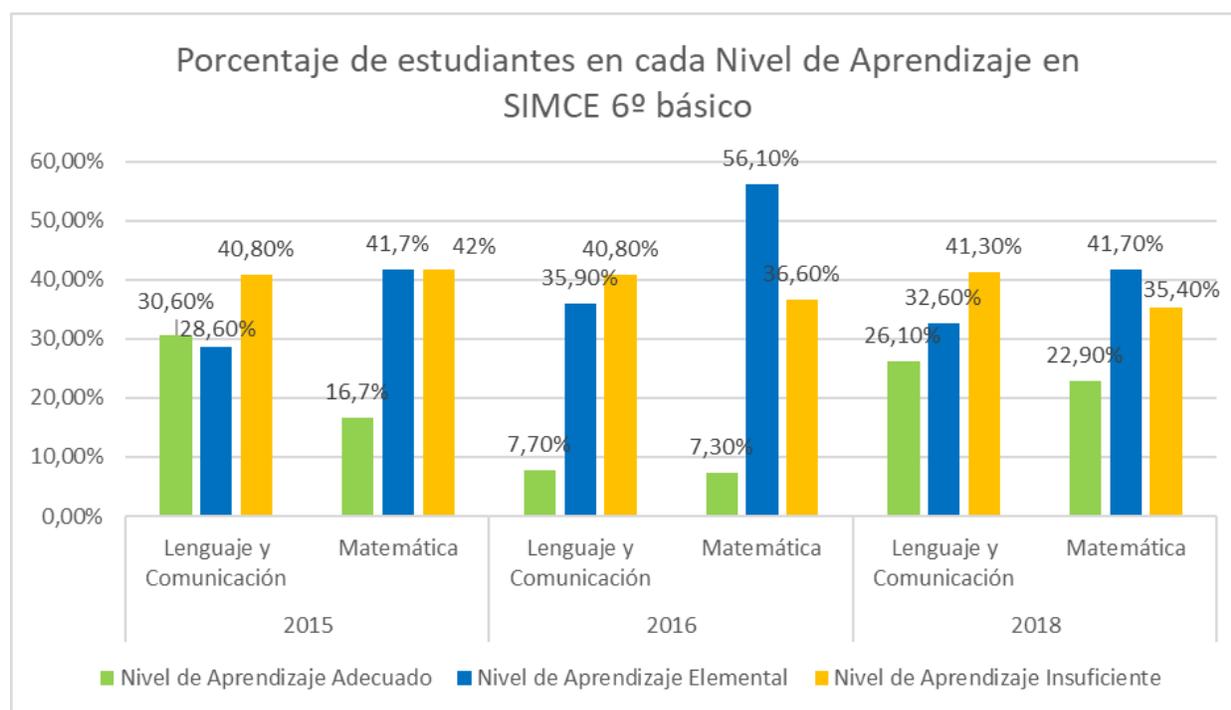
Nota. Elaboración propia a partir de los resultados proporcionados por la Agencia de Calidad de la Educación (2021).

En la figura 5, se puede observar que en los resultados SIMCE 4° básico del año 2017 existió un aumento tanto en el área de lenguaje como matemática, pero durante el año 2018 disminuyó, sin embargo, los resultados se mantienen superiores al año 2016.

En cuanto a los resultados de 6° básico, se muestra que los resultados presentaron un alza respecto a la última medición efectuada.

Figura 6

Porcentaje de estudiantes en cada nivel de aprendizaje en SIMCE 6° básico.



Nota. Elaboración propia a partir de datos entregados por la Agencia de Calidad de la Educación (2021).

En el SIMCE experimental de Lenguaje y comunicación realizado en sexto básico durante los años 2016 y 2018 respectivamente se puede apreciar un porcentaje sobre el 40% de estudiantes el nivel insuficiente, lo cual evidencia que los/as estudiantes no demuestran la adquisición de habilidades y conocimientos más elementales a partir del currículum. Por otra parte, se puede ver un leve aumento del resultado "elemental" alcanzando un porcentaje superior al 30% demostrando una adquisición de los aprendizajes de manera parcial. Por último, en el periodo de tiempo señalado podemos ver un descenso significativo del porcentaje de estudiantes que alcanzan un nivel de logro adecuado, el cual en el año 2016 se encuentra

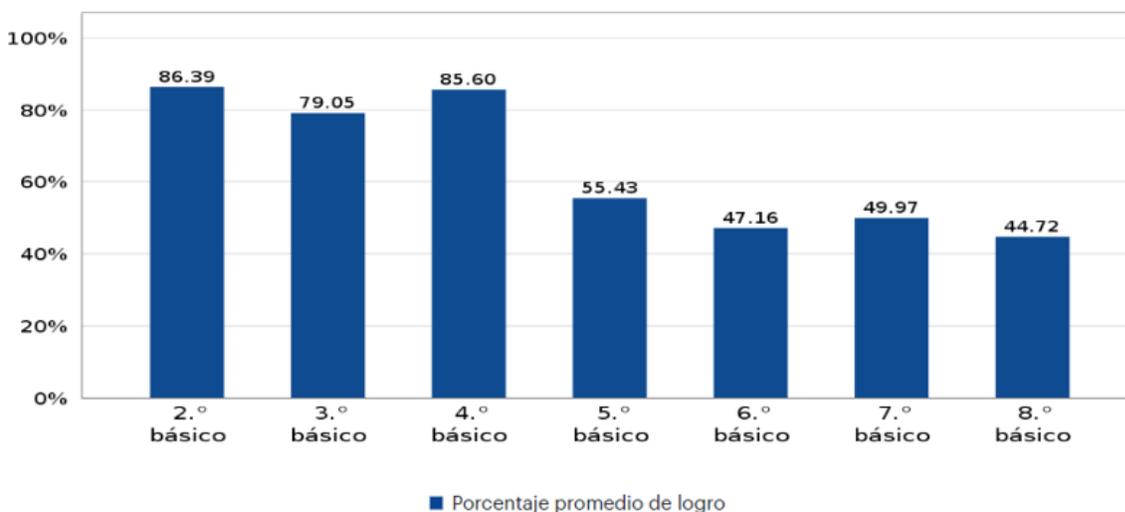
bajo el 10% y asciende en el año 2018 a un 26% demostrando que dicho porcentaje de estudiantes han adquirido de manera satisfactoria los conocimientos básicos establecidos por el currículum.

En relación a los resultados obtenidos en matemática se puede destacar el alto nivel de estudiantes que se encuentran en la categoría “elemental” situándose sobre el 40%. Posteriormente se puede evidenciar un leve significativo descenso del nivel elemental en el periodo comprendido entre el año 2016 y 2018. Finalmente, el nivel adecuado es la categoría que se encuentra más disminuida en relación a los otros niveles. Los datos proporcionados por el gráfico comparativo revelan un bajo porcentaje de estudiantes que han alcanzado niveles adecuados de rendimiento en dicha evaluación en torno a los contenidos y habilidades estipulados por el currículum nacional, dicho porcentaje es inferior al 25%.

A continuación, se presentan los resultados del año 2021 del Diagnóstico Integral de Aprendizajes [DIA].

Figura 7

Porcentaje promedio de logro de los/as estudiantes en Lectura.

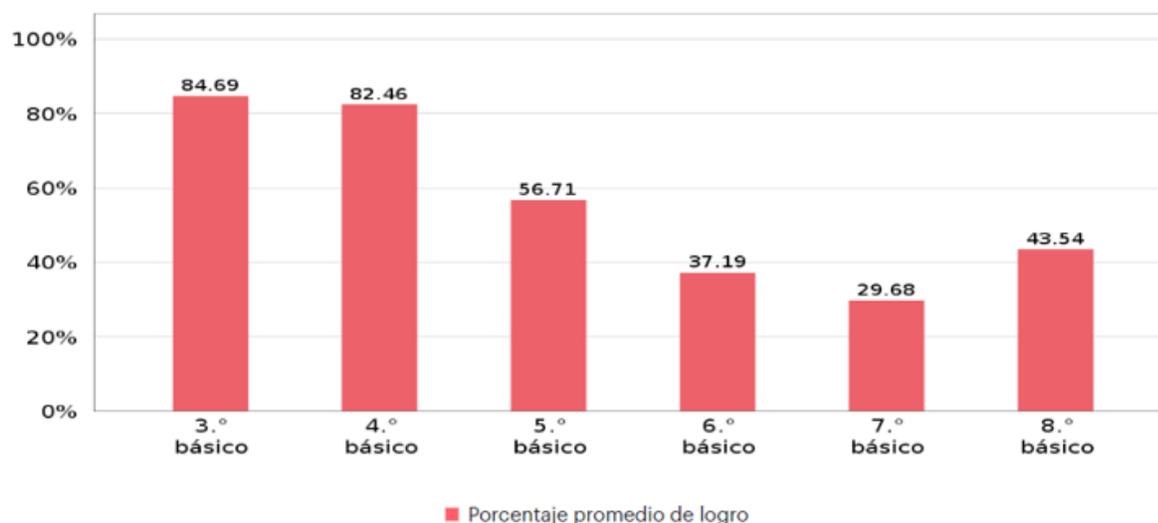


Nota. Agencia de Calidad de la Educación (2021).

Respecto a los porcentajes promedio de logro de los/as estudiantes en el área de Lectura, es posible dar cuenta que el primer ciclo básico obtiene mejores resultados que el segundo ciclo, destacando los cursos de segundo y cuarto, cuyos promedios de logro están por sobre el 85%, mientras que octavo básico alcanza cerca de un 45%.

Figura 8

Porcentaje promedio de logro de los/as estudiantes en Matemática.



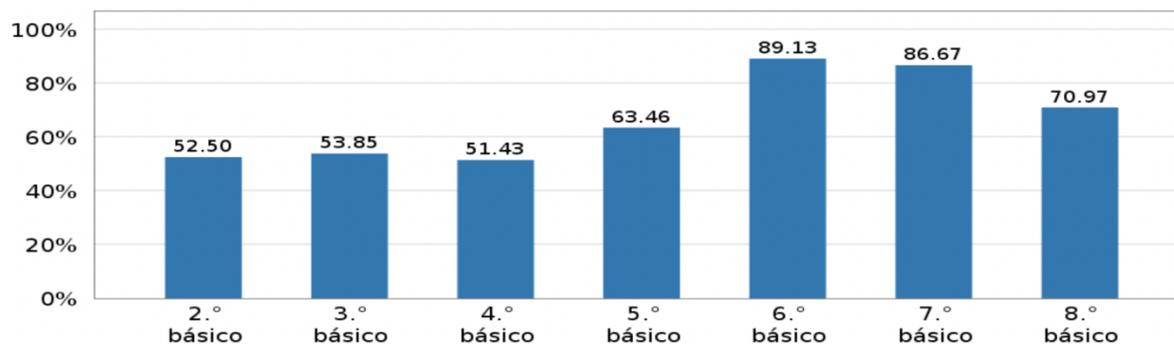
Nota. Agencia de Calidad de la Educación (2021).

En el caso de Matemática, se repite la tendencia de Lectura en cuanto a los ciclos básicos, sin embargo, en segundo ciclo el porcentaje promedio de logro de los/as estudiantes son menores que los obtenidos en Lectura.

A continuación, se presentan los resultados del año 2022 del DIA.

Figura 9

Porcentaje de estudiantes de cada curso que requieren mayor apoyo en Lectura.

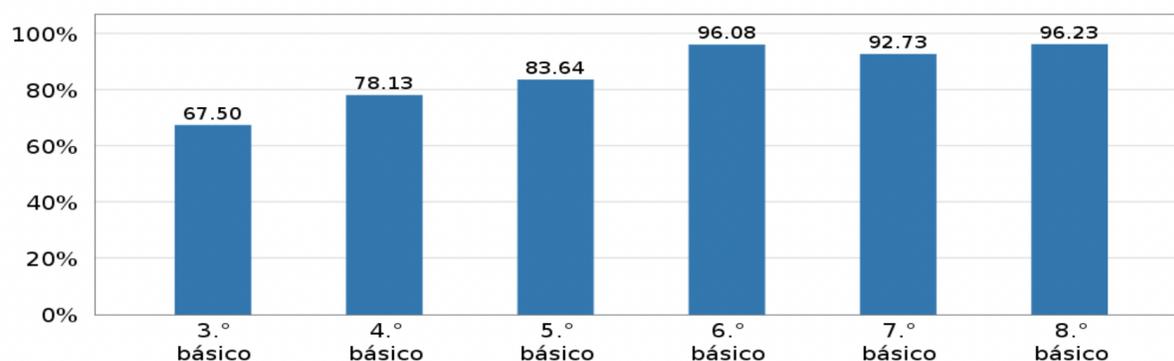


Nota. Agencia de Calidad de la Educación, 2022.

En el caso de Lectura, es posible identificar qué segundo ciclo básico presenta un mayor porcentaje de estudiantes que requieren apoyo en los OA priorizados del nivel anterior, evidenciado en los niveles de sexto y séptimo. En relación a los resultados de primer ciclo básico, estos se ubican por sobre el 51%.

Figura 10

Porcentaje de estudiantes de cada curso que requieren mayor apoyo en Matemática.



Nota. Agencia de Calidad de la Educación (2022).

En la asignatura de Matemática, es posible identificar un incremento en el porcentaje de estudiantes de cada curso que requieren apoyo en los Objetivos de Aprendizaje [OA] priorizados del nivel anterior, comparado con los resultados obtenidos en Lectura. Los niveles que concentran resultados descendidos son sexto y octavo, ambos sobre un 96%.

1.3 Análisis y reflexiones sobre los Antecedentes del Contexto

Cabe señalar que, si bien el centro educativo mantiene un alto porcentaje de vulnerabilidad, presenta resultados superiores a establecimientos de nivel socioeconómico similar en torno a la evaluación SIMCE. Estos resultados se han mantenido en el tiempo, situándose en un nivel medio a partir de los datos proporcionados por la Agencia de Calidad de la Educación (2022).

Por otra parte, la matrícula del establecimiento ha ido disminuyendo de manera progresiva, al igual que los números de retirados/as, lo cual conlleva a profundizar en los

factores que han llevado a la reducción del número de estudiantes. Situación que adquirió un descenso aún mayor durante el contexto de contingencia sanitaria.

En cuanto a los estándares de aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación y Matemática, para cuarto y sexto básico, es posible evidenciar desafíos importantes para el establecimiento y su núcleo pedagógico, puesto que en ambas disciplinas los/as estudiantes presentan niveles de logro elementales e insuficientes, generando cuestionamientos e hipótesis sobre cuáles serían las causas de estos resultados, qué aspectos inciden en el proceso de aprendizaje del alumnado, y por ende, qué cambios serían necesarios hacer para transformar estos resultados.

Por último, uno de los principales aspectos profundizar a futuro es la realización de una caracterización de los/as docentes en torno a las principales características según experiencia y trayectoria escolar en el establecimiento, ya que puede proporcionar información más clara en torno al perfil pedagógico y las percepciones de los/as docentes en torno a su desempeño en el establecimiento.

2.- Presentación de Diagnóstico y Línea Base

Marco Metodológico

El presente apartado da a conocer los objetivos del diagnóstico, además de detallar y ahondar en el diseño metodológico, la población y muestra. Posteriormente, se presentan las técnicas utilizadas para la recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos, y junto a ello, información respecto a las categorías extraídas y las estrategias utilizadas para analizarlas.

2.1 Objetivos de la Investigación

2.1.1 *Objetivo General.*

Fomentar las prácticas de liderazgo directivo centradas en el fortalecimiento de la colaboración docente en un establecimiento educacional de la comuna de Cañete.

2.1.2 *Objetivos Específicos.*

- Identificar las creencias y percepciones sobre el trabajo colaborativo docente tanto en el equipo directivo como en el profesorado.
- Caracterizar prácticas del liderazgo para el fomento de la colaboración docente.
- Identificar las instancias o prácticas de colaboración entre docentes que actualmente se desarrollan en el establecimiento.
- Describir los nudos críticos para el fomento del trabajo colaborativo docente entre el equipo directivo y el profesorado.

2.2 *Diseño Metodológico*

El trabajo de grado adopta en su línea base de diagnóstico un enfoque mixto. Este representa un “conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2008, como se citó en Hernández et al. 2014, p. 534), lo cual permite comprender el fenómeno en estudio de mejor manera, puesto que recaba, complementa e integra información a partir de dos métodos muy diferentes, pero no por eso excluyentes.

Es un enfoque mixto de tipo explicativo secuencial, también conocido como DESPLIX, ya que en una primera instancia se aplica la metodología cuantitativa, cuyos resultados serán un importante insumo para establecer los aspectos a indagar desde la metodología cualitativa que se recolecta con posterioridad. Según Hernández et al. (2014), al finalizar este proceso “los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio. Se puede dar prioridad a lo cuantitativo o a lo cualitativo, o bien otorgar el mismo peso” (p.554).

En cuanto al alcance del estudio, este será de tipo descriptivo, ya que a través de éste es posible dar a conocer las dimensiones de un fenómeno o contexto determinado, describiéndolo y sometiéndolo a análisis mediante la especificación de sus características (Hernández et al., 2014).

La dimensión temporal de la investigación será transversal, ya que, se enfocará en la observación de dinámicas y el conocimiento de variables que se desarrollan dentro de los distintos agentes en los establecimientos bicentenario de la comuna de Concepción en un momento específico y determinado de tiempo (Cvetkovic et al., 2021).

La investigación se desarrollará a partir de datos de tipo primarios, puesto que se obtienen desde el contacto directo con la realidad de los sujetos participantes del estudio (Hernández et al., 2014), conservando el lenguaje original de los individuos, ya que este se encuentra dotado de significaciones otorgadas por las mismas personas.

2.2.1 Población y Muestra

En cuanto a la población y la muestra, el siguiente apartado realizará una descripción de ambas de manera diferenciada, dando a conocer en primera instancia la población y muestra utilizada para la recopilación de datos de tipo cuantitativo, y posteriormente otra utilizada para la recolección de información cualitativa.

2.2.1.1 Población y Muestra de Datos Cuantitativos.

Respecto a la población, el establecimiento cuenta con 31 docentes de aula, de los/as cuales 7 son hombres y 24 son mujeres. En cuanto a la muestra, la encuesta se aplicó a 27 docentes, correspondiente al 87,09% del total de docentes del establecimiento.

Tabla 3*Población y Muestra Cuantitativa*

	Docentes		Total
	Mujeres	Hombres	
Población	24	7	31
Muestra	21	6	27

Nota. Elaboración propia con base en datos extraídos de Encuesta de Colaboración Docente (2022).

2.2.1.2 Población y Muestra de Información Cualitativa.

El tipo de muestreo será de carácter no probabilístico, puesto que existe una intención en la selección, que depende de la subjetividad del investigador/a. En la cual se seleccionan los/as participantes que son expertos/as en una temática como fuentes de información según criterios establecidos (Bisquerra, 2004).

En esta investigación los criterios de selección tienen por objetivo conocer el discurso del profesorado de todos los niveles o ciclos que tiene la Escuela, que no ejerzan cargos directivos y de gestión. Y de manera simultánea, se consideró la percepción del equipo directivo. Por tal razón, la muestra corresponde a 6 docentes (2 del Nivel de Transición, 2 de Primer Ciclo Básico y 2 de Segundo Ciclo Básico) y 2 profesionales integrantes del equipo directivo, llevando cada uno/a de ellos/as un mínimo de 5 años en el establecimiento educacional. Cabe destacar que la cantidad de entrevistados/as estaba sujeta a la saturación del discurso.

2.2.2 Técnicas de Recolección de Datos**2.2.2.1. Técnicas de Recolección de Datos Cuantitativos.**

Como instrumento de recolección de datos cuantitativos, se utilizó la encuesta de Colaboración Docente suministrada por la dirección del programa de Magíster en Gestión y Liderazgo educativo. Dicho instrumento tiene como objetivo evaluar la percepción de los docentes respecto al liderazgo y la colaboración. Considerando las interacciones entre estamentos y abarca tres grandes dimensiones de la colaboración docente, esta batería tridimensional está basada en la estadounidense de Gruenert y Valentine (1998) y diseños propios de Fromm, Valenzuela y Vanni (2016).

La encuesta cuenta con 25 preguntas y se encuentra estructurada en tres dimensiones. A continuación, se describen de manera breve cada una de ellas:

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

b) Colaboración entre Docentes: Esta indaga sobre las situaciones en las que los/as docentes están colaborando profesionalmente. Estas situaciones percibidas por los/as docentes son el nivel práctico y aplicado de este ámbito del trabajo escolar.

c) Confianza en el Equipo Directivo: La cual se define por preguntas que indagan por la disposición, compromiso y apertura que se percibe en el equipo directivo.

Para dar respuesta a la encuesta, el/la docente manifiesta en cada afirmación su nivel de acuerdo o desacuerdo con lo planteado. Es decir, la encuesta utiliza una Escala Likert con puntuación de 1 a 5; cuya distribución es la siguiente: (1) Muy en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) Ni acuerdo ni en desacuerdo; (4) De acuerdo y (5) Muy de acuerdo.

2.2.2.2 Técnicas de Recolección de Información Cualitativa.

Se opta por la entrevista cualitativa como procedimiento y técnica de recolección de información. Según Manuel Canales (2006) la entrevista es considerada una comunicación interpersonal efectuada entre un investigador y un sujeto de estudio con el objetivo de recabar respuestas verbales en torno a un problema planteado. Se caracteriza por ser un método creativo que permite producir información a partir de datos verbales y que además logra captar, en este caso en particular, las percepciones que los/as docentes tienen sobre las prácticas directivas vinculadas a la observación y retroalimentación del trabajo en aula.

La entrevista es semiestructurada, ya que posee una guía de preguntas que permite cubrir los temas claves que deben ser abordados y a la vez permite dar cabida a la particularidad de cada entrevista. Según Taylor y Bogdan (1996), en las entrevistas el trabajo de él o la investigadora recae en lograr que las personas entrevistadas se sientan con la confianza que naturalmente las caracteriza al hablar de elementos significativos.

Como forma de concretar y registrar las entrevistas estas serán grabadas con previo consentimiento de él o la entrevistada. Cabe destacar que las dos pautas de entrevistas

elaboradas para el presente estudio, fueron validadas por tres profesionales del área educacional.

2.3 Categorías y Estrategias de Análisis de Datos

2.3.1 Categorías y Estrategias de Análisis de Datos Cuantitativos.

El análisis se realiza a partir de las tres dimensiones de la encuesta, considerando la revisión de los porcentajes obtenidos en el descriptor *muy de acuerdo* presente en cada uno de los gráficos que dan a conocer todas las preguntas que conforman las dimensiones.

2.3.2 Categorías y Estrategias de Análisis de Datos Cualitativos.

Para ello se utiliza un método fenomenológico para descubrir las percepciones de los/as docentes respecto a las prácticas directivas vinculadas a la colaboración docente. Este método se enfoca en explicar la naturaleza de las cosas, y su objetivo es comprender la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno (Fuster, 2019). El objetivo de ello es determinar el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma cómo las personas describen su experiencia acerca de un acontecimiento concreto (Bisquerra, 2004).

El análisis da como resultado “una narración que dibuja un modelo, una comprensión en profundidad de la esencia o las invariantes estructurales de un determinado tipo de experiencia” (Dukes, 1984, como se citó en Bisquerra, 2004, p.319). Pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno (Fuster, 2019).

2.4 Resultados

2.4.1 Análisis e Interpretación de Resultados Cuantitativos

En los siguientes apartados se dan a conocer los resultados de tipo cuantitativo obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta de Colaboración Docente a los/as docentes del establecimiento educacional de la comuna de Cañete. Este instrumento basado en el trabajo realizado por Gruenert y Valentine (1998) y diseños propios de Fromm, Valenzuela y Vanni (2016), fue aplicado con el objetivo de recabar información respecto a las interacciones entre los estamentos que componen la escuela, abarcando tres dimensiones: Liderazgo para la

Colaboración, Colaboración entre Docentes y Confianza en el Equipo Directivo. A partir de lo anterior, es posible indicar que los resultados obtenidos contribuirán a cumplir con los objetivos n°3 y 4 de la presente investigación.

A continuación, se presentan los resultados generales de las tres dimensiones, considerando el promedio de todas las preguntas de una dimensión y sus resultados en cada uno de los cinco descriptores, luego, se describen los porcentajes alcanzados en cada uno de los reactivos que componen la dimensión, considerando en esta ocasión, exclusivamente el descriptor “Muy de Acuerdo”.

Tabla 4

Resultados Encuesta Colaboración Docente por Dimensión

Descriptores	Dimensiones		
	Liderazgo para la colaboración	Colaboración entre docentes	Confianza en el equipo directivo
Muy en desacuerdo	17,1%	31,5%	14,8%
En desacuerdo	26,4%	27,8%	22,6%
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	27,8%	24,5%	35,4%
De acuerdo	20,8%	12,0%	18,9%
Muy de acuerdo	7,9%	4,2%	8,2%

Nota. Elaboración propia en base a resultados de encuesta Colaboración Docente (2022).

A partir de los datos presentados en la tabla 4, es posible evidenciar que la dimensión más disminuida es aquella que aborda en sus preguntas la *colaboración entre docentes*, esto se puede visualizar con el alto porcentaje obtenido en el descriptor *muy en desacuerdo*, y, el bajo porcentaje alcanzado en el descriptor *muy de acuerdo*. En sentido contrario, la dimensión *confianza en el equipo directivo* es aquella que obtuvo un mayor porcentaje de respuesta en el descriptor *muy de acuerdo*. Sin embargo, las tres dimensiones obtuvieron porcentajes descendidos en el descriptor *muy de acuerdo*, no superando el 10% en cada una de ellas, mientras que, al agregar el descriptor *de acuerdo* al análisis, ambos no superan el 30% en las tres dimensiones.

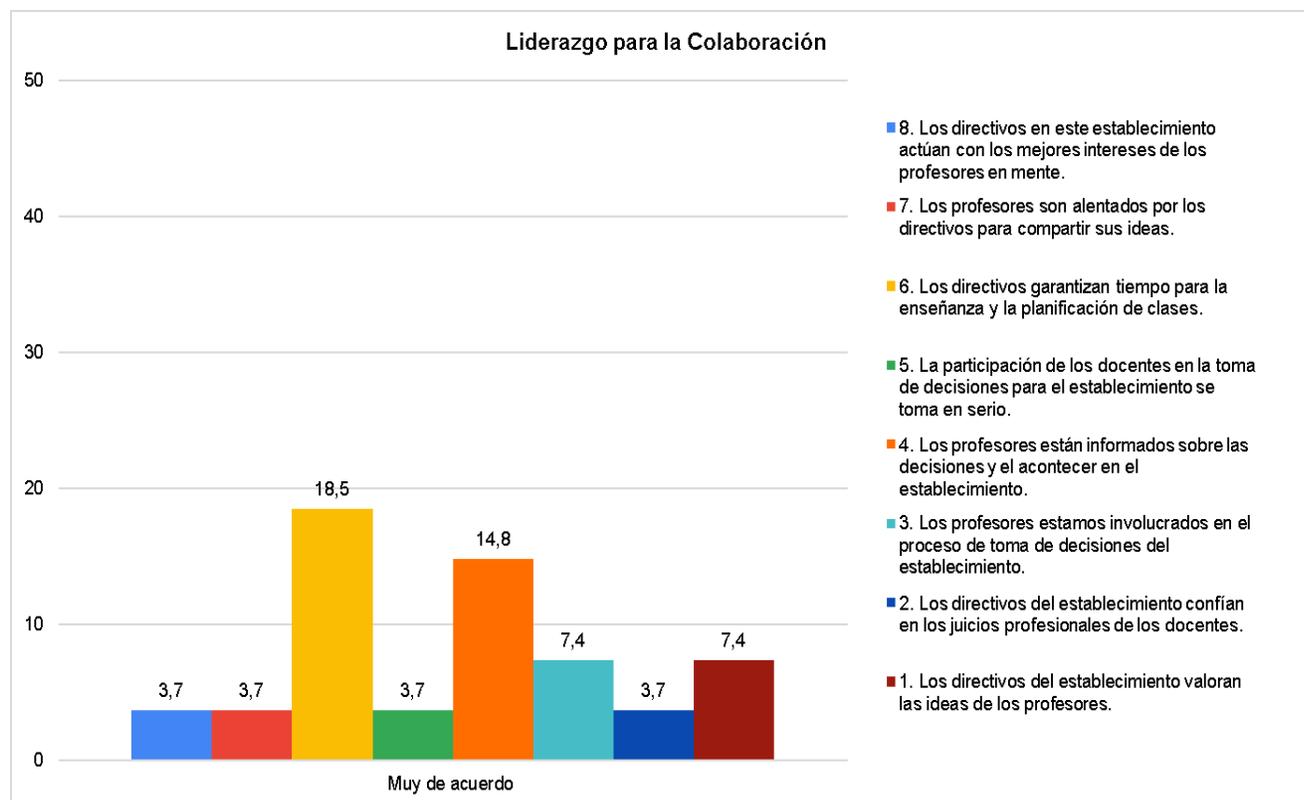
A continuación, se realiza un análisis descriptivo diferenciado por dimensión.

a) Liderazgo para la Colaboración.

En la primera dimensión presentada, las ocho preguntas que la componen consideran las acciones que el equipo directivo ha implementado para potenciar e incentivar las relaciones colaborativas dentro de la escuela.

Figura 11

Dimensión Liderazgo para la Colaboración



Nota. Elaboración propia en base a datos extraídos de la encuesta de Colaboración Docente (2022).

Respecto a la figura 11, se evidencia que la pregunta con mayor porcentaje en el descriptor “*muy de acuerdo*” es la relacionada con el tiempo que el equipo directivo garantiza para la enseñanza y su planificación. Además, la figura da a conocer que si bien el equipo docente considera que los/as profesores/as están informados/as sobre las decisiones y el acontecer del establecimiento, alcanzando así la segunda mayoría en el descriptor *muy de acuerdo* de esta dimensión, el profesorado manifiesta que el equipo directivo no valora sus ideas y no se encuentran involucrados en la toma de decisiones del establecimiento (ambas con un 7,4%), sumado a la percepción de que los/as directivos/as no confían en sus juicios

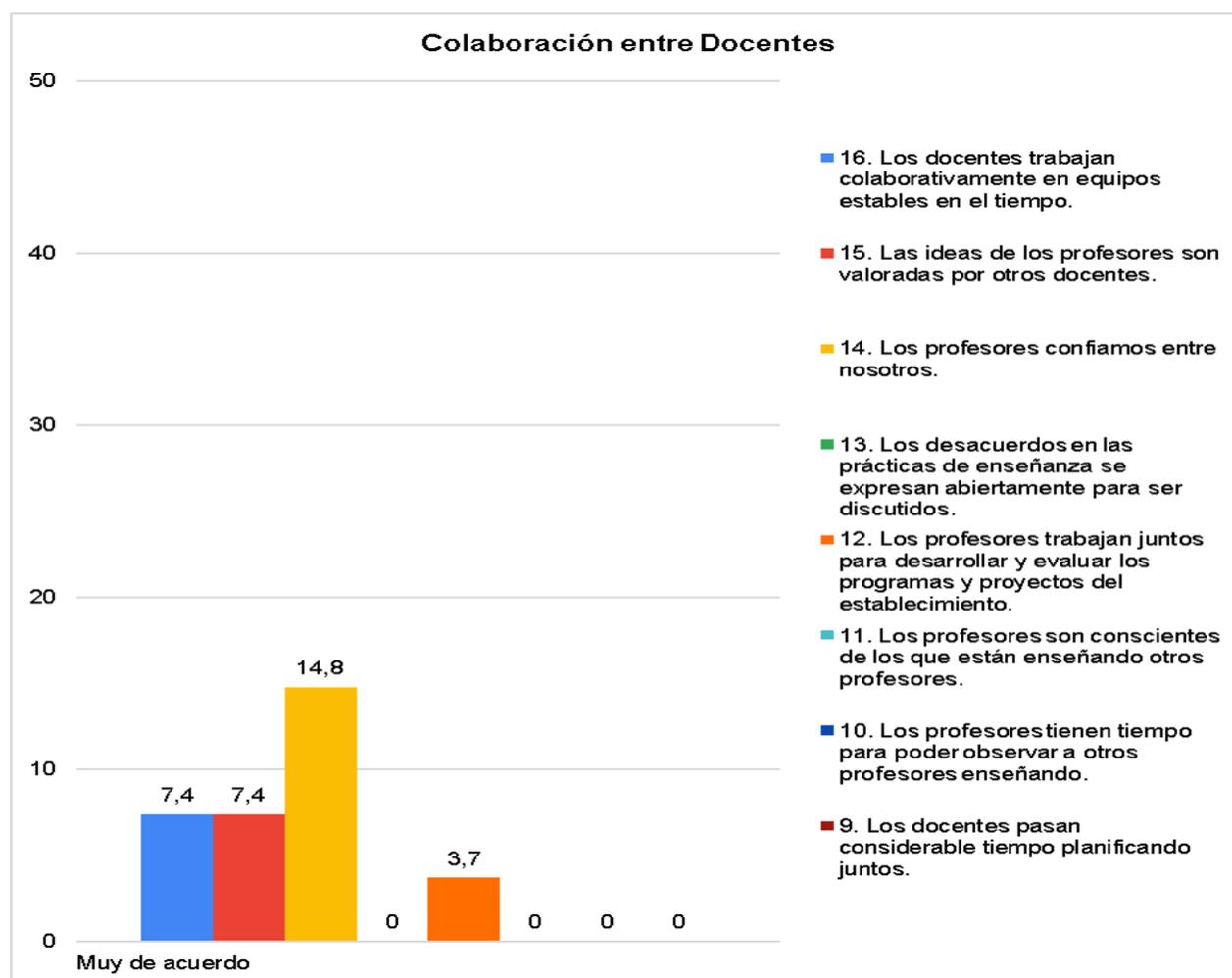
profesionales y no toman en serio la participación de los/as docentes en la toma de decisiones (ambas con un 3,7%). Esto se vincula con el bajo porcentaje alcanzado en las preguntas relacionadas con los/as directivos/as y su apoyo para que los/as docentes compartan sus ideas y la acción del equipo directivo teniendo en mente lo mejor para los/as profesores/as.

b) Colaboración entre Docentes.

Las ocho preguntas que conforman la segunda dimensión indagan sobre las situaciones en las que los/as docentes están colaborando profesionalmente. Es decir, pesquisa información respecto a las situaciones de nivel práctico y cotidianas para cada docente y en relación con sus colegas durante el trabajo escolar.

Figura 12

Dimensión Colaboración Entre Docentes



Nota. Elaboración propia en base a datos extraídos de la encuesta de Colaboración Docente (2022).

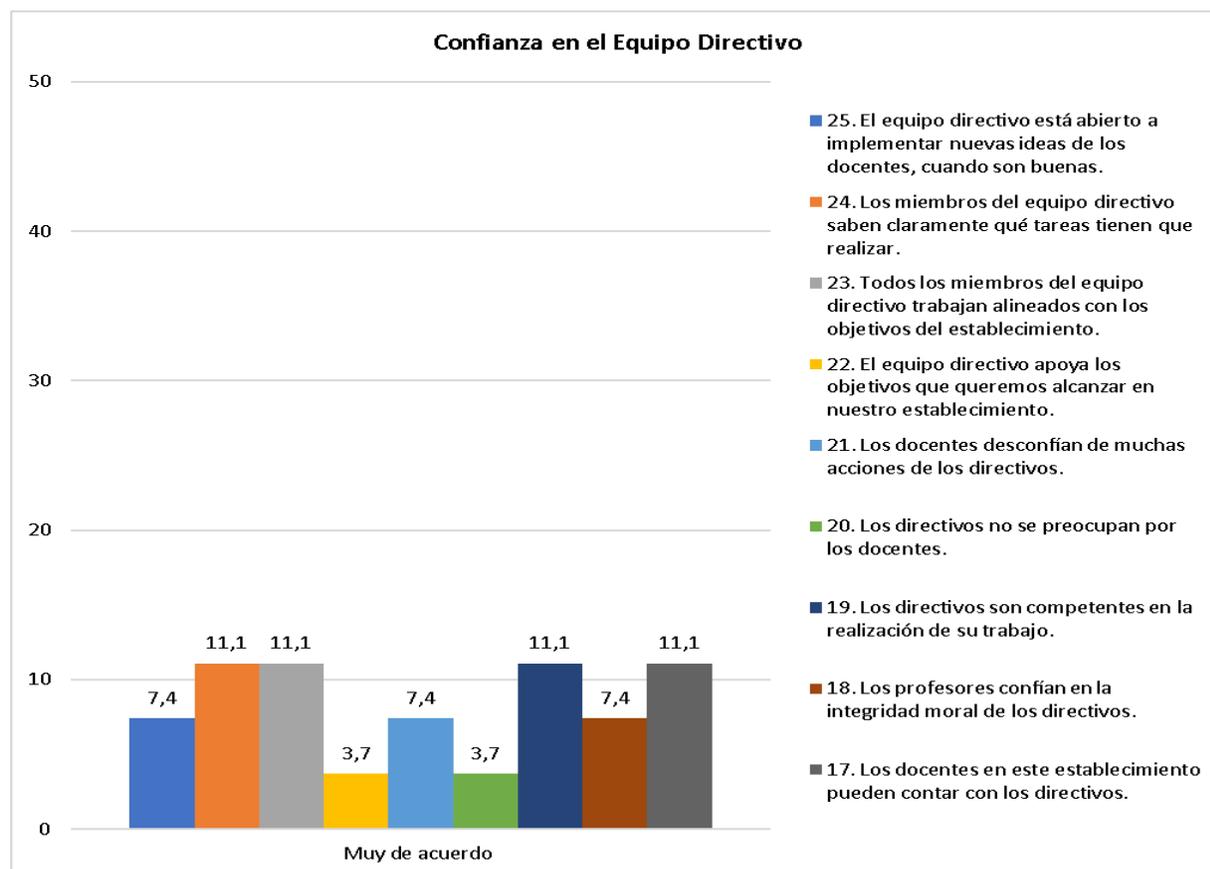
Sobre la figura 12, es posible dar cuenta que cuatro de las ocho preguntas obtuvieron 0% de respuestas en el descriptor *muy de acuerdo*. De esta manera se evidencia que los/as docentes no pasan un tiempo considerable planificando juntos, no tienen tiempo para observar a otros/as profesores/as enseñando, por ende, no son conscientes de lo que los demás enseñan y no expresan abiertamente los desacuerdos en sus prácticas de enseñanza.

Por otra parte, otros tres reactivos se encuentran considerablemente disminuidos. El primero de ellos consulta por el trabajo en conjunto del equipo docente para desarrollar y evaluar los programas y proyectos del establecimiento, el segundo refiere a la valoración de las ideas entre docentes y el tercero al trabajo colaborativo entre docentes en equipos estables en el tiempo.

En esta dimensión la única pregunta que logra alcanzar cerca del 15% en el descriptor *muy de acuerdo* es aquella sobre la confianza entre docentes.

c) *Confianza en el Equipo Directivo.*

En la última dimensión, las nueve preguntas que la componen están dirigidas a indagar en la disposición, compromiso y apertura que percibe el cuerpo docente respecto al equipo directivo.

Figura 13*Dimensión Confianza en el Equipo Directivo*

Nota. Elaboración propia en base a datos extraídos de la encuesta de Colaboración Docente (2022).

En la última figura del presente apartado, es posible visualizar porcentajes similares alcanzados en cada una de las preguntas, llegando a un máximo de 11,1% en cuatro de ellas. Estas últimas abordan la percepción del equipo docente respecto a la competencia del equipo directivo al realizar su trabajo, la claridad respecto a las labores que deben realizar, si el trabajo realizado por el equipo directivo se encuentra alineado con los objetivos del establecimiento y si perciben que pueden contar con los/as directivos/as. Además, los indicadores más descendidos están relacionados con la percepción de desconfianza hacia la integridad moral de los/as directivos/as y sus acciones, además de la falta de preocupación por los/as docentes y falta de apoyo para alcanzar los objetivos del establecimiento.

2.4.2 Análisis e Interpretación de Datos Cualitativos

El análisis se presenta a partir del enfoque en tres grandes temas: Instancias de participación y colaboración, transición entre ciclos y las prácticas de liderazgo del equipo directivo.

Instancias de Participación y Colaboración Docente

Los/as docentes describen los espacios institucionales establecidos para el desarrollo del trabajo colaborativo y los obstáculos presentes para su adecuada implementación, identificando dos espacios institucionalizados para fomentar la colaboración del equipo pedagógico.

“Solamente el Taller de Ciclo y Reflexión del Consejo de Profesores. El taller de ciclo se supone que dos veces al mes nos reunimos para supuestamente trabajar o abordar temáticas relacionadas con el ciclo propiamente tal” (E01).

“En talleres de ciclo, en donde nos reunimos los profesores que hacemos las asignaturas en segundo ciclo, a compartir experiencias y a ver situaciones problemáticas que puedan haber dentro de la asignatura o para hacer trabajo administrativo” (E02).

Las percepciones docentes apuntan a que los espacios de trabajo colaborativo son escasos, especialmente durante el periodo de retorno a clases presenciales, considerando este factor como uno de los principales obstáculos para la implementación de las iniciativas.

“Ahora ha costado un poco retomar el tema de las experiencias de trabajo colaborativo, son muy pocas las instancias en que se dan, especialmente en primer ciclo, nosotros hace mucho tiempo que no nos reunimos como primer ciclo” (E07).

En la misma línea, la colaboración docente presenta continuas limitaciones debido a la falta de tiempo y problemas de optimización de los plazos disponibles, forzando a la concreción de estas iniciativas fuera del horario laboral y en espacios externos al colegio.

“no hay el tiempo para eso (trabajo colaborativo). Cuando hemos trabajado en forma paralela generalmente es fuera del horario de trabajo, o nos reunimos en forma virtual, vía Google Meet, o por teléfono, o en otro momento. Nos juntamos en alguna casa o por teléfono” (E01).

Es así como se distinguen nudos críticos como la falta de organización del tiempo destinado para la colaboración y se abordan temáticas ajenas al propósito de los talleres, ya

que, ante la ausencia de un espacio para consejo de profesores, los talleres son usados para tratar y solucionar temáticas de carácter más bien administrativas.

*“(Los objetivos de cada taller) generalmente no se cumplen, por el hecho de que se trabaja en aspectos con problemáticas que tienen que ver en el ámbito institucional (...)
En taller de reflexión se vuelve a repetir lo mismo, es como tener dos veces lo mismo.
Son muy pocas las instancias colaborativas, generalmente no se dan” (E01).*

Por otra parte, los actores claves, identifican la falta de liderazgo directivo durante los talleres, las falencias en cuanto a la optimización del tiempo, además de la falta de coordinación de los talleres en cuanto a la claridad de los objetivos compartidos e individuales, responsabilidades y ausencia de metas claras.

“Es un trabajo que se hace por hacer, se cumple con estar ahí, pero no es algo que sea muy bien dirigido” (E02).

Respecto al trabajo colaborativo se distingue la cooperación inicial en la planificación de la enseñanza con los/as docentes a cargo de la misma asignatura y/o nivel, sin embargo, se reconoce la falta de mayores esfuerzos debido al individualismo del equipo pedagógico, la dificultad para llegar a acuerdos comunes y la resistencia de algunos docentes debido a tensiones con el equipo directivo, generando distintos niveles de compromiso en torno a la colaboración docente.

“Fuera del aula, tenemos taller de ciclo, taller de reflexión, coordinación, planificación en donde se trabaja con el paralelo. En planificación, generalmente uno planifica sus clases, tienes tu tiempo para revisión de evaluaciones, preparación de material, y se debería trabajar también con el paralelo... se debería, pero generalmente no se hace. Puede ser por el tiempo, generalmente se trabaja de forma individual, no hay compañerismo, cada uno hace su trabajo (...)” (E03).

“Cuando tenemos que trabajar para el PME, ahí nos distribuimos el trabajo dependiendo de las acciones que haya” (E06).

“En las reuniones que tenemos semanalmente, durante los días lunes, ahí exponemos temas que tenemos que abordar, llevar a solución, de repente no hay muchos acuerdos en conjunto porque no todos pensamos de la misma manera” (E06).

Los/as profesores/as concluyen que la limitada colaboración en el establecimiento, también se vincula a la falta de espacios colaborativos con el equipo directivo.

“El único trabajo colaborativo que se ve, es cuando se dirige el consejo de reflexión o el taller de ciclo, donde está la jefa de UTP o el director” (E02).

Bajo esta óptica los escasos momentos de reunión programada entre docentes y directivos se generan en instancias informales por temáticas específicas.

“No, con los/as directivos/as no se han realizado reuniones, con nosotras por lo menos. Se han generado necesidades, por el tema de la matrícula, o sea, han sido reuniones, no programadas, sino que viene el directivo a conversar con nosotros respecto la baja matrícula y a ver qué podemos hacer, pero reunión general, en donde estemos nosotras, los profesores de primer ciclo para general algo para mejorar eso no se ha hecho, como reuniones formales no. Pero sí conversaciones de pasillo” (E04).

Es así como los/as docentes reconocen que estos nudos críticos se desprenden principalmente debido a la falta de interacciones centradas en el diálogo y escasa colaboración incluso entre los integrantes del equipo directivo.

“No hay (colaboración). Porque si entre ellos no hay comunicación, qué va a esperar uno como profesor” (E03).

Transición Entre Ciclos

En relación a la transición entre los distintos niveles, el director sostiene que:

“(…) hay varios factores externos que han contribuido entre ellos los niveles de tolerancia, el cansancio, volver a un trabajo normal en una situación anormal, también son situaciones que no permiten hacer un trabajo como hubiésemos querido, pero si esas condiciones están y los colegas ponen más de su parte en términos de disposición, identificación y compromiso va a ser mucho más fácil” (director).

De acuerdo a su perspectiva, los principales problemas asociados a esta dimensión se encuentran influidos por variables externas. Manifiesta, además, una carencia latente de motivación e identificación por parte del cuerpo docente la cual incide en sus prácticas pedagógicas.

Desde la perspectiva de la Coordinadora de Primer Ciclo y docentes estos sostienen que:

“Se debiera hacer, generalmente se hace a final de año, pero no es algo que se haga, es algo que se da por hacer, no es algo que se haga como, ya, hoy día nos vamos a

juntar en una sala para hacer una reunión con estos colegas y estos otros colegas para abordar este tema. No se hace así, se dice, pero el colega lo hace en la sala de profes, algo de pasillo, pero no algo tan formal” (Coordinadora Primer Ciclo).

“Ese cambio debiera ser más trabajado en el tiempo, un trabajo más anticipado” (E02).

A su vez, reconocen que se requiere implementar una planificación y monitoreo de acciones por parte del director y Jefa de UTP que permitan desarrollar una transición entre niveles adecuada.

Por otra parte, los/as docentes manifiestan la falta de espacios institucionalizados que promuevan la transición entre ciclos:

“No, no hay nada de eso” (E03).

“A mi parecer no, porque cuando se han dado es porque hemos dicho, ¡ya reunámonos! El primer ciclo con el segundo ciclo para tocar un tema puntual o para organizar algo puntual, pero que sea el equipo directo que diga nos vamos a juntar los dos ciclos para trabajar hoy día esto, no lo he visto, ni me ha tocado vivirlo” (E07).

Los mismos profesores y profesoras sostienen que es el equipo directivo el responsable de la gestión de los espacios. En esta misma línea, los/as docentes dan cuenta de un enfoque centrado en las tareas y/o funciones administrativas el cual es valorado por el equipo directivo.

“Poco, muy poco (...) ... la articulación. Siempre a fin de año, en marzo ya se olvidan, y a veces no es útil. (...) no es un trabajo sistemático que se haga en el tiempo y que sea algo, siempre es algo más por cumplir en el papel, y porque se tiene que hacer, no es porque se haga bien” (E02).

“(...) a veces pasa también por un tema de tiempo, de coordinar los tiempos que a veces no están para hacer como este trabajo, esta colaboración y si se da, se da a final de año cuando tenemos que hacer la articulación y cuando termina el semestre, podría ser por ahí entre medio, pero ni con eso” (E07).

Los/as educadores/as declaran que los espacios destinados al proceso de articulación entre los distintos niveles se encuentran limitados a aspectos curriculares, descuidando otras variables de consideración en el análisis final.

“más que esa articulación que hacemos de pasar los OA que te quedaron pendientes y los que no, a lo mejor podrían ser esto, las problemáticas, qué es lo que tiene tu curso y planteárselo al otro colega (...)” (E07).

Al analizar las entrevistas de diferentes docentes, estos sostienen que una variable a considerar en la transición y articulación, es el tiempo destinado a realizar las tareas encomendadas por Dirección y UTP, el cual no es suficiente.

“(el problema de la articulación de ciclos es) el tiempo que no nos asignan para poder trabajar en esto que debería ser en el taller de ciclo (...). Porque siempre esto se hace a final de año cuando el tiempo ha pasado (...)” (E01).

A su vez, se manifiestan intenciones por instaurar estrategias pedagógicas que permitan la obtención de resultados favorables, como es el caso de las visitas al aula por parte de los mismos docentes.

“En algún momento se solicitó hacerlo (...) pero en realidad nunca tuvimos como el tiempo para poder organizar una visita al aula, conocer a los niños, y ver cómo la profesora hace su clase o yo poder hacer una clase en el curso de ella. Se quedó solamente en la intención (...)” (E01).

Prácticas de Liderazgo del Equipo Directivo

Los/as docentes consideran que sus opiniones son poco escuchadas y valoradas, no teniendo incidencia en las decisiones importantes que se toman en el establecimiento.

“La dirección o el equipo directivo no son muy abiertos a las sugerencias de los docentes. El consejo de profesores en este caso no es un consejo resolutorio, solamente dan una opinión que generalmente queda en un proceso muerto” (E01).

“[...] Generalmente el equipo directivo la hace como ellos piensan que es nomás, no es como preguntar y llegar a un consenso o escuchar otras ideas. Se toman las decisiones y así nomás se muere con lo que era” (E02).

Se evidencia bajo diálogo efectivo en la escuela y falta de sensibilidad frente al contexto, ya que no se están considerando las opiniones, las ideas y las sugerencias de quienes están directamente trabajando con el estudiantado.

En cuanto a las decisiones relevantes de la escuela tampoco están siendo tomadas por un equipo, sino que corresponden a decisiones unilaterales del director, más dos o tres personas que por su jerarquía o por los años de trayectoria en el establecimiento educacional, logran ejercer alguna influencia en él.

“[...] Generalmente el equipo directivo, ni siquiera el equipo de gestión, el director es el que decide y si en realidad hay alguna idea de los profesores muy poco escuchadas. Poco y nada de decisión tiene el cuerpo docente en este establecimiento” (E02).

“Aquí las decisiones no las toma el equipo, las toman dos, a lo más tres personas, después se informa, pero no se pregunta” (E06).

“Pienso muchas veces que las opiniones que damos los colegas no se consideran, las de algunos, hay otros que como por jerarquía si tienen más poder o si son más escuchados” (E07).

“[...] cuando uno da opiniones te digo que a veces las toman, muchas veces son ignoradas y por eso es que dije en un principio que depende el cargo te las consideran o no, o depende de cuantos años tu lleves” (E07).

A partir de lo anterior, el equipo docente se transforma en un mero espectador de lo que está sucediendo en la escuela, escuchando las decisiones que se están tomando, asistiendo sin intención de opinar, ya que saben que sus ideas no son consideradas e incluso pueden llegar a generar conflictos. En definitiva, esta forma de decidir y, por ende, liderar, ha generado un desgaste y desmotivación en el equipo docente.

“también he tenido encontrones con el director por ese tema porque no se toma en cuenta al profesorado” (E06).

“[...] entonces voy a ser más que nada público de los talleres, porque si uno opina, igual después quedan como que uno es la conflictiva o que no entiende y eso al final igual es un desgaste” (E07)

Otro de los subtemas explicitados por los/as docentes entrevistados/as, es la inexistencia de apoyo y acompañamiento directivo en el aula. Los/as profesores/as evidencian esto ya que las visitas por parte del equipo directivo a sus clases son prácticamente nulas.

“Bueno a mí, de los siete años que llevo en esta escuela, este año fue la primera vez que fueron desde la unidad técnica a ver una clase, a observar una clase” (E02).

“No ha habido acompañamiento (en el retorno a clases presenciales). Información, que te entregan en algún taller de reflexión, algunas orientaciones, pero acompañamiento no” (E03).

“Yo creo que el acompañamiento ha sido ahí no más, o sea no hay un apoyo, yo siempre he considerado que aquí en el colegio no hay un apoyo” (E06).

A esto se suma la percepción de que las observaciones y el acompañamiento en el aula se realizan sólo por motivo de evaluación docente, dando a entender que estas prácticas no se concretan con la finalidad de apoyar al docente y, de esta manera, para generar cambios positivos en el aprendizaje de los/as estudiantes, lo que a su vez contribuiría al logro de las metas en el establecimiento educativo.

“[...] Conmigo no, a los que se les fue a hacer visita al aula fue a los colegas que se evalúan o que están en el proceso de evaluación docente. Antes de la pandemia yo tuve una, una visita, que creo fue cuando me evalué” (E01).

“[...] La visita al aula la hacen cuando tienes que evaluarte, entonces cuando te tienen que evaluar ahí recién se acuerdan de ti, que tiene que hacer la visita al aula, pero durante el año no” (E03).

“[...] Para empezar el equipo directivo... el director nunca tú lo ves en la sala, la jefa de UTP ha ido más que nada a observar clases para un fin que es la evaluación docente pero no es un tema de ir a apoyar, de ir ayudar al colega, no, de entregar algún tipo de herramienta para, no, acá no se da eso” (E06).

Desde la mirada docente, estas pocas observaciones e instancias de acompañamiento, repercute en que no exista una retroalimentación adecuada sobre orientaciones, lo que está teniendo efectos positivos en el estudiantado y aquello que es necesario cambiar. A su vez, esto demuestra que el equipo docente está consciente del valor que puede llegar a tener el acompañamiento de los/as líderes de la escuela.

“[...] Llegó la jefa de UTP, me acuerdo, yo estaba haciendo una clase de canto (...) No me dijo nada, se sentó en un lugar, participó de la clase un poco, estuvo ahí anotando. Pero después no supe más, no supe si lo hice bien, lo hice mal, que cosa habrá anotado en ese cuaderno que estaba ahí, no lo sé. Como te digo, fue, pasó, sé que estaba evaluando ciertas cosas, pero me habrá ido bien, me habrá ido mal no lo sé hasta ahora. Espero que en algún momento me llame ella y me diga” (E02).

“[...] se ha tratado el tema del acompañamiento al aula y que no se dieran una vez al año cuando se tuviese que hacer este famoso informe que viene en lo que es la evaluación docente no servía, porque tiene que ser algo riguroso y con una clase tu no ves realmente como es un docente o como son los niños, o no sé, tiene que ser algo constante, y porque esa retroalimentación te va a servir realmente” (E08).

En cuanto al reconocimiento de su labor como docentes, los/as entrevistados/as explicitan que esta no se realiza, percibiendo de esta manera que no existe una valoración por el trabajo realizado. Al mismo tiempo, es posible dar cuenta de discrepancias entre lo que el equipo docente y el equipo directivo perciben como reconocimiento, ya que para los primeros esto debe realizarse públicamente y en base a todo el trabajo realizado, no sólo a partir de los resultados obtenidos en la evaluación docente, mientras que para los segundos es una acción que se realiza en el círculo más interno de la escuela.

“Esto está como al debe, como que les falta a los equipos directivos. Reconocer cuando hacen bien su trabajo, públicamente, porque más cuando se mandan alguna embarradita lo publican o hablan con él, pero cuando hacen un acto bonito con los niños, no van personalmente a felicitarlo, o escasa vez lo hacen” (E04).

“[...] que te reconozca dentro de cuatro paredes el director para mí no es un reconocimiento porque lo hace para que tú te sientas satisfecho, reconocimiento es que todos los demás sepan que hiciste algo bueno, hiciste algo bien” (E07).

“[...] lo mismo de la carrera docente, se lee ahí la hoja y felicitamos no sé, qué se yo, al colega tanto, salieron competentes tantos colegas, uno es experto, los otros son avanzados... pero no hay... que se haga un acto, que yo se que en otros colegios si lo hacen, se le da el énfasis y la valoración al trabajo docente porque uno se quema las pestañas haciéndose famoso por el portafolio y si bien hay un reconocimiento también en dinero, pero uno espera que tus líderes, que tus jefes también lo reconozcan, reconozcan ese trabajo y no solamente en esa instancia o porque tu llegaste a ser experto o no... sino que porque también hay un trabajo en sala que siento que tampoco se valora” (E08).

La falta de reconocimiento público por el trabajo realizado en el amplio sentido de la palabra, más allá de los resultados obtenidos en la evaluación docente, es lo que genera desmotivación en el equipo docente y una sensación de estar trabajando sólo por su motivación individual, por el amor a su profesión, ya que el equipo directivo no está valorando su trabajo, lo cual también se vincula con la percepción de que no se dan cuenta de todo lo que implica la labor de un/a docente.

“[...] Y el reconocimiento igual falta, uno como docente o educadora se desmotiva si no te reconocen lo que tú haces bien y solamente ven cuando tú haces algo malo, encuentro que es fome” (E04).

“[...] se hizo no más, pero no hay esa valoración de que tú te dedicas todos los días y colocas la mejor cara y haces lo mejor para que tus niños también sientan eso, que son lo más importante, pero no hay esa valoración del equipo directivo” (E08).

“[...] también hay otra parte, que tú amas lo que haces, no importa que no me valoren por allá, yo lo sigo haciendo, pero porque amo mi profesión y amo a estos niños, entonces encuentro que eso falta, a todos nos falta eso” (E08).

Otro de los temas destacados de las prácticas de liderazgo del equipo directivo es la resolución de conflictos. Respecto a esto, los/as profesores/as reconocen que intentan resolver sus problemáticas solos y solas, sin recurrir a los colegas o a quienes ocupan cargos directivos, dando cuenta que no existe una colaboración para dar resolución a las problemáticas presentes en la escuela.

“[...] si es una situación problemática que puedo yo abordar, lo hago yo, trato de yo solucionarlo Si es un tema de convivencia lo veo con el encargado de convivencia escolar, o si hay algún inspector cerca que me pueda colaborar” (E02).

“Recurso a la persona que tenga tiempo y esté disponible en este establecimiento, el que encuentre. Si no se puede con la parte directiva, tendría que ir con el encargado de convivencia, o con la dupla psicosocial, dependiendo si el niño es PIE, o lo hago sola” (E03).

“A mí, yo soluciono los problemas de mi curso, tiene que ser algo extremadamente grave para recurrir al encargado de convivencia escolar y pedirle algún consejo y qué se puede hacer en ese caso y lo soluciono yo” (E07).

A esto, se suma la percepción de que los problemas planteados no son abordados con la importancia que merecen, ya que no se aplica el reglamento o no se promueven instancias de reflexión o análisis una vez sucedidos los incidentes.

“Situaciones problemáticas generalmente son de disciplina. Para esos casos me ha tocado recurrir al Encargado de Convivencia Escolar, pero no se le toma ni la importancia ni el peso que corresponde. Tampoco se aplica el reglamento interno o convivencia, y generalmente siento que no hay mucho apoyo” (E01).

2.4.2.1 Síntesis de Resultados

Tabla 5

Síntesis de Análisis Cualitativo

Categoría	Subcategorías	Resultados
-----------	---------------	------------

<p>Problemáticas en torno al trabajo colaborativo en el equipo docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios institucionales de trabajo colaborativo. - Obstáculos para la colaboración docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Se evidencian instancias programadas por el establecimiento para favorecer a la colaboración docente. No obstante, existe falta de lineamientos, objetivos comunes y metas claras en los talleres existentes. - Se reconoce la falta de tiempo y comunicación como un obstáculo para implementar nuevas iniciativas. - Tensión existente entre el equipo directivo y docente. - Individualismo, falta de compromiso y resistencia por parte de algunos/as docentes. - Existencia de cooperación incipiente en el cuerpo docente, vinculada a la coordinación de tareas y planificación de la enseñanza.
<p>- Problemáticas en torno a la transición entre ciclos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo directivo. - Planificación y monitoreo de acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se reconoce que el tiempo es destinado a tareas de tipo administrativas. - Se evidencia falta de tiempo, como un obstáculo para realizar una correcta articulación entre niveles. - Deficiente planificación y monitoreo de acciones conducente a la transición entre niveles. - Articulación entre ciclos limitada a aspectos curriculares.

		- Carencia de espacios institucionalizados para realizar una articulación efectiva.
- Problemáticas en torno a las prácticas de liderazgo del equipo directivo.	- Ausencia de una cultura colaborativa. - Apoyo y acompañamiento individual al docente.	- Las iniciativas impulsadas en el establecimiento educativo son tomadas sin considerar la opinión/ideas del equipo docente. - Se reconoce la falta de acompañamiento, apoyo y monitoreo al equipo docente. - Se evidencia la falta de reconocimiento a la labor docente. - Resolución de conflictos de manera autónoma e independiente.

Nota. Elaboración propia (2023).

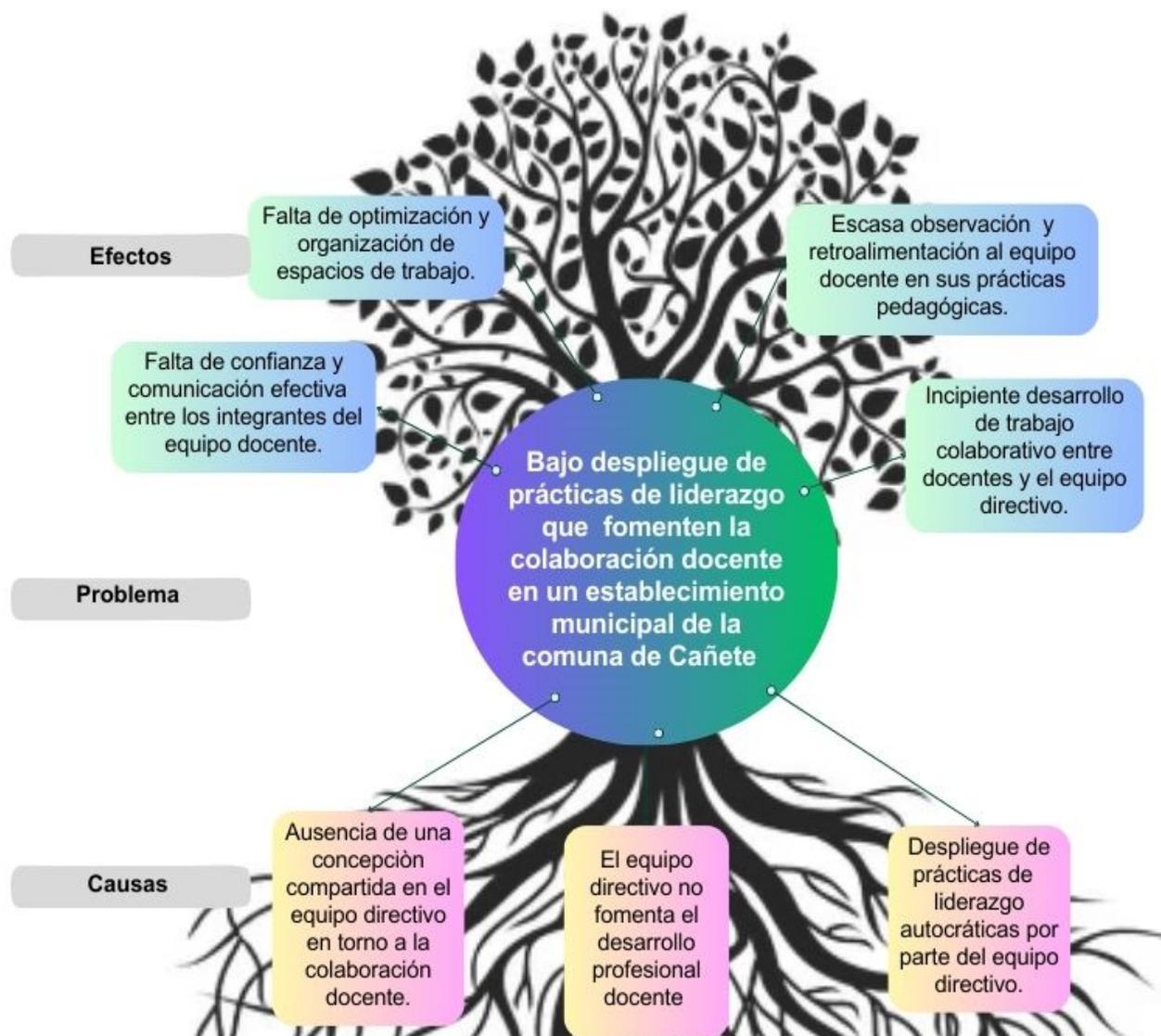
2.5 Presentación del Problema

A partir del análisis de los resultados arrojados en el diagnóstico se logra establecer una situación problema que apunta a un bajo despliegue de trabajo colaborativo docente, producto de un estilo de liderazgo más bien autocrático, más que pedagógico, lo que ha afectado directamente al desarrollo de la cultura colaborativa entre el profesorado e incidiendo en el núcleo pedagógico, específicamente en el aprendizaje de los/as estudiantes.

A continuación, se describe en la siguiente figura un resumen de las causas y efectos del problema identificado.

Figura 14

Árbol del Problema línea base escuela básica comuna de Cañete



2.5.1. Causas del Problema

a) Ausencia de Creencia Compartida en el Equipo Directivo en torno a la Colaboración Docente

El equipo directivo debe liderar la formación y constante actualización de una visión de carácter compartido, centrada en el establecimiento y en sus propósitos. Esta visión debe ser conocida y compartida por los distintos estamentos de la comunidad educativa. Lo cual incide en la unidad y el alineamiento de los recursos hacia la culminación de objetivos futuros.

(Ministerio de Educación, 2015). En relación a este factor, las entrevistas realizadas al equipo docente, se enfocan en el escaso y en ocasiones nulo apoyo que reciben de parte de los integrantes del equipo directivo, junto con la continua falta de organización, diálogo y distribución del tiempo en las iniciativas de colaboración pedagógica.

Por otra parte, los/as docentes apuntan a la escasa existencia de diálogo presente entre los miembros del equipo directivo y la poca influencia de sus opiniones o propuestas en las decisiones que se toman en el establecimiento.

Respecto a las necesidades de mayor apoyo y presencia del equipo directivo en el quehacer pedagógico, el director, a diferencia de las percepciones docentes, afirma que su función en el establecimiento es delegar a otros miembros de la comunidad educativa responsabilidades específicas y entregar respaldo para que se realicen las prácticas asociadas a cada cargo. Además de enfatizar en UTP como la figura central de apoyo para los/as docentes, quien es señalado continuamente como el principal responsable de la aplicación y ejecución de los programas de estudio en el establecimiento.

b) El equipo directivo no fomenta al Desarrollo Profesional Docente.

El equipo directivo no considera las opiniones e ideas del cuerpo docente, lo cual se ve influenciado por otra de las causas, la ausencia de una visión compartida sobre los objetivos propuestos. A esto se suma la falta de apoyo en su desarrollo como profesionales del área educativa, ya que los espacios existentes no están siendo utilizados para reflexionar y analizar sus prácticas de manera individual y colaborativa, además de la ausencia de apoyo mediante la realización de un acompañamiento en el aula sistemático, que sirva de insumo para generar instancias de retroalimentación y, posteriormente, reflexionar respecto a las acciones y decisiones necesarias para generar cambios positivos en el aprendizaje de los/as estudiantes y analizar qué prácticas es fundamental potenciar y socializar para que, dependiendo del contexto, se repliquen en otros docentes y cursos. Ante esta situación es necesario considerar la relevancia del apoyo directivo al crecimiento profesional de los docentes, el cual, es un factor clave para garantizar las condiciones necesarias que permitan construir y organizar ambientes de trabajo colaborativo (Szczesniul, 2014). Ya que, es el equipo directivo el principal responsable de facilitar el intercambio de experiencias que propicien el aprendizaje entre docentes a través de la disposición de recursos, y la programación periódica de estas instancias en un ambiente de confianza y respeto (Crawford, 2012). Por lo demás, a esto debe sumarse un monitoreo

constante de los cambios y de la puesta en práctica de lo conversado y analizado entre docentes y junto al equipo directivo.

c) Despliegue de liderazgo más autocrático que distribuido por parte del equipo directivo

En esta tercera causa, es un bajo despliegue de una cultura colaborativa por parte del equipo directivo. Lo cual se manifiesta en una tensa relación entre los/las profesores y el equipo directivo, movilizadora principalmente por la desconfianza mutua, lo que influye de manera directa en la implementación de procesos de cambio en la organización educativa. Esto, producto del carácter autocrático del liderazgo ejercido por el equipo directivo, el que se evidencia a partir de la toma de decisiones administrativas unilaterales, las cuales son informadas, sin considerar las opiniones del profesorado, falta de comunicación efectiva y establecimiento de vínculos distantes y verticales para con el equipo docente, evidenciando nudos críticos en relación a la comunicación, colaboración y confianza entre líderes directivos y docentes, repercutiendo además en la cultura escolar del establecimiento. En este sentido, Fullan (2020) destaca a aquellos líderes que en una cultura de cambio cultivan una visión más amplia del mundo al considerarlos como productivos en la gestión del cambio.

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, es posible detectar que el problema del establecimiento radica en “Bajo trabajo colaborativo docente y ausencia de visión compartida de escuela, producto de prácticas de liderazgo más de estilo autocrático que distribuido en el equipo directivo, en un establecimiento de la comuna de Cañete.”

2.5.2 Efectos del Problema

a) Falta de organización y optimización de los espacios para el trabajo colaborativo por parte del Equipo Directivo

Si bien se encuentran institucionalizados, a partir de la muestra cualitativa de docentes, se reconoce una falencia en torno a la estructura, responsabilidades y logros concretos, impidiendo el establecimiento y/o el cumplimiento de los objetivos comunes.

Similar situación acontece con los talleres designados para reflexión y colaboración que no logran el cumplimiento de sus propósitos centrales, pues se utilizan para tratar problemáticas administrativas del colegio.

b) Falta de retroalimentación y acompañamiento al profesorado en sus prácticas pedagógicas

Ello se vincula al núcleo pedagógico, incidiendo en los resultados educativos obtenidos por los y las estudiantes en evaluaciones como el SIMCE, en donde el nivel de aprendizaje insuficiente se mantiene por sobre el 35% en relación a los años 2015, 2016 y 2018 tanto en lenguaje como en la asignatura de matemáticas. Además del bajo nivel obtenido en los/as estudiantes en las evaluaciones DIA 2021 en donde el porcentaje de logro estudiantil en los niveles de 6º, 7º y 8º se mantiene bajo el 50%. Por otra parte, los/as docentes perciben que el equipo directivo no tiene claridad respecto a las tareas que tiene que realizar, lo que se relaciona y corrobora con las ideas explicitadas en el apartado cualitativo, donde declaran que el equipo directivo no está realizando observaciones en el aula, no retroalimentan las pocas instancias de acompañamiento, y tampoco buscan una instancia para retroalimentar lo observado y así realizar las mejoras correspondientes.

Por ende, se percibe que el equipo directivo carece de liderazgo pedagógico enfocado en el apoyo y acompañamiento al equipo docente, omitiendo la relevancia de este para generar mejoras en sus prácticas pedagógicas. Discrepando de esta manera con un equipo docente que considera importante la observación y retroalimentación periódica de sus clases, más allá de ejecutar esta acción sólo para fines de cumplimiento evaluativo.

c) Bajo trabajo colaborativo entre docentes y con el Equipo Directivo

Si bien, existen dentro de la organización educativa instancias programadas para favorecer a la colaboración docente, estas carecen de lineamientos, objetivos comunes y metas claras compartidas por la comunidad, generando una percepción difusa del objetivo propuesto. A partir de lo anterior, se logra identificar una cooperación incipiente en el cuerpo docente, vinculada a la coordinación de tareas y planificación de la enseñanza, la cual en la mayoría de los casos se produce de manera informal.

En palabras del director del establecimiento, los/las profesores demuestran una falta de compromiso con las tareas y labores asignadas. Esta percepción del problema no presenta relación con las ideas del cuerpo docente.

En palabras de Aparicio y Sepúlveda (2019) “no basta sólo con declarar la necesidad de mejorar el trabajo en equipo, se deben crear espacios reales dentro de la rutina escolar que entreguen tiempo para la reflexión colectiva y el análisis de las prácticas pedagógicas efectivas”

(p.65). En este ámbito, los/as docentes demuestran una resistencia organizacional al cambio, al no sentirse escuchados, carecer de espacios institucionalizados de aprendizaje y reflexión de sus prácticas pedagógicas. Por su parte, Valliant (2016) enfatiza la importancia en la asignación de condiciones espacio-temporales para la colaboración docente, junto a diferentes variables organizacionales que confluyen en el análisis y reflexión de prácticas docentes exitosas.

d) Falta de confianza y comunicación efectiva entre los/as integrantes del equipo docente

Por último, uno de los efectos más potentes que se puede visibilizar a través del diagnóstico realizado es la falta de confianza y comunicación efectiva entre los/as integrantes del equipo docente. Esto se encuentra relacionado con la falta de instancias que tiene el equipo docente para observar las clases de sus pares, para planificar y trabajar en conjunto, ya sea en torno a un nuevo diseño de clase o proyectos para el establecimiento educacional; por lo cual, dedican la mayor parte de su tiempo al trabajo aislado en el aula.

Este efecto se evidencia de manera más gráfica en los resultados de la encuesta de colaboración docente, donde descriptores como: Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos, Los profesores son conscientes de los que están enseñando otros profesores, Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando y Los/as docentes pasan considerable tiempo planificando juntos, obtuvieron 0% en el reactivo muy de acuerdo.

Para Montecinos (2003) este es uno de los desafíos en materia educacional, cambiar la idea de que los/as profesores/as trabajan de manera aislada. Para la autora, el contexto actual está generando el impulso y la necesidad de trabajar de manera más colectiva. Tanto desde la mirada Krichesky y Murillo (2018) y la de Hargreaves y Shirley (2012) la colaboración entre docentes es un componente indispensable en el proceso de innovación y mejora en las organizaciones educativas, destacando su relevancia como un factor de cambio educativo y como un espacio el cual permite la reflexión compartida frente a diversos escenarios de la práctica docente. En el caso del establecimiento en estudio, las instancias de reflexión son escasas e inciden en que el equipo docente no conozca las ideas y planteamientos de sus demás colegas, impidiendo al profesorado la posibilidad de discrepar o estar de acuerdo, ya que no se propician espacios de diálogo y comunicación.

Finalizando, Martínez et al. (2016) dan cuenta que establecer una cultura de confianza y profesionalismo que le otorgue respaldo al equipo docente, favorece e impulsa un aprendizaje más profundo. Esto adquiere relevancia si se considera que potenciar la confianza permite que los/as docentes tengan a largo plazo mayor influencia en las decisiones de la escuela.

3. Propuesta de Mejora

La presente propuesta se centra en fortalecer las prácticas colaborativas docentes que se encuentran descendidas debido principalmente al alto despliegue de prácticas de liderazgo autocrático en el establecimiento. Por lo que, el proyecto aspira a potenciar el liderazgo pedagógico, que fomente la colaboración entre docentes y brindar un adecuado acompañamiento para la mejora. Facilitando la organización y optimización de los espacios colaborativos ya existentes y propiciando el desarrollo de vínculos de confianza futuros entre los/as integrantes del equipo docente y directivo.

3.1 Programa para el Fortalecer las Prácticas de Liderazgo:

El programa se desarrolla a partir de las siguientes fases. En primer lugar, se profundiza en desarrollar los objetivos, las áreas de intervención y el modelo del programa, junto con las metas y estrategias a implementar. En segunda instancia se exponen resultados esperados, detallados mediante indicadores de cumplimiento. Posteriormente, en un tercer momento se presenta la planificación, diseño y organización de las actividades a desarrollar junto con las estrategias de intervención.

La cuarta etapa, aborda el tiempo destinado para el desarrollo y aplicación del programa junto con las actividades a realizar. Durante la quinta fase, se establece la evaluación global del programa, desglosando los instrumentos de evaluación y el análisis de la implementación del proyecto.

3.1.1 Análisis del contexto:

Identificación de necesidades en el contexto:

El presente proyecto aspira a contrarrestar los nudos críticos derivados del bajo despliegue de prácticas de liderazgo en torno al apoyo a la labor docente y la falta de confianza entre los miembros de la comunidad educativa en un establecimiento educacional de la comuna de Cañete. Situación generada a partir del bajo nivel de capacidades por parte del equipo directivo, junto con una colaboración incipiente y un liderazgo de tipo administrativo. Resultados obtenidos a partir del diagnóstico realizado mediante la encuesta sobre colaboración docente y las entrevistas semiestructuradas aplicadas a agentes claves de la

comunidad educativa. Las causas y efectos derivados de esta problemática fueron expuestas en el diagrama de árbol del problema.

Sujetos:

El programa está elaborado para intervenir en primera instancia en 2 grupos claves. El equipo de liderazgo del establecimiento escolar, el cual se encuentra conformado por el director, la jefa de UTP, el encargado de convivencia escolar y coordinadores/as de ciclo. Por otra parte, considerará la participación de facilitadores del área pedagógica del establecimiento, integrando a 12 docentes. 2 correspondientes a prebásica, y 4 de primer y segundo ciclo respectivamente, para intervenir en la fase inicial de implementación de la propuesta. Posteriormente, la participación docente se irá ampliando a lo largo del proyecto hasta considerar a todos los profesores y profesoras de la escuela.

3.1.2 Planificación del programa:

A partir de esta fase, se realizará la formulación y presentación del objetivo general, junto a las dimensiones de intervención del plan de mejora, junto con la selección del modelo de diseño del programa y se detallarán los indicadores esperados.

Objetivo General:

. Fomentar un liderazgo pedagógico centrado en la colaboración para el desarrollo profesional de los y las docentes

Estrategia: Prácticas de liderazgo pedagógico centradas en impulsar la colaboración y acompañamiento de los y las docentes.

Modelo de diseño del programa:

El modelo se desarrollará a lo largo de un año académico. Su aplicación se realizará mediante 5 etapas de intervención. Los cuales se organizará de la siguiente forma:

Primera etapa: Construcción de creencia compartida de la colaboración y fortalecimiento de capacidades directivas mediante coaching

Segunda etapa: Desarrollo de lazos de comunicación efectiva y resolución de conflictos en el cuerpo docente a través de sesiones de reflexión pedagógica.

Tercera etapa: Fortalecimiento del trabajo en el cuerpo docente a través del coaching entre pares.

Cuarta etapa: Desarrollo colaborativo de instrumentos de acompañamiento pedagógico.

Quinta etapa: Evaluación de la implementación de la propuesta de mejora.

Tabla 6:

Metas de efectividad:

El 85% del equipo directivo reconoce un aumento de sus capacidades de liderazgo a partir de las sesiones de asesoría impartidas en el establecimiento al tercer mes de su implementación.
El 50% del equipo directivo reconoce una mejora de las practicas colaborativas del equipo docente al octavo mes de su implementación.
El 85% de los/as docentes declara que existe una adecuada organización y optimización de los espacios para el trabajo colaborativo por parte del equipo directivo al sexto mes de la implementación de la propuesta.
El 70% de los docentes reconoce que a partir de la intervención se ha mejorado la comunicación efectiva entre los integrantes del equipo pedagógico al séptimo mes de la implementación de la propuesta.
El 80% del equipo docente afirma haber sido acompañado y retroalimentado en sus prácticas pedagógicas por un docente par al noveno mes de la implementación de la propuesta.

Tabla 7:

Cuadro de resultados:

Resultado esperado	Indicador	Medios de Verificación

<p>Concepción compartida en torno al trabajo colaborativo por parte del equipo directivo, instalada y declarada en el instrumento de gestión (PEI).</p>	<p>4 Talleres realizados al equipo directivo 2 jornadas reflexivas con facilitadores del equipo docente Co- construcción de una concepción de trabajo colaborativo para ser declarada en el PEI Jornada de socialización al equipo docente</p>	<p>-Lista de asistencia -Productos de actividades grupales realizadas durante los talleres. -Modificaciones realizadas en el PEI del establecimiento.</p>
<p>Prácticas de liderazgo pedagógico fortalecidas e instauradas por el equipo directivo.</p>	<p>5 sesiones de asesorías realizadas por un asesor externo, focalizadas en distribución de responsabilidades y estrategias de apoyo, acompañamiento y retroalimentación pedagógica</p>	<p>- Lista de asistencia y participación a las sesiones. - Productos de las actividades realizadas a partir de las asesorías -Registro de reflexiones y síntesis mediadas por el/a coach externo/a</p>
<p>Desarrollo profesional docente fortalecido a través de la aplicación de Plan de trabajo para el acompañamiento y la colaboración.</p>	<p>Al menos 4 sesiones de en torno a la comunicación y la resolución de conflictos de forma colaborativa. Implementación de estrategia de coaching entre pares. Al menos 5 sesiones de coaching para la evaluación de resultados,</p>	<p>- Lista de asistencia y participación a las sesiones. -Organizadores gráficos derivados de las actividades grupales. - Productos de las actividades (lluvias de ideas, registros de juegos de roles y nubes de ideas) -Plan de trabajo (objetivos, metas y etapas de implementación) -Registro de juego de roles.</p>

	<p>planificación colaborativa, implementación de estrategias y evaluación de las iniciativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Lista de asistencia y participación a las sesiones. -Registro de modelo OSAR. -Análisis FODA del grupo curso seleccionado. -Documento de roles y funciones de las duplas docentes. -Protocolo de acción en torno a la observación de prácticas pedagógicas entre pares. -Informe de observación, registros de la evidencia de clases, reflexiones y acuerdos de la retroalimentación docente. -Planificación de sesiones de coaching entre duplas pedagógicas (registro de objetivos, responsables y actividades) -Registro de planificación colaborativa de actividades. -Encuesta en torno a las sesiones de coaching
	<p>Al menos 1 taller dirigido por el equipo de mejora, focalizado en el análisis de la evidencia educativa presente en el establecimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia y participación a las sesiones. -Registro de reflexiones y conclusiones de las sesiones

	Al menos 1 taller dirigido a aproximar el acompañamiento pedagógico al equipo docente	pedagógicas
	Al menos 1 taller dirigido a la construcción colaborativa de 1 protocolo de observación de clases.	-Protocolo de observación de clases. - Pauta de seguimiento y sistematización de los talleres validada.
	1 taller dirigido al diseño colaborativo de una pauta de observación de aula por parte de profesores y directivos.	- Instrumento de observación de clases. -Instrumento de retroalimentación de la práctica pedagógica.
	1 taller centrado en el diseño colaborativo de un instrumento de retroalimentación y feedback reflexivo diseñado entre profesores y directivos.	.
Evaluación del proyecto de mejora	Dos jornadas de reflexión y evaluación del programa de mejora dentro del establecimiento.	-Lista de asistencia a las jornadas de reflexión. -Registro de acuerdos del plenario -Encuesta de colaboración docente centrada en la evaluación del proyecto de mejora.

3.1.4 Diseño del programa:

El presente programa de actividades se estructura en cinco etapas o módulos principales. Inicialmente se trabajará con los integrantes del equipo directivo en el establecimiento mediante las sesiones de coaching. Posteriormente se dará paso a un segundo

módulo en donde se trabajará con el equipo docente en dos grupos de 15 docentes para el fortalecimiento de los lazos de confianza y comunicación efectiva en el cuerpo docente a través de sesiones de reflexión pedagógica. El tercer módulo se focaliza en la aplicación de la estrategia de coaching entre pares para el fortalecimiento del trabajo colaborativo. Mientras que la cuarta etapa se enfoca en el desarrollo de capacidades en el cuerpo docente mediante asesorías pedagógicas y la realización de talleres en los que participarán docentes y directivos, quienes tendrán como objetivo el desarrollo de instrumentos de observación y retroalimentación de la práctica pedagógica. Por último, la quinta etapa se vincula a la evaluación post aplicación del programa de mejora, centrándose en la evaluación del proyecto de intervención para el fortalecimiento de la colaboración docente.

Tabla 8:

Actividades para la implementación de la propuesta:

Resultado	Actividad	Descripción
Concepción compartida en torno al trabajo colaborativo por parte del equipo directivo, instalada y declarada en el instrumento de gestión (PEI).	Talleres para la construcción de una concepción compartida sobre la colaboración en el equipo directivo.	<p>Responsables: Facilitador/a externo/a</p> <p>Duración: 4 talleres, 2 jornadas de reflexión y 1 jornada de socialización</p> <p>4 Talleres realizados al equipo directivo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Concepto previo de la colaboración 2) Idea compartida sobre el colaboración 3) Foco y proyecciones de la colaboración 4) Necesidades y Objetivos del trabajo colaborativo. <p>2 jornadas reflexivas con facilitadores del equipo docente</p> <p>Una jornada de reflexión para la Co- construcción de una concepción de trabajo colaborativo para ser declarada en el PEI</p> <p>Una Jornada de socialización al equipo docente</p>

<p>Prácticas de liderazgo pedagógico fortalecidas e instauradas por el equipo directivo.</p>	<p>Coaching para el desarrollo de capacidades efectivas de liderazgo y acompañamiento</p>	<p>Responsables: Facilitador/a externo/a y coordinadores/as</p> <p>Descripción: La asesoría se encuentra focalizada en el desarrollo de capacidades directivas de liderazgo centradas en la distribución de funciones, delegación de responsabilidades el dominio de prácticas de acompañamiento, monitoreo y retroalimentación a la práctica docente (Leithwood, 2009).</p> <p>Duración: 5 sesiones de 90 minutos. Llevadas a cabo a partir del primer y segundo mes de implementación de la propuesta.</p> <p>Sesión N°1: Asignación de roles y funciones para distribuir responsabilidades.</p> <p>Sesión N°2: Principios del liderazgo pedagógico.</p> <p>Sesión N°3: Creando condiciones para la colaboración docente: confianza y comunicación</p> <p>Sesión N°4: Estrategias de acompañamiento directivo para apoyar la labor docente.</p> <p>Sesión N°5: Retroalimentación para la mejora.</p>
<p>. Desarrollo profesional docente fortalecido a través de la aplicación de Plan de trabajo</p>	<p>Jornadas de actividades para la comunicación y la resolución de conflictos en el equipo docente de</p>	<p>Duración: 4 sesiones de 120 minutos</p> <p>Responsables: La realización de las sesiones están a cargo del jefe de UTP, director, coordinadores/as de ciclo y de ellas participarán 12 docentes:2 de prebásica, y 5 primer y segundo ciclo básico respectivamente. Se conformarán 4 grupos de 3 docentes junto a un/a facilitador/a externo quien</p>

<p>para el acompañamiento y la colaboración.</p>	<p>forma colaborativa</p>	<p>moderará y guiará las actividades para el cumplimiento de los objetivos. La actividad será llevada a cabo a partir del tercer mes de implementación de la propuesta.</p> <p>Descripción: Esta actividad se encuentra vinculada a potenciar las reflexiones sobre el quehacer pedagógico y el fortalecimiento de las relaciones de confianza entre pares (Montecinos,2003). Para ello se propone la realización de las sesiones grupales que se detallan a continuación.</p> <p><u>Sesión N°1 - Reflexiones sobre nuestro quehacer pedagógico: “Repensando nuestra práctica”</u></p> <p>A) Inicio (25 minutos): El equipo de mejora presenta el propósito de la instancia, expone el cronograma de actividades a realizar y detalla las etapas de la sesión:</p> <p>B) Desarrollo (60 minutos): Los/as docentes reunidos en grupos de 3 integrantes. Responden de forma individual a las siguientes preguntas en el documento entregado por el equipo directivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es una buena clase? - ¿Cómo sabemos que el/a estudiante aprende? - ¿Cuál es el rol del profesor/a en el proceso de aprendizaje? <p>Posteriormente complementan sus ideas, para dar paso a la construcción de un organizador gráfico colaborativo, empleando la plataforma mindmeister, mediante la cual, participan en la creación de mapa mental a partir de conceptos claves que manifiesten</p>
--	---------------------------	--

		<p>ideas en común sostenidas por el grupo docente. Cada equipo elige a un líder, quien deberá presentar y justificar su organizador gráfico junto a la distribución de las ideas.</p> <p><u>Cierre (35 minutos):</u> Facilitador/a externo/a complementa el mapa mental con los aportes de cada grupo, dando origen a un organizador gráfico final, posteriormente realiza una exposición del producto para todos los presentes. El/a facilitador/a entrega un respaldo teórico a cada uno de los conceptos y su influencia en el proceso de aprendizaje. Posteriormente da un espacio para reflexiones y comentarios de cierre por parte de los asistentes.</p> <p><u>Sesión N°2: reflexionando sobre la colaboración y el aprendizaje</u></p> <p>Responsables: Facilitador/a externo/a y coordinadores/as de ciclo.</p> <p>Duración: 120 minutos.</p> <p>A) Introducción (30 minutos): El facilitador/a externo/a inicia la jornada, presentando al equipo de mejora institucional y socializando el objetivo general, posteriormente se brinda un espacio de participación para que todos los asistentes brinden su propia interpretación de los 2 conceptos que guiarán la jornada. “Colaboración” y “Aprendizaje”. Para esta instancia, Se solicita al grupo de docentes y directivos dar a conocer su propia percepción en torno a estos dos conceptos de forma individual a través de la actividad “en 1 palabra”, exponiendo un</p>
--	--	--

		<p>concepto clave con los que asocian cada uno de estos conceptos anteriormente mencionados empleando para ello, la herramienta digital "mentimeter".</p> <p>Posteriormente el equipo de mejora expone al grupo las nubes de ideas construidas a partir de cada uno de los conceptos, enfatizando en las concepciones en común y destacando las diferencias entre las respuestas.</p> <p>C) Organización y aplicación de actividad (60 minutos): Equipo de mejora realiza una introducción de la actividad individual que desarrollará cada uno de los/as asistentes. Se entregan plumones y notas adhesivas a los asistentes de la jornada, indicando que el producto final será expuesto en un papelógrafo.</p> <p>Se exponen las principales preguntas:</p> <p>I) ¿Qué objetivos queremos lograr con nuestros estudiantes?</p> <p>II) ¿Qué habilidades y valores queremos desarrollar en nuestra comunidad educativa?</p> <p>III) ¿Qué recursos y esfuerzos necesita el equipo docente para lograrlo?</p> <p>IV) ¿Qué significa para mi trabajo colaborativo?</p> <p>V) ¿Qué metas me gustaría lograr mediante el trabajo colaborativo en el establecimiento?</p> <p>D) Conclusiones (30 minutos): Se registran las respuestas y el equipo de gestión las agrupa según</p>
--	--	---

		<p>un papelógrafo resaltando los puntos en común y las divergencias obtenidas. Posteriormente Se abre un espacio de reflexión moderado por facilitador/a externo/a recibiendo los aportes conceptuales de los distintos grupos, se realiza un cierre de la sesión construyendo un concepto compartido de la colaboración y el aprendizaje.</p> <p><u>Sesión N°3: Mejorando la comunicación y la colaboración en el equipo</u></p> <p>Responsables: Facilitador/a externo/a y equipo directivo.</p> <p>Duración: 120 minutos.</p> <p>Inicio (20 minutos): Facilitador/a, junto a directivos explican la importancia de la comunicación para el fortalecimiento de los lazos interpersonales en el equipo docente basada en la confianza y la disposición a colaborar.</p> <p>Dinámicas lúdicas para fortalecer la comunicación y lazos interpersonales (30 minutos): Facilitador/a explica la actividad a desarrollar, dando a conocer la dinámica lúdica y presentando los materiales que utilizarán los y las docentes. Facilitador/a, junto al equipo de UTP divide al grupo de docentes en 3 grupos de cinco personas.</p> <p>Inicialmente, cada grupo debe establecer reglas claras de comunicación en el equipo. Por ejemplo, se puede pedir que los miembros del equipo se turnen para hablar, que escuchen activamente a los demás, que se comuniquen de manera clara y</p>
--	--	---

		<p>específica, y deben brindar una retroalimentación constructiva.</p> <p>Cada grupo recibe una cantidad igual de palillos de helado y cinta adhesiva y se les pide que construyan la torre más alta posible en 10 minutos. El objetivo es construir la torre más alta con el equipo trabajando juntos.</p> <p>Reflexión sobre la actividad (50 minutos):_Después de la actividad, se debe realizar una discusión en grupo para reflexionar sobre el proceso de construcción de la torre y registrar sus respuestas en un papelógrafo.</p> <p>Preguntas de reflexión:</p> <p>I) ¿Cómo se sintieron los miembros del equipo durante la actividad?</p> <p>II) ¿Cómo se comunicaron y colaboraron entre ellos?</p> <p>III) ¿Qué les ayudó a trabajar bien juntos?</p> <p>IV) ¿Qué obstáculos surgieron en el proceso y cómo se superaron?</p> <p>Los distintos papelógrafos son expuestos por un líder de equipo y se realiza una síntesis de las respuestas por parte del facilitador. Quien a partir de las conclusiones propone la realización de un “Protocolo de comunicación en el equipo docente” estableciendo canales de comunicación claros, definiendo roles, protocolos para la toma de decisiones (escucha activa, participación, sistemas de votación para llegar a consensos) y acordando</p>
--	--	---

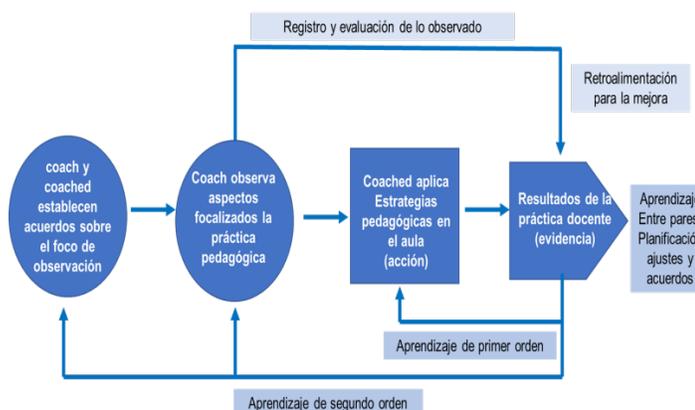
		<p>normas para la resolución de conflictos entre docentes y directivos.</p> <p>Los/as docentes votan en cada una de las dimensiones, se establecen acuerdos que son redactados en un “protocolo de comunicación efectiva”, el cual será facilitado por el equipo directivo en un documento oficial.</p> <p><u>Cierre (20 minutos):</u> El/a facilitador/a junto a los/as directivos/as brindan un espacio para las consideraciones finales de los/as docentes, facilitador/a resalta la importancia de esta actividad para mejorar la comunicación efectiva y la colaboración en el equipo de docentes, al mismo tiempo que se fomenta la participación activa y la construcción de relaciones más fuertes entre los miembros del equipo.</p> <p><u>Sesión N°4: “Desarrollando habilidades de resolución de conflictos en el quehacer educativo”</u></p> <p>Preparación (20 minutos): Antes de la actividad, facilitador/a externo/a explica a los/as docentes que se realizará una actividad de simulación para practicar la resolución de conflictos, en torno a nudos críticos comunes en el espacio escolar. Especificando que estas situaciones pueden surgir en el aula, como un conflicto entre estudiantes y en distintos lugares de interacción pedagógica, tales como, un desacuerdo entre docentes o un conflicto con los padres de los estudiantes. Luego, se deben</p>
--	--	--

		<p>dividir los/as docentes en grupos de 3 personas.</p> <p>Simulación del conflicto (35 minutos): Cada grupo debe elegir un conflicto que se simulará en la actividad a partir de su propio quehacer pedagógico, se brindan minutos para elegir la situación a representar entre las propuestas de los miembros del equipo y el rol que desempeñará cada docente en la simulación (profesor/a, estudiante, apoderado/a o directivo/a). Cada grupo debe dialogar, llegar a acuerdos y prepararse para la simulación del conflicto.</p> <p>Simulación de la resolución del conflicto (40 minutos): Los equipos deben realizar la simulación del conflicto utilizando técnicas de resolución de conflictos que se han enseñado previamente en la capacitación. Cada grupo debe discutir y llegar a una solución del conflicto. Luego, los grupos deben presentar sus soluciones y discutir los resultados.</p> <p>Reflexión y retroalimentación (25 minutos): Después de la simulación, se lleva a cabo una discusión y retroalimentación en grupo. Jefe de UTP junto al director, moderan la realización de las preguntas reflexivas a los/as docentes sobre su experiencia en la resolución del conflicto:</p> <p>I) ¿Qué técnicas utilizaron y cómo se sintieron durante el proceso?</p> <p>Se identifican las técnicas más efectivas y se discuten los obstáculos que surgieron durante la actividad.</p> <p>Coordinadores/as /as de ciclo realizan un cierre de</p>
--	--	--

		<p>la instancia, brindando el respaldo teórico que explica la relevancia de esta actividad, enfatizando en la importancia de esta dinámica para enseñar habilidades de resolución de conflictos a los docentes, permitiéndoles practicar y mejorar sus habilidades a través de la simulación de situaciones conflictivas que pueden enfrentar en su trabajo.</p>
<p>Desarrollo profesional docente fortalecido a través de la aplicación de Plan de trabajo para el acompañamiento y la colaboración.</p>	<p>Implementación de estrategia de “Coaching entre pares”</p>	<p>Responsables: duplas pedagógicas, facilitador/a externo/a, jefe de UTP, director, coordinadores/as de ciclos.</p> <p>La estrategia de coaching entre pares será implementada a partir del cuarto mes de realización del proyecto de intervención y tendrá cuatro meses de duración (se efectuará hasta el octavo mes de implementación de la propuesta).</p> <p>Participantes: Inicialmente participarán de esta estrategia, 12 docentes considerados facilitadores del proceso de mejora, en el módulo anterior. Sin embargo, posteriormente, al asimilar la estrategia al séptimo mes de la implementación del programa, el coaching se irá ampliando de forma progresiva en el equipo pedagógico del establecimiento, divididos en sus respectivos horarios de talleres de reflexión de pre básica, primer y segundo ciclo. Por lo que, al presentar la estrategia que se aplicará en el cuerpo docente, se convocará a una reunión especial en la que todos los integrantes del equipo podrán participar para conocer el diagnóstico y los objetivos de la estrategia. La ampliación de la estrategia se realizará a partir de la colaboración de los 12</p>

		<p>docentes facilitadores, quienes asumirán el rol de coach del resto de sus colegas, por lo que, con el tiempo, se conformarán nuevas duplas pedagógicas para la observación y retroalimentación de las prácticas de todo el equipo docente.</p> <p>Descripción: La estrategia de coaching entre pares se realizará por un periodo de 4 meses en el taller de reflexión pedagógica, el cual, se efectúa de forma semanal y cuenta con 120 minutos. Tiene como objetivo potenciar el desarrollo profesional mediante duplas de coaching que trabajen en conjunto para brindar apoyo recíproco y feedback para mejorar su desempeño y habilidades pedagógicas. Cabe señalar que el coaching entre pares es una modalidad de retroalimentación que se sustenta en una relación de confianza y horizontalidad existente entre docentes, que conversan empáticamente respecto a su práctica (Mineduc, 2023).</p> <p>Durante el inicio de la implementación se convocará a los/as 31 docentes del establecimiento para dar a conocer una síntesis de los resultados obtenidos a partir del diagnóstico inicial aplicado al cuerpo docente con base en la encuesta y entrevistas. Además de comunicar la estrategia que será adoptada para fortalecer la colaboración docente en el establecimiento.</p> <p><u>Reunión ampliada: Coaching entre Pares (120 minutos)</u></p> <p>director y jefe de UTP dan a conocer el plan de trabajo a equipo docente, exponiendo el propósito de esta instancia. Facilitador/a externo/a comunica</p>
--	--	--

la síntesis del diagnóstico realizado, dando a conocer que la “colaboración docente” se encuentra descendida y explicando la relevancia de la estrategia adoptada para fortalecer el trabajo en equipo y favorecer la construcción de aprendizaje entre pares. Posteriormente explica en qué consiste la estrategia de Coaching entre pares y el feedback enfatizando en su importancia para el fortalecimiento de la colaboración y desarrollo profesional de los y las docentes. Posteriormente explica y justifica teóricamente el modelo OSAR a partir del cual se implementará la estrategia.



Nota. Elaboración propia en base a Echeverría (2011).

Por último, presenta al grupo las duplas pedagógicas conformadas a partir de la asignatura y nivel similar de experiencia.

Coaching N°1: Juego de Roles

Responsables: Facilitador/a externo/a y equipo directivo.

Inicio (25 minutos): director da la bienvenida a los

		<p>12 facilitadores del equipo docente quienes participarán de todas las etapas del coaching. Jefe de UTO explica el propósito de la instancia y la organización de los/as docentes en duplas pedagógicas, que serán seleccionadas a partir de los niveles en los que imparten clases y/o asignatura.</p> <p>Implementación (60 minutos): El equipo de mejora procede a organizar y dividir a los profesores/as en parejas y asumen el papel de coach para familiarizarse con la estrategia, simulando un problema de la enseñanza. El/a facilitador/a distribuye en cada grupo un relato ficticio relacionado con una necesidad o nudo crítico en relación a la enseñanza. Las duplas eligen sus roles. El/a coach deberá proporcionar feedback constructivo al coach y ayudarlo a desarrollar habilidades específicas, mientras que el coachee deberá recibir y aplicar el feedback para mejorar sus habilidades.</p> <p>Etapas:</p> <p>Etapas 1: Cada coach deberá establecer un objetivo específico que desea alcanzar, como mejorar sus habilidades de presentación o enseñanza a partir de la situación que deberán representar.</p> <p>Etapas 2: presentación del problema, el/a coach representa su rol exponiendo el problema que surge en su práctica cotidiana.</p> <p>Etapas 3: Los/as coaches deberán proporcionar feedback constructivo y ayudar a sus coachees a desarrollar habilidades específicas mediante el uso de preguntas abiertas y escuchando activamente.</p>
--	--	--

	<p>Etapla 4: Se establecen acuerdos para la implementación de la propuesta acordada:</p> <p>Mientras los/as docentes asumen sus roles correspondientes representando un problema de la práctica pedagógica y su retroalimentación, son monitoreados por el facilitador/a externo/a, coordinadores/as de ciclo, jefe de UTP y director. Quienes realizan sugerencias para enriquecer el proceso de retroalimentación.</p> <p>Cierre (35 minutos): Una vez que finalizan el proceso de coaching, las duplas vuelven a reunirse con el grupo de docentes y directivos para compartir sus aprendizajes obtenidos y reflexiones en torno a los desafíos que identificaron en el proceso de coaching.</p> <p><u>Coaching N°2: “Identificando desafíos y oportunidades pedagógicas”:</u></p> <p>Descripción: Se implementará un proceso de retroalimentación de las prácticas pedagógicas en duplas de docentes pares, para comenzar un proceso de autoaprendizaje, reflexionando sobre su quehacer pedagógico cotidiano, identificando desafíos y oportunidades de mejora.</p> <p>Responsables: Equipo directivo y facilitador/a externo/a.</p> <p>Inicio (30 minutos): Facilitador/a será el mediador/a de la jornada, inicialmente abre el espacio de colaboración recordando las etapas del Modelo Osar para implementar el coaching (Echeverría (2011)).</p>
--	--

	<p>Desarrollo (60 minutos): Posteriormente entrega a las duplas de docentes un registro de planificación y calendarización de sesiones de coaching, junto a material de apoyo que solicita la especificación de los principales roles y propósitos del coaching.</p> <p>I) Nombre de coachead.</p> <p>II) Nombre de coach.</p> <p>III) Objetivo de la sesión de coaching.</p> <p>IV) Principales nudos críticos de la enseñanza.</p> <p>Facilitador/a explica que el establecimiento de objetivos del coaching de cada sesión es esencial para determinar el foco de observación que tendrá el espacio. Además de informar que los objetivos deben ser específicos, alcanzables y relevantes para la pertinencia del coaching.</p> <p>Los/as docentes reunidos en dupla dialogan y deciden el foco en el que se centrará la observación. A través de las preguntas:</p> <p>I) ¿Qué voy a observar?</p> <p>II) ¿Cómo voy a observar?</p> <p>III) ¿Para qué voy a observar?</p> <p>El/a coachead selecciona un aspecto específico de su práctica pedagógica que desee mejorar mediante la estrategia de desarrollo profesional.</p> <p>Cierre (30 minutos): Elaboran a partir del registro de planificación entregado, un “protocolo de</p>
--	---

		<p>observación” detallando la fecha, asignatura, curso y tiempo de observación y realizan un registro de estos acuerdos en el documento entregado por el/a facilitador/a.</p> <p><u>Coaching N°3: Feedback y retroalimentación.</u></p> <p>Introducción (30 minutos): Facilitador/a da inicio a la jornada de feedback haciendo alusión a la importancia de la relación de confianza y colaboración entre los/as docentes. Además de ser una oportunidad para mantener una escucha activa y empática para la mejora de la práctica de los/as docentes.</p> <p>Desarrollo (60 minutos): Las duplas pedagógicas se reúnen y comienzan el diálogo en torno a la observación realizada por el coach. El/a coached realiza una autoevaluación crítica y comprensiva de su práctica mediante las preguntas:</p> <p>I) ¿Cómo me sentí dentro de la dinámica de observación?</p> <p>II) ¿Qué aspectos destaco de mi clase? ¿Qué aspectos me habría gustado que se desarrollen de otra forma?</p> <p>Posteriormente el/a coach comienza a dialogar el proceso de observación, expresando su interpretación de la clase manteniendo un lenguaje cordial, destacando las fortalezas en el foco pedagógico observado y realizando preguntas desafiantes para invitar a él/a coached a comunicar sus reflexiones sobre su práctica:</p>
--	--	---

	<p>I) ¿Cuáles son tus objetivos de enseñanza para esta clase? ¿Crees que los has logrado?</p> <p>II) ¿Cómo has planificado y estructurado la clase? ¿Consideras que la estructura ha sido efectiva para el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>III) ¿Cómo has integrado diferentes estrategias de enseñanza en la clase? ¿Has utilizado diferentes recursos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>IV) ¿Cómo has evaluado el aprendizaje de los/as estudiantes en esta clase? ¿Crees que tus estrategias de evaluación han sido efectivas para medir el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>V) ¿Cómo has manejado el comportamiento de los/as estudiantes en esta clase? ¿Crees que tus estrategias de manejo de comportamiento han sido efectivas para mantener un ambiente de aprendizaje positivo?</p> <p>VI) ¿Cómo has interactuado con los/as estudiantes durante la clase? ¿Has fomentado la participación activa de los/as estudiantes en la clase?</p> <p>Coach entrega propuestas de mejora específicas. Juntos acuerdan realizar una planificación conjunta de la clase, identificando plazos de tiempo, nivel y unidad.</p> <p>Síntesis (30 minutos): Posteriormente duplas se reúnen y realizan un plenario final para realizar una síntesis reflexiva de la actividad.</p>
--	---

		<p><u>Coaching N°4: Planificación colaborativa</u></p> <p>Descripción: Los/as docentes establecen un plan de acción para abordar las áreas de mejora identificadas y trabajan en conjunto para implementar la mejora.</p> <p>Introducción (20 minutos): Facilitador/a implementa una dinámica lúdica de rompehielos para favorecer la confianza entre las duplas pedagógicas. Posteriormente los/as docentes se reúnen con su dupla.</p> <p>Desarrollo (75 minutos):</p> <p>Definición de objetivos: Los/as docentes definen el objetivo de la sesión de coaching en torno a la planificación de una clase o actividad didáctica específica, que guarde relación con el diagnóstico realizado en las sesiones anteriores.</p> <p>Análisis del contexto educativo: El/a coach realiza preguntas al docente para conocer mejor las características del grupo curso y comprender el contexto en el que se desarrollará la planificación colaborativa. Ambos docentes identifican las fortalezas y oportunidades de mejora en el contexto de aula, por lo que juntos responden un análisis FODA acotado al curso. Para identificar los aspectos más relevantes a considerar en la planificación.</p> <p>Planificación colaborativa: Los/as docentes elaboran una planificación a partir de los resultados del análisis FODA. Proponiendo y desarrollando distintas ideas y estrategias.</p>
--	--	--

	<p>Plenario de propuestas: Cada grupo de coach expone la nueva planificación colaborativa desarrollada en plenario al resto de las duplas, las cuales son retroalimentadas por el resto de los docentes, equipo directivo y facilitador/a externo, las duplas de coaching incorporan las observaciones y propuestas a su planificación.</p> <p>Cierre (25 minutos): Las duplas de coaching coordinan la aplicación de la actividad y la dinámica de observación de clase.</p> <p><u>Coaching N°5 al N°10: Monitoreo para la mejora</u></p> <p>Descripción: Los/as docentes se reúnen regularmente para monitorear y revisar el progreso en la implementación de las mejoras y hacer ajustes según sea necesario. Al establecer el logro de sus metas y objetivos, realizan el cambio de roles entre coach y coached.</p> <p>Análisis de las nuevas prácticas incorporadas: El/a coach mediante preguntas desafiantes y situadas, realiza una sesión guiando la reflexión del coachee para favorecer la autorreflexión sobre la práctica y sus observaciones respecto a los cambios incorporados en su clase.</p> <p>Evaluación del desempeño: Los/as docentes reflexionan y evalúan la actividad didáctica o clase implementada mediante los resultados y comportamientos de los/as estudiantes en el aula.</p> <p>Planificación de acciones colaborativas a futuro: Los/as docentes planifican nuevas sesiones de coaching para fortalecer nuevos focos pedagógicos</p>
--	---

		<p>o realizar una rotación de roles entre coach y coached.</p> <p>Ampliación de la estrategia de coaching: Al segundo mes de la implementación de la herramienta de coaching, los 12 docentes coach, que hayan participado de los módulos anteriores, formarán duplas con docentes coached iniciales, aplicando el modelo OSAR a las prácticas pedagógicas de los profesores y profesoras.</p> <p><u>Grupos de discusión y evaluación del coaching</u></p> <p>Descripción: Al cuarto mes de la aplicación de la estrategia de coaching se llevará a cabo una jornada de evaluación del proceso mediante la conformación de grupos de discusión y una encuesta vinculada a las etapas del proceso de coaching.</p> <p>Introducción (20 minutos): Facilitador/a externo/a junto al equipo de UTP organizan y moderan la jornada, se reúne a los/as docentes en 2 jornadas (cada jornada albergará a 15 docentes).</p> <p>Organización (25 minutos): Se agrupan los/as docentes en grupos de discusión de 5 integrantes y responden en conjunto las siguientes preguntas mediante una nube de conceptos, destacando los principales aprendizajes que han rescatado del proceso de coaching.</p> <p>Desarrollo (60 minutos) Facilitador/a expone los aprendizajes identificados por los 3 grupos de docentes.</p> <p>Posteriormente los/as docentes responden de forma</p>
--	--	--

		<p>individual una encuesta para la evaluación global de la estrategia de coaching:</p> <p>I) ¿Cómo han sido las sesiones de coaching? ¿Se sintieron útiles para su práctica docente?</p> <p>II) ¿Cuáles fueron las habilidades o conocimientos específicos que mejoraron durante el proceso de coaching?</p> <p>III) ¿Qué desafíos surgieron durante el proceso de coaching y cómo se abordaron?</p> <p>IV) ¿Qué estrategias de comunicación efectiva aplicamos para fomentar el diálogo en el proceso de coaching?</p> <p>V) ¿Cómo implementaron los aprendizajes adquiridos durante el proceso de coaching en su práctica docente?</p> <p>Cierre (15 minutos): Facilitador/a guía a los/as docentes a un plenario de reflexión final en torno al proceso de coaching para la mejora, mediante las preguntas:</p> <p>I) ¿Qué recomendarían a otras duplas docentes que estén considerando el proceso de coaching?</p> <p>II) ¿Cómo se puede mejorar el proceso de coaching para futuras duplas docentes?</p> <p>Las respuestas de los/as docentes son registradas por el facilitador/a externo/a para reunir evidencia en torno a los resultados de la estrategia de colaboración.</p>
--	--	--

<p>Desarrollo profesional docente fortalecido a través de la aplicación de Plan de trabajo para el acompañamiento y la colaboración.</p>	<p>Realización de Talleres reflexivos en torno al acompañamiento docente para la mejora de la práctica pedagógica.</p>	<p><u>Talleres de reflexión y acompañamiento pedagógico:</u></p> <p>Descripción: Los talleres serán impartidos por el facilitador/a externo/a y organizados por el equipo directivo conformado por el director, jefe de UTP, coordinadores/as de ciclo. Los talleres serán aplicados dos veces al mes, a partir del noveno mes de la aplicación de la propuesta de mejora, en el horario de “talleres de ciclo”. Estas instancias dividirán a todo el equipo docente en 2 grupos. Uno de 15 y otro de 16 profesores. En cada uno de ellos estarán presentes los 12 docentes que se encuentren participando del proceso de coaching desde el inicio de su implementación y actuarán como facilitadores líderes en los talleres.</p> <p>Objetivos de los talleres:</p> <p>I) Fortalecer la colaboración entre el equipo directivo y docente.</p> <p>II) Focalizar los esfuerzos directivos en el monitoreo de la práctica docente en el aula.</p> <p>III) Potenciar la decisión y el liderazgo docente mediante la toma de decisiones y la participación activa en el desarrollo de protocolos e instrumentos de observación y retroalimentación para la observación en el aula.</p>
--	--	---

		<p><u>Taller N°1: Análisis de evidencia educativa:</u></p> <p>Responsables: director, jefe de UTP, coordinadores/as de ciclo, profesores/as facilitadores/as.</p> <p>Inicio (35 minutos): Facilitador/a externo/a, da la bienvenida al equipo de mejora y se da a conocer el propósito de la jornada de reflexión en torno al levantamiento de información mediante las estrategias de acompañamiento y observación docente, además de socializar la importancia del uso de datos para la toma de decisiones en el marco de la mejora institucional.</p> <p>Desarrollo (60 minutos): Los/as docentes y directivos analizan la evidencia educativa en torno a las pautas de observación expuestas por el facilitador. Posteriormente el jefe de UTP realiza una síntesis en torno a los resultados de evaluaciones estandarizadas, DIA y SIMCE, junto a registro de asistencia y matrícula de estudiantes. Evalúan de forma grupal los principales nudos críticos esbozados a partir de los instrumentos y resultados presentados. A partir de las preguntas:</p> <p>I) ¿Cuál es el promedio de asistencia por nivel?</p> <p>II) ¿Qué habilidades se encuentran ascendidas y descendidas en las asignaturas de matemática y lenguaje?</p> <p>III) ¿Cuáles son los principales problemas que se presentan en la práctica pedagógica?</p> <p>IV) A partir de la estrategia de “caminatas</p>
--	--	---

		<p>pedagógicas” ¿Qué desafíos enfrentan los estudiantes?</p> <p>V) ¿Qué estrategias podemos abordar para dar solución a estos desafíos?</p> <p>Se tabulan los resultados en “fortalezas”, “desafíos” y “propuestas”.</p> <p>Cierre (25 minutos): Facilitador/a externo/a expone que los nudos críticos derivados de la actividad se abordarán en los próximos talleres para el diseño de un protocolo de observación de aula entre directivos y docentes, que tenga como objetivo generar una mejora de la práctica docente. Construyendo un instrumento de observación de aula y un instrumento de retroalimentación de la práctica pedagógica.</p> <p><u>Taller N° 2: Acompañamiento pedagógico para la mejora educativa.</u></p> <p>Responsables: Facilitador/a externo/a, jefe de UTP y director.</p> <p>El taller se realiza formando 2 grupos aleatorios de 6 docentes.</p> <p>Inicio (30 minutos): director y jefe de UTP dan la bienvenida a los/as docentes al taller de reflexión. El/a facilitador/a socializa el objetivo de la instancia introduciendo el concepto de acompañamiento pedagógico, socializando la “ruta para la mejora” y explicando la relevancia de esta estrategia para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente y el liderazgo pedagógico.</p>
--	--	---

	<p>Actividad (55 minutos): Se realiza una lluvia de ideas en torno a las siguientes preguntas:</p> <p>I) ¿En qué consiste el acompañamiento pedagógico? ¿Cuáles son sus etapas?</p> <p>II) ¿Cómo puede generar un impacto positivo en nuestro quehacer educativo?</p> <p>III) ¿Cuáles son los focos principales en los que debe centrarse la “observación de aula”?</p> <p>IV) ¿Cada cuánto tiempo debe realizarse la observación de aula?</p> <p>V) ¿Quiénes son los responsables del proceso de observación y retroalimentación?</p> <p>Cierre (30 minutos): Las respuestas a estas preguntas se leen en conjunto y se acuerda registrar estas ideas en la redacción de un protocolo de acompañamiento pedagógico.</p> <p><u>Taller N°3: Desarrollo de protocolo de “observación de clases”</u></p> <p>Responsables: Facilitador/a externo/a, director, jefe de UTP y coordinadores/as /as de ciclo.</p> <p>Inicio (20 minutos): director y jefe de UTP dan la bienvenida al grupo de docentes asistentes, comienzan recordando los acuerdos del taller anterior. El facilitador/a externo/a explica el objetivo del taller y la actividad a realizar de forma grupal.</p> <p>Desarrollo (70 minutos): Se da inicio a un plenario para generar consensos en torno a 4 aspectos</p>
--	--

		<p>claves de la observación de aula (MINEDUC, 2019). Facilitador/a externo/a actúa como moderador de la instancia:</p> <p><u>Tiempo y lugar de observación en el aula:</u></p> <p>I) ¿Cuánto tiempo estarán los/as observadores/as en la sala de clases?</p> <p>II) ¿En qué lugar de la sala se encontrarán realizando la observación?</p> <p><u>Instrumento de observación:</u></p> <p>I) ¿Qué instrumento diseñaremos para registrar la observación?</p> <p>II) ¿Qué dimensiones e indicadores debe tener este instrumento?</p> <p><u>Características de la observación:</u></p> <p>I) ¿En qué aspecto de la clase estará focalizada la observación?</p> <p><u>Retroalimentación:</u></p> <p>I) ¿Cómo se realizará la retroalimentación?</p> <p>II) ¿Para qué se realizará la retroalimentación?</p> <p>III) ¿Qué acuerdos puede establecer la retroalimentación?</p> <p>Cierre (30 minutos): Facilitador/a registra los acuerdos en torno a estos ejes para el diseño de un “registro etnográfico de observación de aula”, además de la preparación de un plan de trabajo. Se</p>
--	--	---

		<p>acuerda construir de forma colaborativa el instrumento y la pauta de retroalimentación de la práctica pedagógica. Además de planificar reuniones previas a la pauta de observación.</p> <p><u>Taller 4: “Construcción colaborativa de pauta de observación de clases”</u></p> <p>Inicio (30 minutos): Facilitador/a comunica el propósito del taller instando a los/as docentes y directivos a reunirse en grupos de 4 integrantes para la construcción del producto evaluativo.</p> <p>Desarrollo (50 minutos): Una vez reunidos y organizados se le entregan plumones y un papelógrafo a cada grupo, en donde deberán completar una tabla con propuestas de “dimensiones” e “indicadores”. El facilitador/a invita a los asistentes a completar la tabla de forma grupal enfatizando en los elementos que debe contener una pauta de observación institucional para el monitoreo de las clases.</p> <p>Exposición (20 minutos): Una vez finalizado el tiempo destinado para la actividad, el facilitador/a externo/a pide a cada grupo la elección de un líder para la exposición de la tabla. Cada grupo expone sus ideas, mientras el facilitador/a realiza el registro y agrupación de las dimensiones e indicadores en un documento digital.</p> <p>Cierre (20 minutos): Facilitador/a expone la síntesis de las propuestas realizadas por cada grupo de docentes y directivos. Se brinda un espacio para el diálogo y la reflexión en torno a la relevancia de</p>
--	--	---

		<p>cada aspecto del instrumento construido. A partir de las conclusiones obtenidas, se realizan las últimas modificaciones a la pauta. Se acuerda integrar la pauta construida de forma colaborativa al protocolo de observación de aula.</p> <p><u>Taller N°5: Construcción colaborativa de instrumentos de retroalimentación a la labor docente.</u></p> <p>Responsables: docentes, facilitador/a externo, jefe de UTP, director, coordinadores/as de ciclo.</p> <p>Introducción (25 minutos): Se facilita el plan de trabajo en torno a la estrategia de observación de aula y se da a conocer el cronograma con la calendarización y funciones asignadas a cada profesor/a que participará en la estrategia de acompañamiento docente.</p> <p>Facilitador/a introduce a la explicación teórica a partir de la pregunta ¿Qué es retroalimentar? Dando lugar a los/as docentes para que puedan brindar su propia definición al concepto.</p> <p><u>Actividad (50 minutos):</u></p> <p>Docentes se reúnen en grupos de 4 integrantes y responden en conjunto a las siguientes preguntas:</p> <p>I) ¿Qué modalidad de retroalimentación impulsaremos como equipo docente?</p> <p>II) ¿Quiénes retroalimentarán la práctica pedagógica?</p> <p>III) ¿Qué acuerdos se generarán a partir de la</p>
--	--	--

		<p>retroalimentación?</p> <p>IV) ¿En qué momento se realizará la retroalimentación?</p> <p>V) ¿Qué instrumentos y evidencia compartiremos durante la retroalimentación?</p> <p>VI) ¿Cada cuánto tiempo es necesario tener una retroalimentación?</p> <p>Los/as directivos/as integran las respuestas en una lluvia de ideas, estructurando la base del programa que se redactará en la etapa posterior.</p> <p><u>Construcción de programa y cierre del taller (45 minutos):</u> Facilitador/a externo/a modera la etapa de diseño un programa de observación y retroalimentación estableciendo fechas y plazos para la observación, retroalimentación y monitoreo de la práctica pedagógica de los/as docentes de pre básica, primer y segundo ciclo en torno al segundo semestre. El cual será socializado tanto al equipo directivo como a los docentes para su futura implementación.</p>
<p>Reflexión y evaluación en torno al proceso de mejora</p>	<p>Jornada de reflexión y evaluación del proyecto de mejora para la colaboración docente instaurada en el establecimiento.</p>	<p><u>Jornada abierta de reflexión sobre el proceso de mejora en el establecimiento.</u></p> <p>Duración: 2 sesiones, efectuadas al onceavo mes de implementación del programa.</p> <p>Responsables: equipo de mejora, directivos, coordinadores/as de ciclo, facilitador/a externo.</p> <p><u>Síntesis del programa de intervención para la</u></p>

		<p><u>mejora</u></p> <p>Introducción (25 minutos): El jefe de UTP realiza una síntesis del plan de trabajo diseñado e implementado por los/as docentes y directivos, agradeciendo la participación y el apoyo de los/as docentes en el proceso de mejora.</p> <p>Organización (15 minutos): Se crean 6 grupos de 5 integrantes, los/as directivos/as se distribuyen en los grupos de trabajo para moderar las respuestas grupales</p> <p>Desarrollo (60 minutos): Facilitador/a expone a través de tablas y gráficos los principales resultados de las actividades realizadas en torno al año de implementación de las estrategias para la mejora. Posteriormente presenta preguntas reflexivas para responder en plenario entre directivos y docentes:</p> <p>I) ¿Cómo describirías tu experiencia en el proyecto de mejora centrado en la colaboración docente?</p> <p>II) ¿Cómo ha mejorado la colaboración docente en tu escuela desde que comenzó el proyecto?</p> <p>III) ¿Cuál ha sido el mayor desafío que has enfrentado al trabajar en colaboración con otros docentes?</p> <p>IV) ¿Cómo has aplicado las nuevas habilidades y estrategias de colaboración docente que has aprendido durante el proyecto en tu práctica diaria como docente?</p> <p>Reflexiones finales (25 minutos): Facilitador/a registra las respuestas obtenidas a partir del</p>
--	--	---

		<p>plenario, destacando puntos en común y aspectos de divergencia en las respuestas. Finaliza brindando una síntesis del proceso de mejora y exponiendo la necesidad de continuar evaluando la estrategia de “coaching” instaurada en el establecimiento, cambiando duplas pedagógicas y alternando el rol de coach y coached para continuar con iniciativas de mejoras focalizadas.</p> <p><u>Evaluación y proyecciones del proyecto de mejora:</u></p> <p>Inicio (30 minutos): jefe de UTP y director, inician la sesión exponiendo los resultados tabulados en torno a la sesión anterior. Brindando las posibles proyecciones del proyecto a la mejora de otras áreas específicas y focalizadas del establecimiento a través de los equipos de colaboración constituidos. Reafirmando la importancia de los espacios de colaboración para la instauración de nuevos planes de trabajo en un futuro próximo.</p> <p>Desarrollo (60 minutos): Facilitador/a externo/a entrega a cada docente la encuesta de colaboración docente de 25 preguntas, aplicada al inicio del diagnóstico. Con el objetivo de recabar información a partir de las percepciones docentes acerca de los cambios implementados en torno a las dimensiones de liderazgo, confianza y colaboración.</p> <p>Cierre (30 minutos): Los/as docentes responden de forma individual la encuesta. Posteriormente los registros son recopilados por el facilitador/a externo/a. Quien informa que registra los resultados y entrega la información evaluativa del proceso de</p>
--	--	--

		<p>mejora al equipo directivo. Para que los/as docentes puedan conocer el impacto generado mediante las percepciones de cada integrante del equipo de trabajo y puedan dar lugar a nuevas iniciativas de mejora focalizadas de forma colaborativa en los espacios institucionalizados para la reflexión pedagógica.</p>
--	--	---

4.- Fundamentación Teórica

4.1 Prácticas de Liderazgo

El liderazgo pedagógico, se encuentra en constante construcción, este tiene propósitos tales como; planificar el currículum, evaluar la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger et al., 2015; Robinson et al., 2009). Desde esta perspectiva, MacBeath et al. (2009), han propuesto cinco principios que vinculan el liderazgo con el aprendizaje: centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo y establecer una responsabilización común por los resultados.

Robinson et al. (2009), plantean cinco dimensiones que relacionan el liderazgo eficaz con un impacto significativo en los/as estudiantes, los cuales son: promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado, planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum, establecer metas y expectativas, emplear los recursos de forma estratégica, y, por último, asegurar un entorno ordenado de apoyo.

Estos principios y dimensiones suponen una gran relevancia en la implementación de un liderazgo de carácter pedagógico, ya que, se ha comprobado que el liderazgo escolar es una de las variables que más incide en los resultados de los/as estudiantes (Leithwood et al. 2006, como se citó en Leithwood, 2009) puesto que, permiten el progreso de prácticas concretas que impactan directamente en el grado de la participación, colaboración y toma de decisiones por parte del equipo docente, lo cual a su vez influye en la calidad del aprendizaje efectivo en los/as estudiantes.

Frente al liderazgo pedagógico, Leithwood (2009) plantea 4 categorías enfocadas en prácticas de liderazgo para el aprendizaje de los/as estudiantes: Establecer dirección, Rediseñar la organización, gestionar la instrucción y desarrollar personas. Esta última categoría enfatiza en la importancia de potenciar las capacidades de los miembros de la organización, las cuales son necesarias para movilizar recursos de manera productiva en función de las metas propuestas, por lo tanto, implica influir en las capacidades y motivaciones de los integrantes de la comunidad. Además de brindar un constante y necesario apoyo a los/as docentes frente a sus desafíos individuales y grupales, ayudándolos a desarrollar sus propios recursos emocionales en el ejercicio de su trabajo (Goleman et al. 2002) y permitiendo visibilizar nudos críticos e intervenir mediante el establecimiento de metas y objetivos claros, que, a su vez, orienten el crecimiento profesional en el equipo docente. En el marco de la propuesta de

intervención, el liderazgo pedagógico permite designar responsabilidades y generar espacios de estímulo intelectual, a través de preguntas desafiantes, incitándolos a descubrir y repensar su propia práctica. Además de entregar apoyo individualizado a los docentes frente a los desafíos que enfrentan, lo cual, incide en los niveles de entusiasmo y optimismo, reduce la frustración, transmite un sentido de misión y aumenta de manera indirecta el rendimiento (McColl-Kennedy y Anderson, 2002)

Por otra parte, bajo la categoría de rediseñar la organización, la propuesta se centra en la capacidad de los líderes educativos para incidir en sus establecimientos desde la óptica organizativa (Leithwood, 2009), a través de la modificación de las estructuras, asignando tareas, conformando nuevos equipos de trabajo y realizando una planificación estratégica del tiempo. Lo cual facilita la construcción de procesos colaborativos, brindando oportunidades a los docentes para compartir el liderazgo, vinculándolos a toma de decisiones.

Tal como se señaló anteriormente, construir una definición acabada de liderazgo es una tarea compleja, sin embargo, este concepto se compone de los siguientes elementos: el liderazgo existe dentro de las relaciones sociales y sirve a fines sociales, implica un propósito y dirección, es un proceso de influencia, es una función, y por último es contextual y contingente.

Con estas orientaciones generales, se puede definir el liderazgo escolar como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. Las funciones del liderazgo pueden realizarse de muchas maneras, dependiendo del líder individual, del contexto y del tipo de metas que se persiguen.

4.2 Visión Compartida

Durante las últimas décadas se han desarrollado múltiples investigaciones centradas en la importancia de la visión como práctica o herramienta de los líderes educativos para la movilización de la comunidad escolar hacia mejoras sistémicas. En este sentido Hallinger y Heck (1998) la han definido como la herramienta más poderosa de los/as directores/as para lograr la mejora escolar.

En este apartado se realizará una revisión bibliográfica de distintas líneas de investigación que abordan la visión como propósito, práctica y proyecto compartido para la mejora, confrontándolas con el fin de evidenciar las convergencias, divergencias y tensiones en torno a esta categoría conceptual. Además, se esclarecen los principios en torno a los cuales se construye una visión, junto al carácter dinámico de la misma.

En primer lugar, cabe destacar la definición de visión escolar como objetivo, el cual se manifiesta en designar un propósito determinado, permitiendo al establecimiento adquirir una proyección futuro y darle una significación definida. Siguiendo esta línea, los estudiosos Joseph Murphy y Daniela Torre (2015) señalan que “la visión es un conjunto de objetivos con propósito moral (contenidos en la misión), metas y expectativas” (p.43). Por lo tanto, puede manifestarse a través de una dimensión valórica, puede proporcionar dirección o foco específico a través de la definición de metas y finalmente se expresa a través de las expectativas que generan objetivos específicos.

Por otra parte, estudios recientes enfatizan en la importancia de la implementación de la visión en la práctica escolar, en este sentido la visión no puede remitirse a proyectar un significado. Además, debe movilizar y cohesionar fuerzas y recursos, por ende, “para ejercer la visión es necesario el establecimiento de metas y expectativas” (Claire et al., 2014, p. 13). Sin embargo, para que una visión oriente la experiencia educativa hacia un propósito común, debe ser compartida por toda la comunidad. Senge (2010) establece que:

Una visión compartida no es una idea. Es una fuerza en el corazón de la gente, una fuerza de impresionante poder. Puede estar inspirada por una idea, pero si es tan convincente como para lograr el respaldo de más de una persona cesa de ser una abstracción. Es palpable. La gente comienza a verla como si existiera. Pocas fuerzas humanas son tan poderosas como una visión compartida (p. 260-261).

Con base en este encuadre conceptual se puede señalar que la visión puede ser concebida como una proyección compartida de futuro que adquiere un carácter valórico o moral, ya que inspira y motiva simultáneamente a los miembros de la institución como sujetos individuales y a la comunidad en su conjunto al acoger una perspectiva común frente al futuro para potenciar el cambio deseado. Por lo tanto, es relevante que cada uno/a de los/as integrantes de la comunidad educativa, especialmente el equipo directivo y pedagógico visualice su propia visión reflejada en el proyecto colectivo, ya que de esta forma se podrán establecer objetivos y metas compartidas entre los integrantes de la institución. A través de este proceso, la visión puede transformarse en una herramienta de empoderamiento y cambio para brindar las condiciones óptimas que permitan el aprendizaje profundo de los estudiantes.

Sin embargo, la visión requiere ser orientada y reinventada constantemente mediante un proceso colaborativo y reflexivo. Para guiar esta visión compartida, el Marco para la Buena

Dirección y Liderazgo Escolar asigna un rol central al equipo directivo, “Los directivos lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa” (MINEDUC, 2015, p. 20). Por lo tanto, la labor de orientar, contextualizar y proporcionar dinamismo a la visión compartida se establece como una responsabilidad de los líderes escolares, quienes deben recrearla, difundirla y orientarla hacia el futuro. Este proceso no está libre de tensiones, debido al carácter dinámico de la visión. Peter Senge (2015) visualiza una brecha que se abre entre el presente y el escenario deseado en el futuro, denominándola “*tensión creativa*” la cual adquiere un enorme potencial movilizador de talentos, recursos y capacidades, es capaz de generar emoción y anticipación al deseo de actuar.

Por otra parte, los autores confluyen en que la visión compartida debe cumplir con estándares y erigirse en base a principios o dimensiones para identificar y movilizar a los/as distintos/as agentes de la comunidad educativa. Con respecto a los estándares, Brad Kose (2011) señala la necesidad de “proveer una visión racional, involucrar a los actores de manera representativa, estimular conversaciones transformacionales, desarrollar la visión con el equipo de trabajo y desarrollar la visión con la comunidad de la escuela” (p. 124 -125). En relación a las dimensiones de la visión que apoyan la transformación de las prácticas escolares y especialmente la enseñanza y el aprendizaje, la visión debe ser específica y contextualizada, para implementarse en la realidad educativa, debe tener énfasis en el aprendizaje de los/as estudiantes y debe usar un lenguaje transformador (Kose, 2011, p.127).

Durante el proceso de construcción de la visión escolar, los autores Fullan y Hargreaves (1996), plantean que la visión no debe ser impuesta por los líderes, sino que debe encuadrarse entre todos los miembros de la comunidad, adquiriendo un carácter consensuado. Por lo tanto, se establece la necesidad de un diálogo continuo que vincule e identifique a los distintos agentes escolares con el fin de lograr la implementación de esta visión compartida en la práctica escolar. Al respecto, Murphy (2015) señala que es relevante que cada uno de los integrantes de la comunidad educativa vea su propia visión reflejada en la visión colectiva, ya que de esta forma se podrán establecer objetivos y metas compartidas en la institución, es decir, es durante el proceso de formulación de la visión, es necesario que cada uno identifique su visión personal en el proyecto colectivo.

A partir del respaldo teórico en relación a la relevancia del carácter compartido de la visión del establecimiento. El presente proyecto se enfoca en fortalecer las prácticas de

liderazgo del equipo directivo, puesto que los/as directivos/as adquieren un rol central en la formulación, contextualización y concreción de la visión, guiando a la comunidad hacia la mejora educativa. Con base en esta óptica, se requieren potenciar las capacidades directivas para movilizar al equipo de trabajo, puesto que “el liderazgo transformacional está relacionado positivamente con la visión compartida” (Morales et al., 2007, p. 28). Por ende, el primer desafío de la organización escolar constituye la construcción colaborativa de una visión, puesto que constituye “la hoja de ruta necesaria para que una organización sea eficaz” (Kose, 2011, p. 119). Para lograrlo se deben establecer los parámetros que se desean lograr, es decir, cuál es la imagen del futuro que la institución desea crear, a donde queremos ir como institución (Rivero et al., 2018).

La construcción colaborativa y consensuada de la visión, junto con su implementación a la realidad escolar, enriquece la dimensión subjetiva de la escuela, es decir, “nutre la cultura escolar, en la medida en que, si el equipo tiene una cultura saludable, es probable que sus miembros den respuestas similares” (Gajardo, 2019, p.06). Por lo tanto, cuando un establecimiento logra construir este proyecto común que los cohesiona o empodera y desarrollarlo en la práctica, influye directamente en “la experiencia común entre los actores, que está marcada por una subjetividad en torno al trabajo y estudio compartido. Tres valores fundamentales caracterizan esa experiencia compartida: sentido de pertenencia, orgullo y compromiso” (Bellei et al., 2014, p. 75).

4.3 Desarrollo Profesional Docente para una Mejora Educativa

En términos generales, durante la última década la investigación sobre mejoramiento de la efectividad en el sistema escolar ha mostrado que, “si bien las escuelas pueden hacer una diferencia, es a nivel del aula, es decir el rol de los/as docentes, el factor educacional que mayor impacto tiene en el aprendizaje de los estudiantes” (Bellei et al., 2014, p. 18). Esta idea es reforzada por Hopkins al considerar que “el aprendizaje efectivo no ocurre por accidente [...] es el resultado de una situación efectiva de aprendizaje creada por un hábil profesor” (Hopkins, 2009, p. 74). En base a esto, resulta relevante concentrarnos en la importancia que los/as docentes tienen para el mejoramiento educativo.

En el contexto nacional, el Marco para la Buena Enseñanza (2003), como documento oficial del MINEDUC, entrega los parámetros para el óptimo ejercicio de la profesión docente y para orientar de mejor manera la política de fortalecimiento de dicha profesión. En este

documento oficial, se establecen cuatro dominios que posibilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje: Preparación de la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje y Responsabilidades profesionales. En este último dominio se aborda la relevancia del trabajo docente fuera del aula, dando realce al vínculo del docente con su propia profesión, con la escuela, con la comunidad y con sus pares. Es por esto, que este último dominio se vincula más con el desarrollo profesional docente, lo cual es posible evidenciar en los criterios que de este se desprenden. El criterio 1 establece que los/as profesores/as deben ser capaces de reflexionar de manera sistemática sobre sus propias prácticas, identificando las necesidades de aprendizaje y procurando satisfacerlas, por ende, el/la docente también debe aprovechar las oportunidades de desarrollo profesional docente. El criterio 2 del dominio cuatro también aborda ampliamente el desarrollo profesional desde la mirada colectiva del trabajo, dando a conocer la relevancia de construir relaciones profesionales y de equipo con sus pares, procurando promover el diálogo entre ellos, ya sea por temáticas pedagógicas y/o didácticas, además de participar activamente en la comunidad docente de la escuela, colaborando con los proyectos o actividades de sus pares y con el proyecto educativo.

Para Martínez et al. (2016), los/as profesores/as deben empoderar a sus estudiantes para que sean constantes aprendices, complejizando, evaluando y reevaluando su propio desempeño. Esto para que sean capaces de enfrentarse a un mundo dinámico e incierto, razón por la cual resulta esencial que el estudiantado logre desarrollar las competencias que aborda el aprendizaje profundo, es decir, que puedan ser personas creativas, innovadoras, flexibles, capaces de trabajar en equipo y de comunicarse de manera asertiva. También resulta relevante que cada profesor/a se relacione con su estudiante, para de esta forma entender sus intereses y motivaciones, inspirándoles a personalizar sus experiencias de aprendizaje.

En esta misma línea, Montecinos (2003), plantea que hoy en día el profesorado no enfrenta sólo escenarios rutinarios en el ejercicio de su profesión, sino que más bien son inciertos, por ende, debe desarrollar las herramientas necesarias para tomar decisiones en un contexto marcado por la incertidumbre. Es así como “el trabajo docente supone una actitud indagatoria, de experimentación e innovación y compromiso con el aprendizaje profesional continuo y colectivo” (p.107).

El desarrollo de todas las competencias planteadas en el párrafo anterior, es posible alcanzarlas visualizando al maestro como un actor capaz de cumplir con múltiples roles,

convirtiéndose en un/a facilitador/a del conocimiento, pero al mismo tiempo siendo un mentor o tutor que se vincula de manera interpersonal con el/la estudiante, convirtiéndose así en un actor estratégico y, de igual manera, flexible. Martínez et al. (2016) plantean que el profesor/a es un diseñador de currículum complejos, que no pierde de vista la conexión con la comunidad, enriqueciendo así los proyectos y motivando al estudiante a crear sus propias redes.

Por otra parte, Montecinos (2003) plantea que en la actualidad resulta preponderante entender que el aprender a enseñar es “un proceso que se implementa en establecimientos educacionales que generan las condiciones para que los/as docentes reflexionen e indaguen acerca de sus prácticas pedagógicas” (p. 106) con el objetivo de construir en contexto y mediante el trabajo entre docentes, nuevas formas de comprender y ejercer estas prácticas.

En este mismo sentido, Martínez et al. (2016), dan cuenta de las condiciones claves que debieran existir para favorecer e impulsar un aprendizaje más profundo, todas ellas vinculadas a lo que Bellei et al. (2014) llamarían la dimensión subjetiva del mejoramiento escolar. La primera de ellas está relacionada con la importancia de establecer una cultura del aprendizaje, es decir, que se valore la necesidad de aprender a aprender; la segunda de ellas está centrada en la creación de una responsabilidad compartida respecto al aprendizaje del estudiante, lo que considera la creación de espacios y oportunidades permanentes para que se generen conversaciones entre profesorado, estudiantes y otros integrantes de la comunidad educativa; la tercera condición clave es establecer una cultura de confianza y profesionalismo que le otorgue respaldo al equipo docente, esto adquiere relevancia si se considera que potenciar la confianza permite a los individuos ser la mejor versión de sí mismos/as, creando al mismo tiempo un sentido de responsabilidad y liderazgo compartido, que a su vez permite que los maestros tengan mayor influencia en las decisiones de la escuela. Finalmente, el generar tiempos para que los profesores/as efectivamente logren colaborar, es una condición que les permite a los/as maestros/as analizar su trabajo, desempeño y experiencias, sumando a esto la posibilidad real de generar y planear estrategias que podrían resolver complejidades del estudiantado y de mejorar la práctica docente.

Martínez et al. (2016), recomiendan que los directores generen oportunidades para que los profesores/as aprendan a colaborar con sus colegas, y así proporcionar un desarrollo profesional continuo que les permita profundizar la práctica de enseñanza necesaria para un aprendizaje más profundo. En este mismo sentido, Montecinos (2003) agrega que hoy en día, uno de los desafíos en materia educacional es cambiar la idea de que los/as profesores/as

trabajan de manera aislada. Para la autora, el contexto actual está generando el impulso y la necesidad de trabajar de manera más colectiva. Además, las nuevas demandas que surgen para la profesión docente dan a entender la importancia entregar “a los profesores acceso a una educación continua que les permita llevar a cabo los cambios educativos que vislumbran los que diseñan las políticas educacionales de un país” (Montecinos, 2003, p.107).

Según Bellei et al. (2014), el proceso instruccional básico se encuentra situado en el aula, sin embargo, la escuela también es el espacio en que los/as profesores/as se desempeñan, y, por otra parte, es el lugar en que los/as estudiantes viven su proceso formativo. En este contexto, los autores plantean que una de las dimensiones relevantes en la gestión institucional que ayuda a comprender los procesos de mejoramiento es el desarrollo de los profesores, considerándolo como un recurso humano valioso que conforma un equipo docente vital para la escuela. En palabras de Montecinos (2003), este desarrollo profesional docente se origina a partir de “una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña” (p.108).

En base a lo anterior, es preciso conocer y valorar las condiciones de trabajo del equipo de docentes y cómo estas inciden en el desarrollo del mejoramiento. En nuestro país, los profesores/as suelen tener condiciones deficientes, principalmente por la cantidad de horas por las cuales son contratados/as, por el tipo de contrato y por la remuneración percibida. A partir de su investigación, Bellei et al. (2014) dan cuenta que los contratos de los/as docentes están centrados principalmente en que sus horas de trabajo se concentren en la ejecución de las clases, dejando muy poco tiempo para la planificación, la preparación y el diseño tanto de las clases como de los materiales que utilizarán sus estudiantes, y menos tiempo aún para evaluar y perfeccionarse. Cabe destacar que, mediante el estudio realizado, se pudo dar cuenta que las escuelas alcanzan un mejor nivel de desempeño cuando existe un esfuerzo por mejorar las condiciones laborales, y así evitar el estrés laboral y el abandono de las labores por parte de los docentes, permitiéndoles dedicar mayor cantidad de horas a la planificación pedagógica, a las capacitaciones y al desarrollo de talleres complementarios para estudiantes.

4.4 Colaboración Docente

Los procesos de mejora e innovación educativa estimulados en los últimos años, posicionan al trabajo docente como la principal variable que repercute en los procesos de cambio. De este modo, para mantener procesos de mejora sostenidos, las corrientes de liderazgo educativo plantean un enfoque centrado en el desarrollo de la profesión docente, orientado al trabajo colaborativo (Aparicio y Sepúlveda, 2018). La colaboración entre docentes, por tanto, es un componente indispensable en el proceso de innovación y mejora en las organizaciones educativas (Krichesky y Murillo, 2018). La literatura especializada constata considerables vertientes de análisis frente a la colaboración docente, donde destacan su relevancia como un factor de cambio educativo (Hargreaves y Shirley, 2012), y como un espacio el cual permite la reflexión compartida frente a diversos escenarios de la práctica docente. A nivel nacional en tanto, destaca la concepción del trabajo colaborativo como una metodología presente en el Desarrollo Profesional Docente, la cual estimula a que profesores y profesoras se relacionen por medio de experiencias compartidas, procesos de análisis e investigación de prácticas pedagógicas insertas en un espacio educativo (Vaillant, 2016).

Los esfuerzos en la promoción de su profesionalización en Chile contrastan con el ejercicio docente. La realidad socioeconómica, política y cultural demanda actualmente el desarrollo de la labor profesional docente con sujetos ampliamente capacitados, calificados e idóneos para el desempeño de sus funciones tanto administrativas como educativas bajo un contexto constantemente tensionado. Algunos autores sostienen, que el rol del docente trasciende los procesos de enseñanza establecidos en el currículum y el logro en mediciones estandarizadas, debiendo cargar con la resolución de problemas estructurales que aquejan a la sociedad (Ruffinelli, 2016). Es por ello, que el apoyo efectivo a la labor docente, requiere de condiciones estructurales propicias para el desarrollo de la reflexión de sus prácticas pedagógicas, espacios de planificación y coordinación conjunta, tiempo para reunirse, apoyo de los equipos directivos, oportunidades de formación y clima escolar adecuado para que la colaboración pueda proliferar dentro de la organización (Ortega et al., 2022).

La realidad de Chile, frente al desafío del Desarrollo Profesional Docente demuestra un tránsito histórico cargado de vaivenes desde la década de 1990. Un primer acercamiento conceptual, sitúa al DPD como una diversidad de instancias formales e informales que permiten a un profesor interiorizar nuevas prácticas pedagógicas, posibilitando el desarrollo de su formación por medio de la reflexión centrada en su práctica y el contexto en el cual se

desempeña (Montecinos, 2003). Durante este periodo destacan las contribuciones emanadas desde el Ministerio de Educación, fundada en diversas iniciativas de aprendizaje profesional colectivo, como, por ejemplo, talleres de profesores, dentro de los que destacan el Programa de las 900 Escuelas [P900], microcentros rurales, Grupos Profesionales de Trabajo [GPT] y Formación de Profesores Líderes, estos últimos, enfocados en los alcances, persuasión y persistencia de los cambios en educación.

Los principales avances a nivel nacional relacionados a la profesionalización docente se han impulsado desde la década de los 2000 en adelante, introduciendo un Sistema Nacional de Evaluación Docente [SNED], Marco para la Buena Enseñanza [MBE] el cual se encuentra focalizado en la construcción de relaciones profesionales y de equipo entre pares, el PIE posicionando la co-docencia como un pilar fundamental del proceso educativo, la Ley de Carrera Profesional Docente (Ley 20.903) la cual otorga valor y reconocimiento a la formación continua, y por último la Estrategia de Transición Educativa [ETE] la cual genera espacios de trabajo y coordinación docente. Se reconoce, por consiguiente, disposición desde estamentos superiores en mejorar la calidad de la enseñanza fortaleciendo su desarrollo profesional (Aparicio y Sepúlveda, 2018).

El Ministerio de Educación (2019), identificó algunos de los aspectos centrales que el desarrollo del trabajo colaborativo tiene, destacando la relación con la definición de un objetivo compartido por la comunidad, el compromiso individual y colectivo en la obtención de objetivos, el involucramiento activo de los miembros, la horizontalidad en relaciones humanas, interacción dialógica, reflexiva, y espacios institucionalizados de trabajo colaborativo. Destacan, además, las condiciones para el aprendizaje colaborativo propuestas por Vaillant (2016), al considerar como elementos clave, condiciones organizacionales que garanticen el trabajo colectivo como, por ejemplo, el uso del tiempo destinado en tareas de colaboración, docentes de apoyo, los cuales entreguen asistencia a profesores y profesoras que desempeñen labores de reflexión a sus prácticas. En concreto, sostiene la importancia en garantizar condiciones propicias para desempeñar un correcto proceso colaborativo, junto a datos e información de prácticas pedagógicas significativas propias de la organización. Para la autora, la difusión del conocimiento en torno a la labor docente y sus consiguientes resultados presenta un fin en sí mismo, al representar estos una oportunidad de mejora educativa, además de impulsar la innovación pedagógica.

La literatura destaca algunas de las principales técnicas implementadas para la construcción y el fortalecimiento de espacios colaborativos entre docentes, en equipos fortalecidos y cohesionados, como las Comunidades de Aprendizaje Profesional [CAP], el Estudio de Clases [EC], Club de Video, la investigación-acción. Sin embargo, el Coaching entre Pares, se establece como una estrategia adaptable a contextos educativos con un nivel de colaboración incipiente a partir de la construcción de relaciones de confianza horizontales centradas en el diálogo. Constituyendo una herramienta capaz de impulsar procesos de retroalimentación horizontal de la práctica docente, permitiendo el fortalecimiento de los vínculos interpersonales y facilitando a su vez, el proceso de autoaprendizaje pedagógico (Ministerio de educación, 2023). Por lo que se adecúa a las necesidades del establecimiento educativo seleccionado para la intervención.

4.5 Coaching entre Pares

La retroalimentación de la práctica pedagógica es un proceso centrado en el desarrollo profesional de los educadores y educadoras de un establecimiento educativo. Este proceso debe ser orientado por el equipo directivo, la unidad técnico pedagógica y docentes pares. Quienes deben colaborar en el proceso de levantamiento de evidencia educativa, construcción de espacios colaborativos y aplicación de recursos para la mejora (MINEDUC, 2019).

La estrategia de coaching entre pares para la colaboración docente es una herramienta de crecimiento profesional, para el desarrollo de capacidades en los/as educadores a través de la colaboración, retroalimentación y el apoyo mutuo. En este enfoque, los/as docentes se convierten en coach y coached, brindándole orientación, retroalimentación constructiva y compartiendo conocimientos y experiencias para mejorar su práctica educativa.

Esta estrategia se basa en la premisa de que los/as docentes tienen una gran cantidad de conocimientos y habilidades que pueden ser compartidos y aprovechados en beneficio de todos. Al adoptar un enfoque colaborativo, los/as docentes pueden superar las barreras tradicionales de aislamiento y trabajar juntos/as para mejorar sus prácticas pedagógicas (MINEDUC, 2023).

Con base en lo anterior, el proceso de implementación del coaching requiere de un liderazgo directivo motivador y efectivo, capaz de gestionar los espacios y tiempos necesarios para llevar a cabo las sesiones y movilizar al equipo docente a adoptar la estrategia para su desarrollo profesional (Rincón, 2020).

La implementación de la estrategia de coaching implica el establecimiento y/o fortalecimiento de relaciones de confianza, puesto que, permite construir un entorno seguro donde pueden compartir abiertamente sus desafíos y preocupaciones. Por otra parte, es esencial la identificación de objetivos y áreas de mejora a largo plazo y el establecimiento de metas específicas en cada sesión de coaching. Para esto, los/as docentes definen conjuntamente los objetivos que desean alcanzar y las áreas específicas en las que desean mejorar, lo cual, puede incluir aspectos relacionados con la enseñanza, la gestión del aula, la planificación de lecciones, entre otros.

Por otra parte, el coaching requiere de observación y retroalimentación de las prácticas pedagógicas, por lo que, los/as docentes deben establecer acuerdo y plazos para realizar las observaciones mutuas en el aula, con el fin de recabar la información necesaria sobre práctica educativa y brindar feedback constructiva destacan los aspectos positivos y las áreas de mejora.

Rafael Echeverría (2011) plantea que una de las modalidades más efectivas para la implementación de las estrategias de coaching es el Modelo de Sistema Observador, Acción y Resultado (Modelo OSAR). Esta modalidad establece la construcción de aprendizajes de primer y segundo orden, en el caso del aprendizaje de primer orden los/as docentes establecen acuerdos focalizados en las acciones a adoptar con base en los resultados obtenidos del proceso de observación. Estos últimos son los encargados de orientar el proceso de aprendizaje profesional que se aspira a desarrollar. Por lo que las acciones estratégicamente adoptadas por los docentes, son claves en los futuros resultados que obtendrá el proceso de coaching. En cuanto al aprendizaje de segundo orden se construye a partir del diálogo reflexivo entre el/a coach y coachee e involucra las creencias, motivaciones percepciones e interpretaciones generadas mediante la interacción constante en las sesiones.

La estrategia de coaching es visualizada a partir de interrelaciones horizontales construidas a través del diálogo y la reflexión conjunta en donde se establezcan espacios de investigación de enfoques y estrategias para abordar los desafíos diagnosticados. Para posteriormente establecer un plan de acción mediante el cual, brindar seguimiento al foco de mejora, realizar ajustes en caso de ser necesario e ir evaluando el proceso.

Esta estrategia, fomenta el aprendizaje activo y la construcción de conocimiento colectivo, además de ser considerada una herramienta para el fortalecimiento de los vínculos en el

equipo docente (Aamir y Shahzad, 2020). Los/as docentes pueden beneficiarse de la diversidad de experiencias y enfoques, lo que enriquece su práctica docente y promueve una cultura de colaboración en la institución educativa.

5.-Conclusiones

El presente proyecto pretende responder al fortalecimiento de la colaboración docente para potenciar el liderazgo pedagógico en el establecimiento educacional de la comuna de Cañete. Para esto se desplegaron esfuerzos para el desarrollo de capacidades directivas enfocadas en la distribución del liderazgo mediante instancias de coaching. Puesto que inicialmente se diagnosticó la existencia de un tipo de liderazgo administrativo entre los integrantes del equipo directivo del establecimiento, además de falta de herramientas para potenciar un acompañamiento pedagógico y brindar la organización y estructura que las instancias de reflexión pedagógica requieren para su concreción.

Posteriormente se desarrollaron conversatorios pedagógicos para establecer roles, funciones, metas y objetivos en el equipo docente y estrechar lazos de confianza y comunicación efectiva entre sus integrantes. Puesto que uno de los principales efectos del bajo despliegue de prácticas colaborativas produjo un frágil vínculo comunicacional y lazos de confianza debilitados entre el cuerpo pedagógico y el equipo directivo.

La tercera etapa de la planificación de la propuesta se centró en fortalecer el trabajo colaborativo constituyendo un equipo de mejora mediante un/a facilitador/a externo, el equipo directivo y coordinadores/as de ciclo, quienes planificaron espacios de reflexión en los talleres institucionalizados en el establecimiento. A partir del trabajo conjunto y los esfuerzos generados, se potenció el trabajo colaborativo de los/as docentes mediante su activa participación en sesiones de trabajo en donde se aplicó la estrategia de coaching entre pares. El cual tenía por objetivo construir retroalimentaciones pedagógicas que fomenten el desarrollo profesional docente y en consecuencia el aprendizaje estudiantil, mediante el establecimiento de relaciones horizontales de observación y diálogo entre docentes.

La propuesta consideró una cuarta etapa en la que valiéndose de las capacidades, vínculos y estructuras construidas durante los meses de aplicación de la propuesta se concreta la construcción colaborativa entre directivos y docentes de un protocolo de observación de aula y dos instrumentos (observación y retroalimentación de la práctica docente en el aula) brindando mayor poder de decisión y participación a los/as docentes, fortaleciendo el liderazgo pedagógico para adquirir una mayor visibilidad en el proceso de mejora educativa.

Con base en la descripción de estas etapas, se afirma que el presente proyecto constituirá una ruta de mejora para el fortalecimiento de la colaboración docente y con ella el liderazgo pedagógico en la comuna de Cañete, a partir de la construcción de capacidades, establecimiento de vínculos y organización de espacios de reflexión. Lo que impactará positivamente en el equipo de educadores y directivos para el desarrollo de un proceso de mejora focalizado en sus principales nudos críticos, que llevaran a cohesionar sus esfuerzos y habilidades para la construcción de una cultura colaborativa y participativa que impactará positivamente en la calidad de la educación que recibe el estudiantado.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Informe Resultados Educativos: Categoría de Desempeños - Docentes E. Básica*.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2021). *Diagnóstico Integral de Aprendizajes*.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). *Diagnóstico Integral de Aprendizajes*.
- Alam, J., Aamir, S. M., & Shahzad, S. (2020). Continuous Professional Development of Secondary School Teachers through Peer Observation: Implications for Policy & Practice. *Research Journal of Social Sciences & Economics Review*, 1(1), 56-75.
- Aparicio-Molina, C., y Sepúlveda-López, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos*, 44(3), 55-73. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J., y Vanni, X. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM Ediciones.
- Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Butler, D. L. & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1206–1220. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X12001205>
- Crawford, M. (2012). Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 610–620.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM Ediciones.
- Claire, L., Kenneth, R., y Robinson, V. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 13-40. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55131688002.pdf>

- Cvetkovi, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama, J., Correa, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la facultad de medicina humana*, 21(1), 164-170.
<http://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO, 31-39.
- Escuela Leoncio Araneda Figueroa. (2020). *Proyecto Educativo Institucional año 2019-2020*. [Archivo PDF].
<http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/5127/ProyectoEducativo5127.pdf>
- Escuela Leoncio Araneda Figueroa. (2022). *Manual de Convivencia Escolar*. [Archivo PDF].
<http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/5127/ReglamentodeConvivencia5127.pdf>
- Escuela Leoncio Araneda Figueroa (2018). *Cuenta Pública. Recursos Académicos y Recursos Económicos*. [Archivo PDF].
- Escuela Leoncio Araneda Figueroa (2019). *Cuenta Pública*. [Archivo PDF].
- Escuela Leoncio Araneda Figueroa (2020). *Cuenta Pública*. [Archivo PDF].
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* Teachers College Press.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura del cambio*. Ediciones Morata.
- Gajardo, J. (2019). *Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo*. Nota Técnica N.º 6. *Líderes Educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/09/NT6_L1_JG_ANALIZANDO-LA-VISION-DE-APRENDIZAJE-PRESENTE-EN-EL-ESTABLECIMIENTO-DESDE-UN-ENFOQUE-DE-APRENDIZAJE-PROFUNDO_06-09-19.pdf

- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 157-191.
https://www.researchgate.net/profile/Philip-Hallinger/publication/233364923_Exploring_the_Principal%27s_Contribution_to_School_Effectiveness_1980-1995/links/55c6eb0b08aebc967df53af3/Exploring-the-Principals-Contribution-to-School-Effectiveness-1980-1995.pdf
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., & Li, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way. The Quest for Educational Excellent*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hord, S., & Hirsh, S. (2008). Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities* (pp. 23-40). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hopkins, D. (2009). *Mi escuela, una gran escuela. Cambio escolar para el mejoramiento de los aprendizajes*. LOM Ediciones.
- Kose, B. W. (2011). Developing a transformative school vision: lesson from peer-nominated principal. *Education and Urban Society*, 43(2), 119–136.
doi:10.1177/0013124510380231
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156.
<https://doi.org/10.5944/edu-cXX1.20181>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? aportes desde la investigación*. Fundación Chile.

Little, J., & Horn, I. (2007). 'Normalizing ' problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. En L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 79-92). Columbus, OH: Open University Press.

MacBeath, J., Swaffield, S., & Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223–237. DOI:[10.1080/13603120802684548](https://doi.org/10.1080/13603120802684548)

Martínez, M., McGrath D., & Foster E., (2016). *Cómo el aprendizaje profundo puede crear una nueva visión para la enseñanza*. The National Commission on Teaching and America's Future [NCTAF].

McColl-Kennedy, J.R., & Anderson, R.D. (2002). Impact of Leadership Style and Emotions on Subordinate Performance. *The Leadership Quarterly (Special Issue on Leadership Style and Emotions)*, 545-559. DOI:[10.1016/S1048-9843\(02\)00143-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00143-1)

McLaughlin, M., & Talbert, J. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities. Professional strategies to improve student achievement*. Teacher's College Press.

Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile. <https://ie-public.s3.amazonaws.com/public/dm/marco-be/MBE-2003.pdf>

Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2239/mono-593.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2023). *Coaching entre pares – Serie de retroalimentación de prácticas pedagógicas*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, República de Chile. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2023/01/Coaching_entre_pares.pdf

Ministerio de Educación. (2019). *Estudio de clases: Trabajo colaborativo para el desarrollo profesional*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4586/Estudioclases.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2021). *Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Beca [JUNAEB] <https://www.junaeb.cl/ive>

Ministerio de Educación. (2021). *Ficha Establecimiento*. Más Información Mejor Educación [MIME]. <https://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha>

Ministerio de Educación. (2021). *Programa de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. Pueblo Mapuche*. [Archivo PDF]. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-245894_programa.pdf

Ministerio de Educación. (2019). Retroalimentación de las Prácticas Pedagógicas. Biblioteca Digital Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl>

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista de la escuela de psicología*. Vol (II), 105-128. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>

Morales, V. J. G., Martínez, M. M. R., y Montes, F. J. L. (2007). Liderazgo transformacional: influencia en la visión compartida, aprendizaje, innovación y resultado organizativo. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*. Vol (16) 25- 46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2504888>

Murphy, J., & Torre, D. (2015). Visión: Essential scaffolding. *Educational Management, Administration & Leadership*, 43, 177 - 197. https://www.researchgate.net/publication/261913031_Vision_Essential_scaffolding

Ortega, L., Manaut, C., Palacios, D., y Martínez, M. V. (2022). Patrones y Predictores de Colaboración Docente: Un Estudio Mixto en Escuelas Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 21(1), 65–85. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.004>

Rincon, B. (2020). Collaborative Coaching for Sharing Teaching Practices: Implementation of a Peer Coaching Model in an Independent School (Doctoral dissertation, University of Florida).

- Rivero, E., Zoro, B., y Aziz, C. (2018). Construyendo una visión compartida para la educación del territorio. *Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*, 22. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/02/NT6_Construyendo-una-visión-compartida-para-la-educación-del-territorio_19-11-18-1-1.pdf
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best evidence synthesis iteration [BES]. https://www.researchgate.net/profile/Viviane-Robinson/publication/242493851_School_Leadership_and_Student_Outcomes_Identifying_What_Works_and_Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES/links/0046352c76ef753faa000000/School-Leadership-and-Student-Outcomes-Identifying-What-Works-and-Why-Best-Evidence-Synthesis-Iteration-BES.pdf
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers Workplace: The Social Organization of Schools*. White Planis, NY: Longman.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Senge, P. (2010). *La Quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* - 2º Edición. Editorial Granica.
- Senge, P. (2015). *La quinta disciplina en la práctica* - 2º Edición. Editorial Granica.
- Szczesiul, S. A. (2014). The [un]spoken challenges of administrator collaboration: An exploration of one district leadership team's use of protocols to promote reflection and shared theories of action. *Journal of Educational Change*, 15(4), 411-442. doi: 10.1007/s10833-013-9218-5
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Universidad de Concepción. (2014). Programa psicoeducativo de Enriquecimiento extracurricular (Talento, UdeC). <https://n9.cl/zw7im>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo. Base para el desarrollo profesional docente. *Revista de Docencia*, N°60, 3-13. <https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/Aprendizaje-Colaborativo-2016.pdf>

Anexos.

Encuesta de Colaboración Docente

FOLIO:					
COLABORACIÓN DOCENTE					
Por favor lea atentamente las siguientes afirmaciones acerca de la colaboración docente en este establecimiento y circule su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas.					
AFIRMACIONES ACERCA DE LA COLABORACIÓN DOCENTE	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerd o	En desacuer do	Muy en desacuerdo
1.- Los/as directivos/as del establecimiento valoran las ideas de los profesores.	5	4	3	2	1
2.- Los/as directivos/as del establecimiento confían en los juicios profesionales de los docentes.	5	4	3	2	1
3.- Los profesores estamos involucrados en el proceso de toma de decisiones del establecimiento.	5	4	3	2	1

<p>4.- Los profesores están informados sobre las decisiones y el acontecer en el establecimiento.</p>	5	4	3	2	1
<p>5.- La participación de los/as docentes en la toma de decisiones para el establecimiento se toma en serio.</p>	5	4	3	2	1
<p>6.- Los/as directivos/as garantizan tiempo para la enseñanza y la planificación de clases.</p>	5	4	3	2	1
<p>7.- Los profesores son alentados por los/as directivos/as para compartir sus ideas.</p>	5	4	3	2	1
<p>8.- Los/as directivos/as en este establecimiento actúan con los mejores intereses de los profesores en mente.</p>	5	4	3	2	1
<p>9.- Los/as docentes pasan considerable tiempo planificando juntos.</p>	5	4	3	2	1
<p>10.- Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando.</p>	5	4	3	2	1
<p>11.- Los profesores son conscientes de los que están enseñando otros profesores.</p>	5	4	3	2	1

12.- Los profesores trabajan juntos para desarrollar y evaluar los programas y proyectos del establecimiento.	5	4	3	2	1
13.- Los desacuerdos en las prácticas de enseñanza se expresan abiertamente para ser discutidos.	5	4	3	2	1
14.- Los profesores confiamos entre nosotros.	5	4	3	2	1
15.- Las ideas de los profesores son valoradas por otros docentes.	5	4	3	2	1
16.- Los/as docentes trabajan colaborativamente en equipos estables en el tiempo.	5	4	3	2	1
17.- Los/as docentes en este establecimiento pueden contar con los/as directivos/as .	5	4	3	2	1

18.- Los profesores confían en la integridad moral de los/as directivos/as .	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

<p>19.- Los/as directivos/as son competentes en la realización de su trabajo.</p>	5	4	3	2	1
<p>20.- Los/as directivos/as no se preocupan por los docentes.</p>	5	4	3	2	1
<p>21.- Los/as docentes desconfían de muchas acciones de los/as directivos/as .</p>	5	4	3	2	1
<p>22.- El equipo directivo apoya los objetivos que queremos alcanzar en nuestro establecimiento.</p>	5	4	3	2	1
<p>23.- Todos los miembros del equipo directivo trabajan alineados con los objetivos del establecimiento.</p>	5	4	3	2	1
<p>24.- Los miembros del equipo directivo saben claramente qué tareas tienen que realizar.</p>	5	4	3	2	1
<p>25.- El equipo directivo está abierto a implementar nuevas ideas de los docentes, cuando son buenas</p>	5	4	3	2	1

Validación entrevistas Docentes:



Universidad de Concepción



Octubre, 2022

Estimado/a docente:

La presente validación de entrevista se solicita en el marco del Trabajo de Grado del Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, desarrollado por los/as estudiantes Jaime Cancino, Verenna Tampe y Elizabeth Zapata, guiados por la Dra. Bárbara Valenzuela Z, correspondiente a la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, cuyo objetivo es “conocer las percepciones que tienen los/as docentes respecto a las prácticas de liderazgo del equipo directivo para desarrollar el trabajo colaborativo en el establecimiento educacional”.

El estudio, se realizará mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada, la cual debe ser sometida a validación de contenido de jueces expertos/as. Es por ello y considerando su conocimiento técnico y profesional en el ámbito de estudio, es que lo/la invitamos a participar como validador/a de las preguntas de la entrevista.

A continuación, se adjunta una plantilla de referencia donde encontrará la información para calificar cada ítem del instrumento, así como la hoja de respuestas que deberá llenar de acuerdo con las instrucciones de la rúbrica.

Le agradecemos remitir al correo veretampe@udec.cl sus respuestas con los comentarios que considere oportunos.

Atentamente,

Jaime Cancino G.
Estudiante Magíster

Verenna Tampe A.
Estudiante Magíster

Elizabeth Zapata V.
Estudiante Magíster

Dra. Bárbara Valenzuela Z.
Profesora Guía
Universidad

de

Concepci

Datos del/a experto/a y criterios para hacer evaluación de preguntas semiestructuradas de la entrevista

Nombre y apellidos:

Especialidad docente:

Años de experiencia profesional en establecimientos educacionales (aproximados):

Institución en la que trabaja actualmente:

Para evaluar las preguntas de la entrevista damos a conocer las preguntas de investigación:

- a) ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo del equipo directivo en torno a la colaboración docente dentro de un establecimiento educacional?
- b) ¿Cuáles son las percepciones en torno a las iniciativas de colaboración propiciadas por el equipo directivo?
- c) ¿Qué instancias de colaboración entre docentes existen en el establecimiento educacional?
- d) ¿Cuál es la percepción de los/as docentes respecto al compromiso y confianza en el equipo directivo?



Universidad de Concepción

Validación Entrevista a Equipo Directivo



Octubre, 2022

Estimado/a docente:

La presente validación de entrevista se solicita en el marco del Trabajo de Grado del Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, desarrollado por los/as estudiantes Jaime Cancino G., Verenna Tampe A. y Elizabeth Zapata V., guiados por la Dra. Bárbara Valenzuela Z., correspondiente a la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, cuyo objetivo es “conocer las percepciones que tienen los integrantes del equipo directivo respecto a las prácticas de liderazgo ejecutadas para desarrollar el trabajo colaborativo en el establecimiento educacional”

El estudio, se realizará mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada, la cual debe ser sometida a validación de contenido de jueces expertos/as. Es por ello y considerando su conocimiento técnico y profesional en el ámbito de estudio, es que lo/la invitamos a participar como validador/a de las preguntas de la entrevista.

A continuación, se adjunta una plantilla de referencia donde encontrará la información para calificar cada ítem del instrumento, así como la hoja de respuestas que deberá llenar de acuerdo con las instrucciones de la rúbrica.

Le agradecemos remitir al correo veretampe@udec.cl sus respuestas con los comentarios que considere oportunos.

Atentamente,

Jaime Cancino G.
Estudiante Magíster

Verenna Tampe A.
Estudiante Magíster

Elizabeth Zapata V.
Estudiante Magíster

Dra. Bárbara Valenzuela Z.
Profesora Guía

Universidad

de

Concepción

Datos del/a experto/a y criterios para hacer evaluación de preguntas semiestructuradas de la entrevista

Nombre y apellidos:

Profesión:

Años de experiencia profesional en establecimientos educacionales (aproximados):

Institución en la que trabaja actualmente:

Para evaluar las preguntas de la entrevista damos a conocer las preguntas de investigación:

- a) ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo del equipo directivo en torno a la colaboración docente dentro de un establecimiento educacional?
- b) ¿Cuáles son las percepciones en torno a las iniciativas de colaboración propiciadas por el equipo directivo?
- c) ¿Qué instancias de colaboración entre docentes existen en el establecimiento educacional?
- d) ¿Cuál es la percepción de los/as docentes respecto al compromiso y confianza en el equipo directivo?

	profesorado en el proceso de toma de decisiones en el establecimiento?									
	¿Cómo reconoce el equipo directivo la labor docente? ¿Qué tipo de logros son reconocidos?									
	¿El equipo directivo desarrolla espacios para la convivencia del equipo docente?									