



Propuesta de Mejora para fortalecer la transición educativa entre niveles de un Establecimiento de Educación Pública de la Comuna de Cañete.

Jaime Cancino González

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

26 de octubre del 2023

Índice de Contenidos

Introducción	8
1. Antecedentes de Contexto	11
1.1 Datos del Establecimiento	11
1.2 Resultados de Aprendizaje	17
1.3 Análisis y reflexiones sobre los Antecedentes del Contexto	24
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 Participantes del estudio	26
2.2.1.1 Participantes del estudio de Datos Cuantitativos	26
2.2.1.2 Participantes del estudio de Información Cualitativa	27
2.2.2 Técnicas de Recolección de Datos	27
2.2.2.1. Técnicas de Recolección de Datos Cuantitativos	27
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

	6
2.4 Resultados	30
2.4.1 Análisis e Interpretación de Resultados Cuantitativos	30
2.4.2 Análisis e Interpretación de Datos Cualitativos	35
2.4.2.1 Síntesis de Resultados	45
2.5 Presentación del Problema	47
2.5.1. Causas del Problema	48
2.5.2 Efectos del Problema	51
3. Propuesta de Mejora	53
3.1 Programa para el 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 proyecto	58
4. Fundamentación Teórica	78
4.1 Prácticas de Liderazgo	78
4.2 Visión Compartida del Aprendizaje	79
4.3 Desarrollo Profesional Docente para una Mejora Educativa	82
4.4 Colaboración Docente	85
4.5 Transición educativa entre educación parvularia y educación básica	88
5. Conclusiones	91
Referencias	92
Anexos	97

Tabla 1.	11
Tabla 2.	12
Tabla 3.	27
Tabla 4.	30
Tabla 5.	45
Tabla 6.	56
Tabla 7.	58
Figura 1.	13
Figura 2.	17
Figura 3.	18
Figura 4.	19
Figura 5.	19
Figura 6.	20
Figura 7.	21
Figura 8.	22
Figura 9.	23
Figura 10.	23
Figura 11.	31
Figura 12.	33
Figura 13.	34
Figura 14.	47

Introducción

Las reflexiones en torno a la efectividad en los procesos educativos no es algo nuevo, es más, son objeto de atención constante. El acento en la eficacia escolar y su desarrollo es posible encontrarlo en la praxis desde los años setenta, concentrando esfuerzos en explicar aquellas variantes que permiten obtener resultados positivos frente a contextos sociales diversos (Bellei, Contreras, Valenzuela y Vanni, 2020).

Bajo esta óptica, la realidad educativa nacional en su nivel básico, es objeto de constantes miradas desde distintos sectores de la sociedad. Es en este contexto que la transición educativa entre niveles adquiere un rol preponderante, al ser considerado como parte de un proceso, el cual se encuentra “inherentemente ligado a la vida educativa de los/as estudiantes” (Azorín Abellan, 2019, p. 224).

La transición educativa no solo debe ser guiada por el equipo directivo, sino que debe considerarse en un sentido más amplio, como una oportunidad para fomentar prácticas de liderazgo dirigidas a la colaboración docente con el apoyo de todos los estamentos que componen la organización. Para ello, se debe considerar que las rutas de mejoramiento son diversas y no responden a una mejora de carácter lineal, evidenciando fases en su desarrollo. En otras palabras, es necesario implementar innovaciones que permitan sustentar el cambio, de forma orientada y contextualizada a las realidades diversas. Con esta lógica, se propone como proyecto de magíster un proceso de articulación entre diferentes niveles educativos por medio de la gestión del currículum. Este proyecto va dirigido a un equipo de agentes clave dentro de la escuela con el objetivo de fortalecer la articulación como un eje transversal de la institución en su totalidad.

La transición educativa es posible entenderla bajo diferentes aproximaciones conceptuales, Gimeno (1996) destaca el término transición como un elemento ligado a los espacios de cambio e interacción que alteran la esencia misma del individuo. Dockett y Perry (2007), amplían la mirada frente al término al situarlo en las comunidades educativas, en la medida en que los individuos transitan por diversos contextos modificando así el rol que estos cumplen dentro de la organización. Por otra parte, otros autores se enfocan en el cambio evidenciado por los estudiantes y sus familias desde una fase de la educación a otra (Fabian y Dunlop, 2007), así como también en los momentos críticos de cambio fundados en el desarrollo y aprendizaje que estos adquieren para la vida en sociedad (Sebastian, 2015).

En el año 2004, mediante la Resolución N° 11.636, el Ministerio de Educación reconoce la importancia de contar con una metodología de trabajo efectiva entre los niveles de educación parvularia y educación básica por medio de la gestión de actividades técnico pedagógicas destinadas a mejorar la articulación curricular entre ambas (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2004). En el contexto educativo actual, el Ministerio de Educación, requirió movilizar acciones conducentes a dar mayor relevancia a la transición educativa estableciendo lineamientos oficiales mediante el decreto N° 373 de 2017, favoreciendo el desarrollo de los/as estudiantes en sus distintas etapas formativas.

Los principales aspectos considerados por la normativa procuran el desarrollo de un proceso educativo coherente y consistente para los niños y niñas que cursan primer y segundo nivel de educación parvularia con primer año de enseñanza general básica. En este mismo sentido, no solo se busca el resguardo del cumplimiento de la normativa interna, sino que consideran el juicio de los Establecimientos Educativos como un elemento significativo en la formulación e implementación de una Estrategia de Transición Educativa (ETE) basada en el análisis de datos internos para la mejora (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017).

Es así, que durante el año 2018, el Ministerio de Educación proporcionó a los establecimientos educativos las “orientaciones para favorecer la transición educativa entre educación parvularia y educación básica”, en donde se destaca el proceso que viven los estudiantes que son promovidos de un nivel educativo a otro, prestando principal atención a cómo los equipos directivos deben gestionar estrategias y acciones conducentes a transiciones educativas efectivas, minimizando así problemas de carácter socioemocional y adaptativo que pudiesen afectar a los/as estudiantes.

Al hablar de transición educativa no solo hacemos referencia a un proceso guiado por el equipo directivo, el cual se traduce en una articulación curricular efectiva, sino en un sentido amplio al considerarla como una oportunidad para fomentar prácticas de liderazgo dirigidas a la colaboración docente. La colaboración docente por tanto, requiere de prácticas de liderazgo directivo enfocadas en la observación y retroalimentación del quehacer pedagógico y de este modo, mantener procesos de mejora sostenidos (Ulloa y Gajardo, 2016). Esta estrategia persigue el logro de metas y objetivos, en tanto que precisa de parámetros de comunicación organizacional asertivos (Cañas y Hernández, 2019), que fomenten la confianza entre los

miembros de la comunidad educativa, integrando así a los distintos estamentos que la componen para enriquecer una cultura de colaboración en la organización.

La elección de un establecimiento público de la comuna de Cañete se basó en el reconocimiento de diversas necesidades asociadas a distintos aspectos de la gestión, los que se han visto influenciados de manera negativa producto de un liderazgo de tipo autoritario el cual incide en el núcleo pedagógico de la organización que se pretende intervenir. Por tanto, la presente propuesta de mejora aspira a fortalecer la colaboración docente por medio de la implementación de una estrategia de articulación curricular entre educación parvularia y enseñanza general básica la cual permita una transición eficaz entre niveles.

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

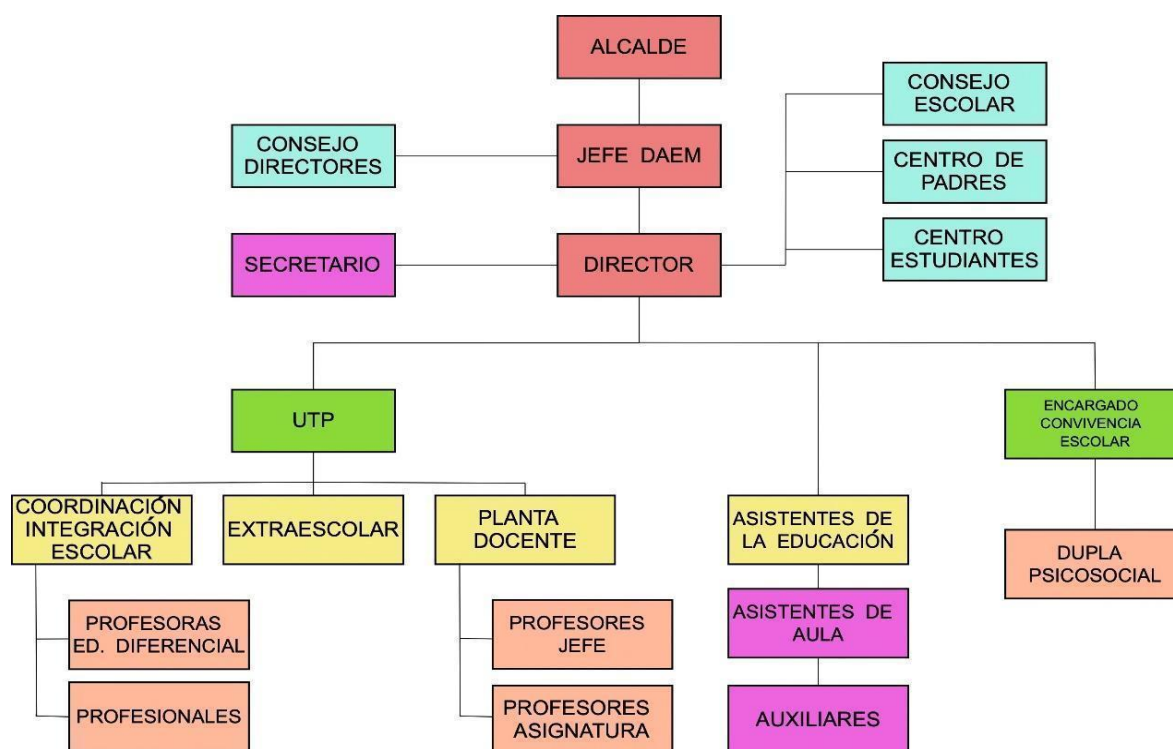


Figura 1.

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, cómo 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

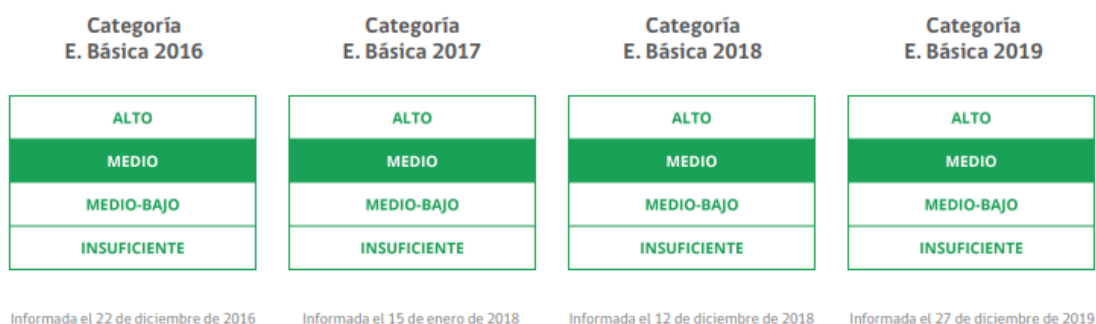


Figura 2.

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.

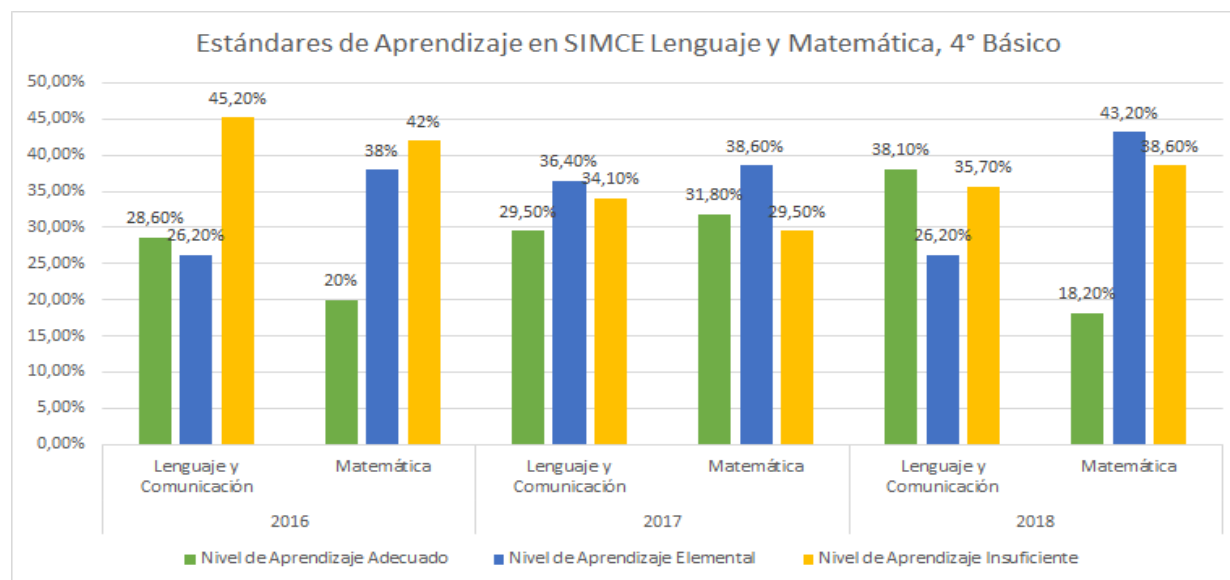


Figura 3.

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.

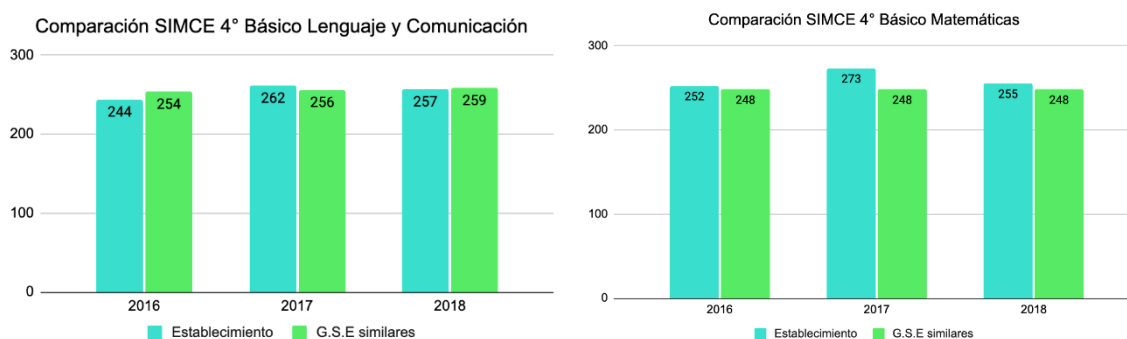


Figura 4.

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.

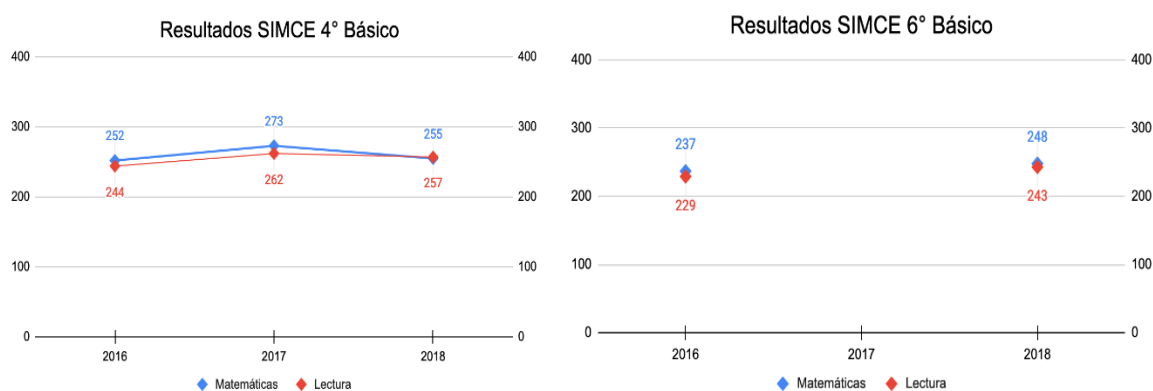


Figura 5.

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.

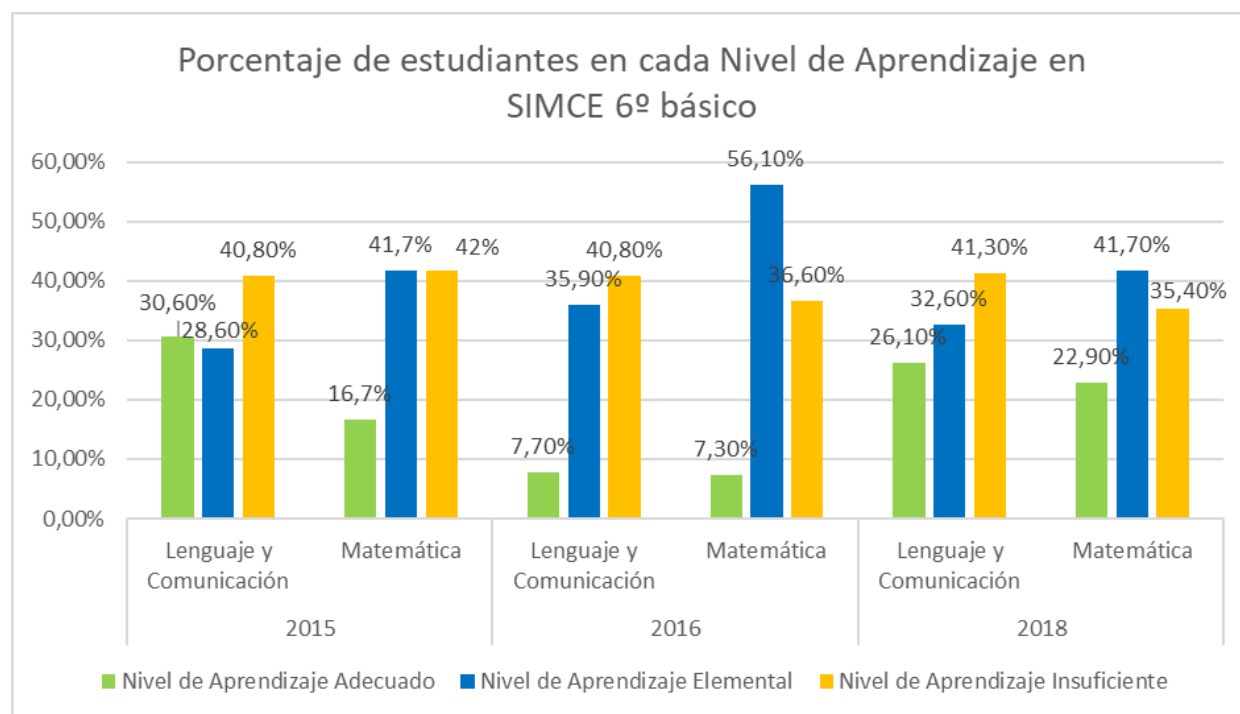


Figura 6.

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.

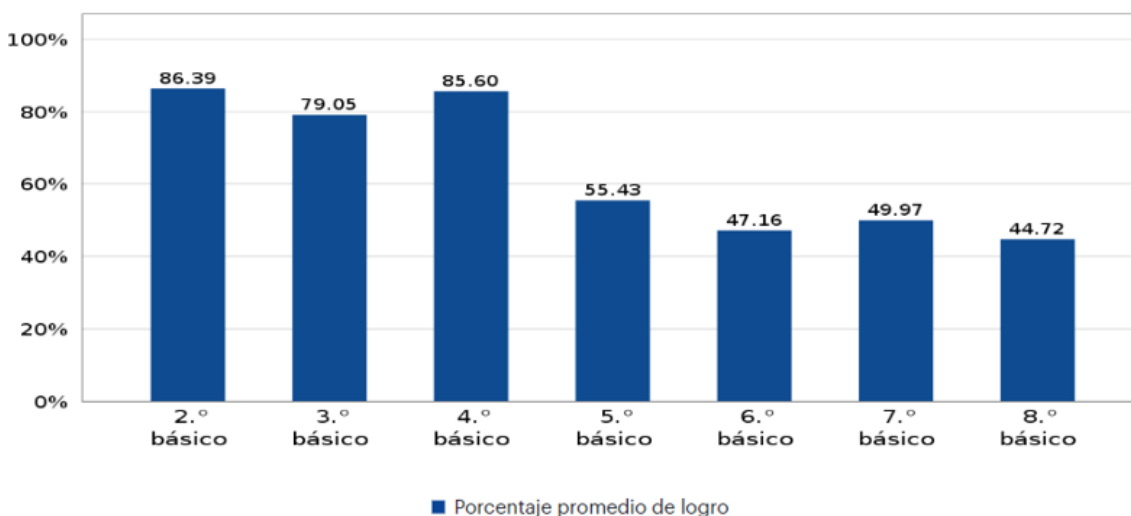


Figura 7.

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.

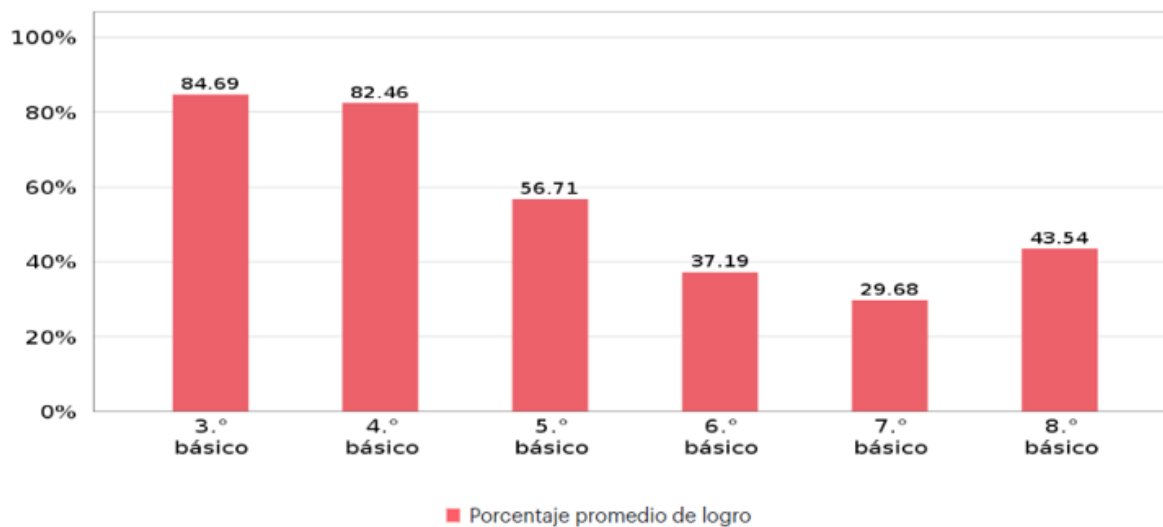


Figura 8.

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.

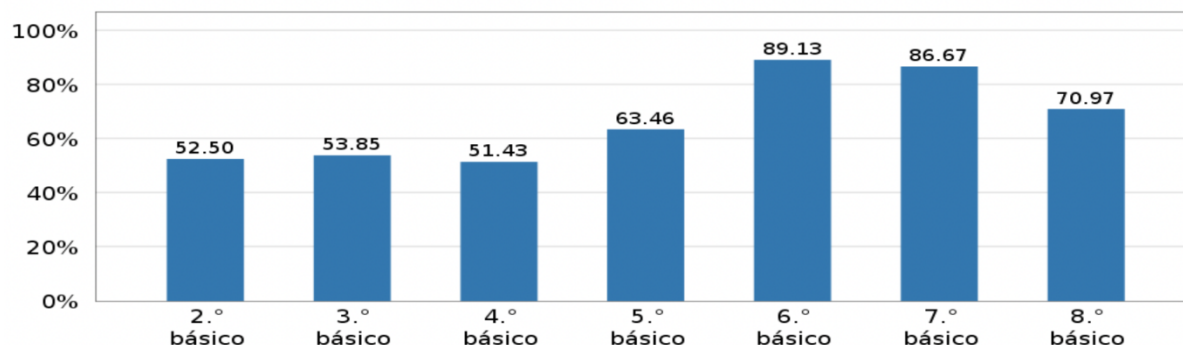


Figura 9.

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.

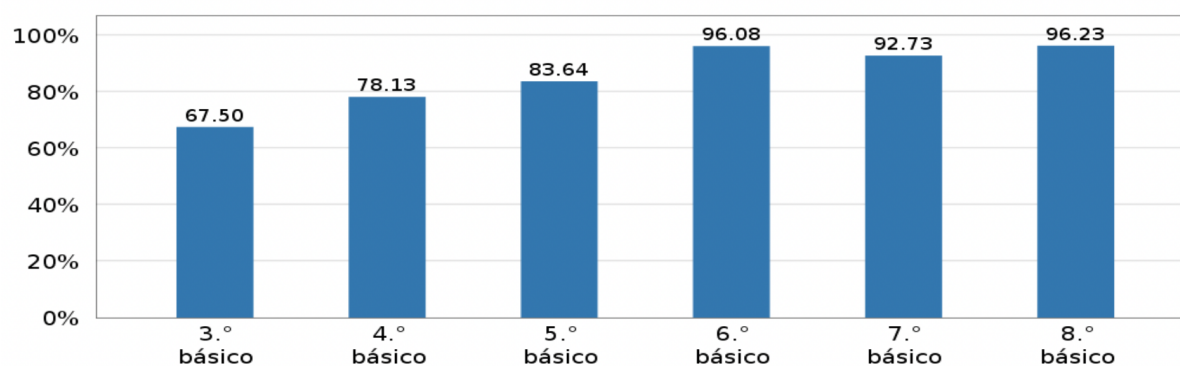


Figura 10.

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 a 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 sometiéndose 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 Participantes del estudio

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 Participantes del estudio 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 los/as participantes del estudio, 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 Participantes del estudio 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

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

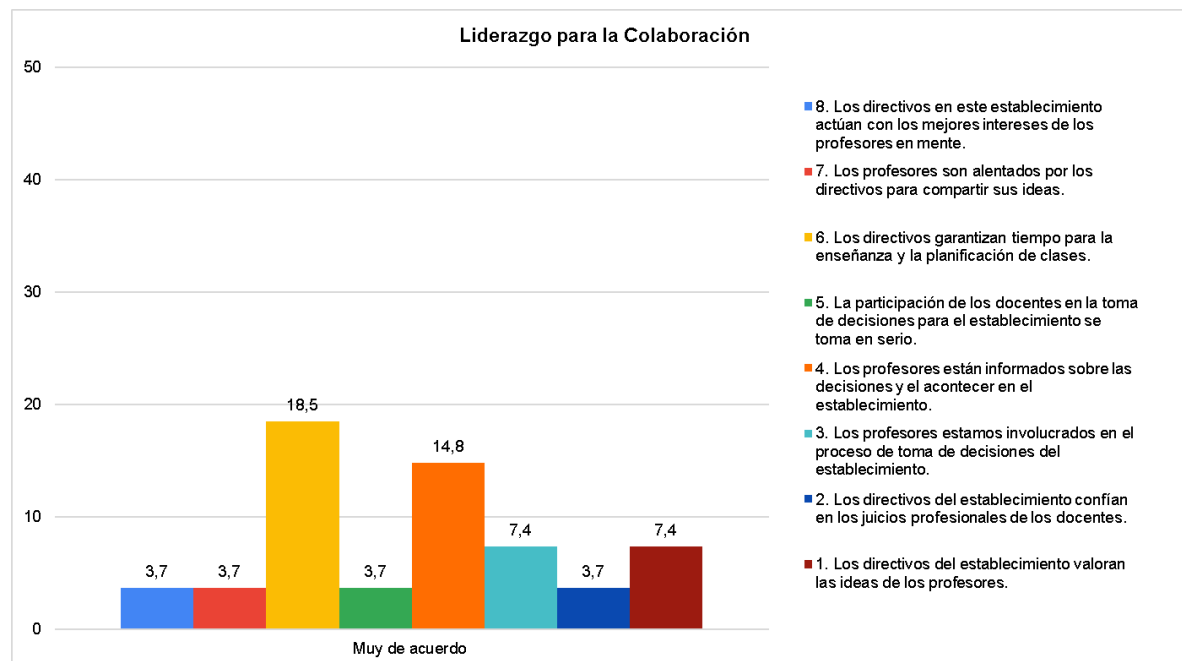


Figura 11.

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

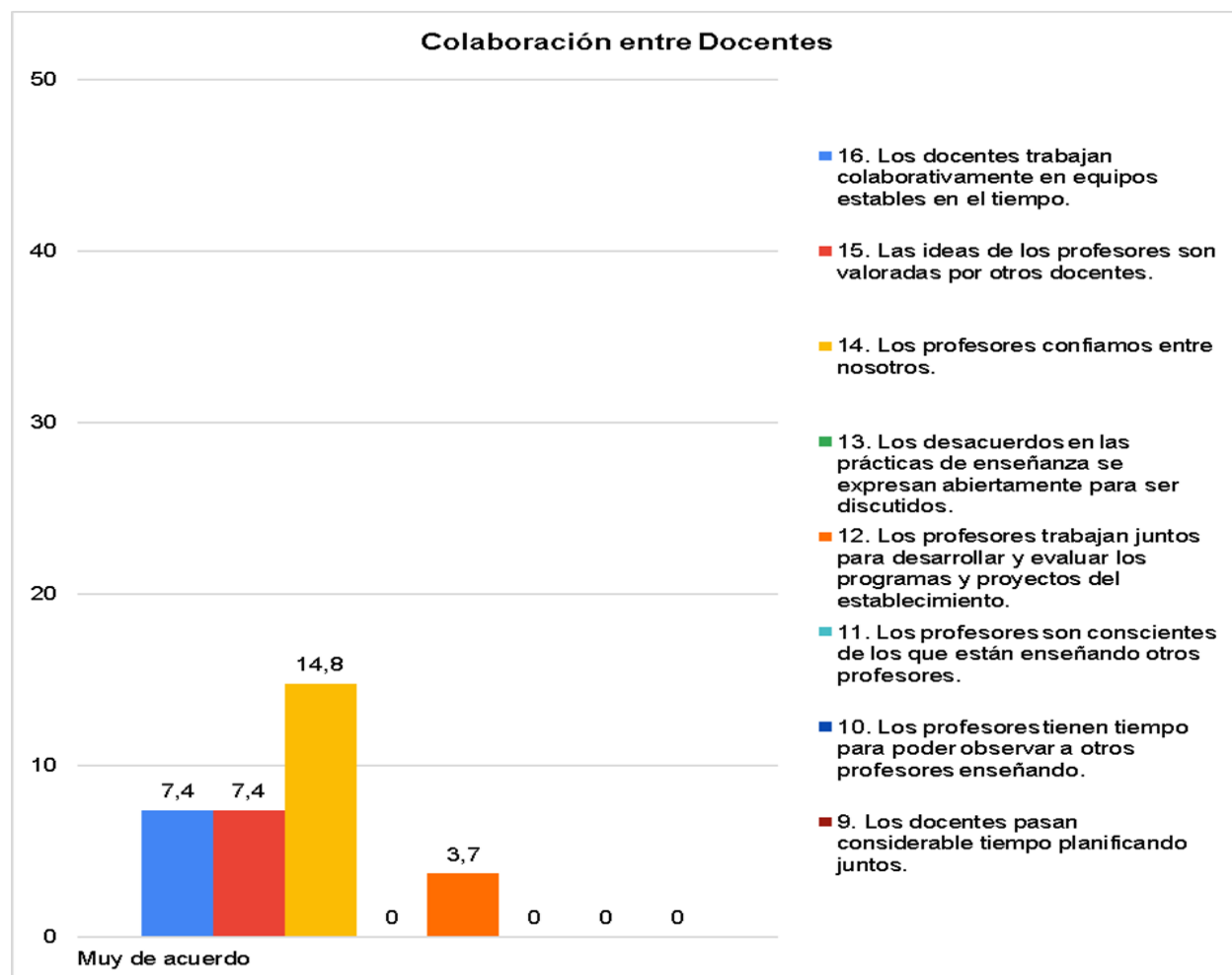


Figura 12.

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

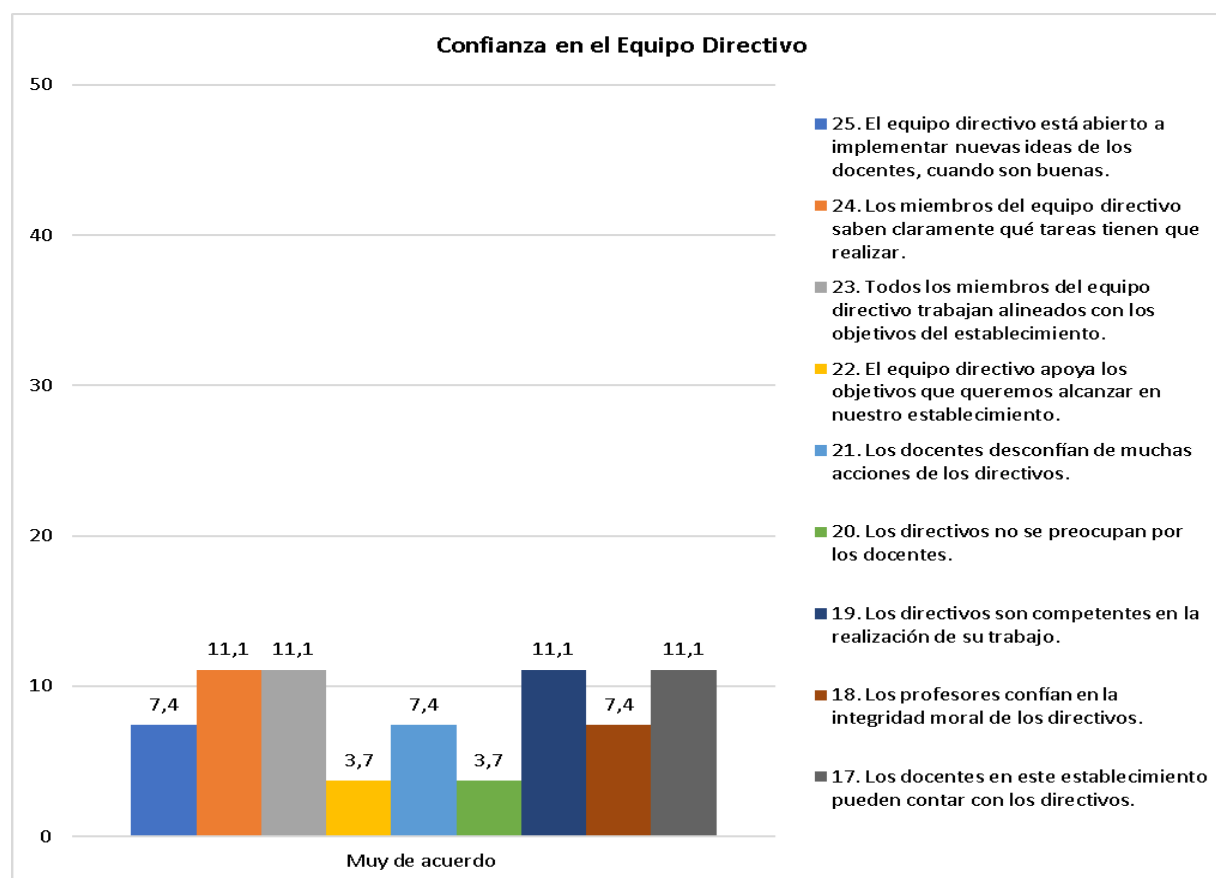


Figura 13.

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).

“Recurro 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 cuantitativos

Categoría	Subcategorías	Resultados
Problemáticas en torno al trabajo colaborativo en el equipo docente.	<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.
- Problemáticas en torno a la transición entre ciclos.	- Liderazgo directivo. - Planificación y monitoreo de acciones.	- 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 enfocado en la transición educativa, 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

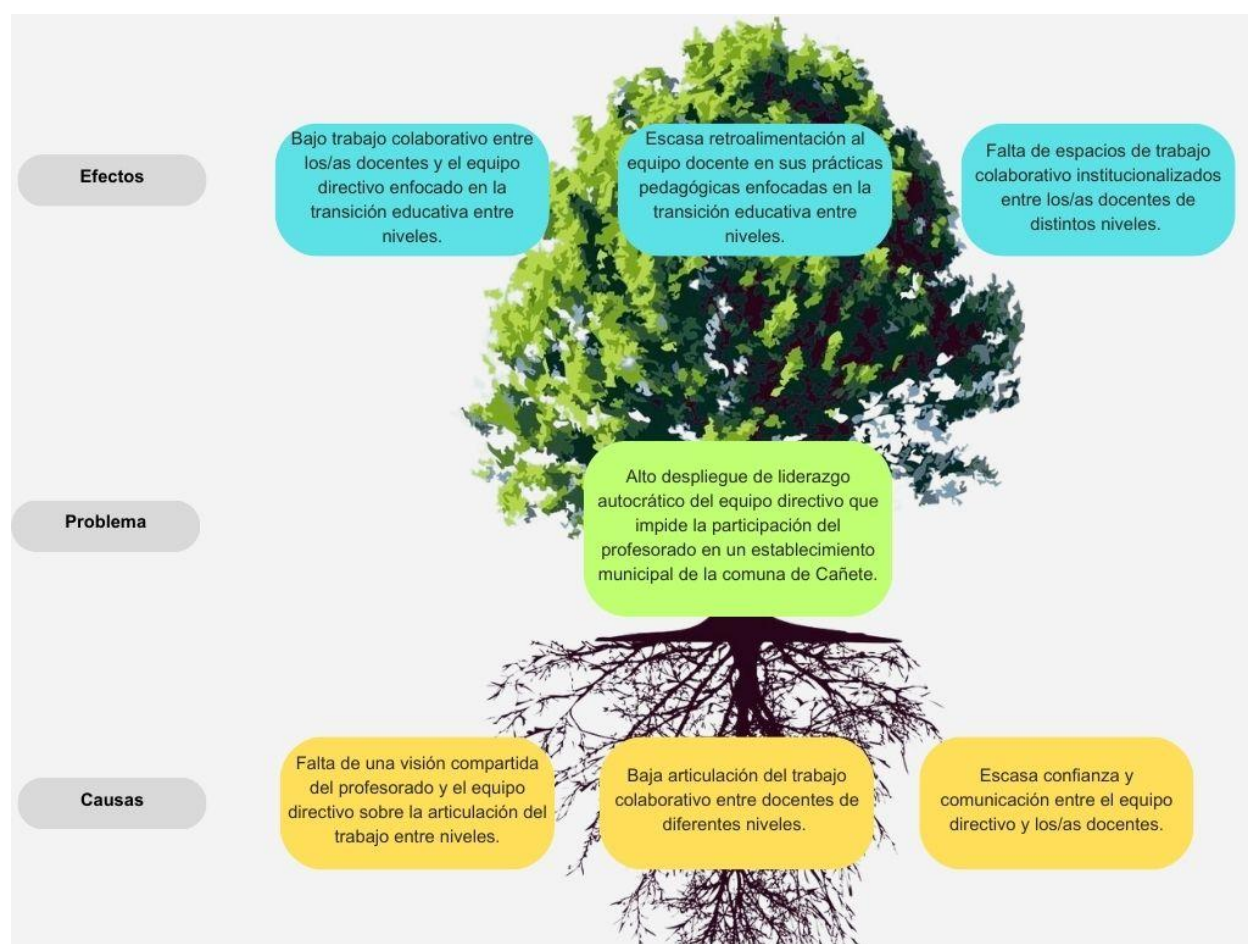


Figura 14.

2.5.1. Causas del Problema

a. Falta de una visión compartida del profesorado y el equipo directivo sobre la articulación del trabajo entre niveles.

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 enfocados en la articulación del trabajo entre niveles (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 enfocado en la transición educativa entre niveles.

Por otra parte, los/as docentes apuntan a la escasa existencia de diálogo presente entre los miembros del equipo directivo y la escasa 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. Baja articulación del trabajo colaborativo entre docentes de diferentes niveles

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, con el objetivo de fomentar la articulación entre diferentes niveles, 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. Escasa confianza y comunicación entre el equipo directivo y los/as docentes.

Una de las causas 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.

Esta causa 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.

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 un “Alto despliegue de liderazgo autocrático del equipo directivo que impide la participación del profesorado en un establecimiento municipal de la comuna de Cañete”.

2.5.2 Efectos del Problema

a. Bajo trabajo colaborativo entre los/as docentes y el equipo directivo enfocado en la transición educativa entre niveles.

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. Escasa retroalimentación al equipo docente en sus prácticas pedagógicas enfocadas en la transición educativa entre niveles.

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 escasas 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. Falta de espacios de trabajo colaborativo institucionalizados entre los/as docentes de distintos niveles.

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/as 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.

3. Propuesta de Mejora

La propuesta de mejora que se expone a continuación tiene por finalidad fortalecer las prácticas colaborativas docentes que se encuentran descendidas debido a un alto despliegue de prácticas autocráticas de liderazgo directivo en el establecimiento. Puesto que, de los resultados expuestos en el levantamiento de información diagnóstica, entrevistas semiestructuradas y datos aportados por el establecimiento educativo, es posible evidenciar un bajo despliegue de las prácticas de liderazgo en el equipo directivo, afectando directamente al desarrollo de la cultura colaborativa e incidiendo en el núcleo pedagógico, específicamente en el aprendizaje de los estudiantes. Para ello se propone como proyecto un proceso de articulación entre diferentes niveles educativos por medio de la gestión del currículum, dirigido a un equipo de agentes clave dentro de la escuela con el objetivo de fortalecer la articulación como un eje transversal de la institución en su totalidad.

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 el desarrollo de objetivos, ejes de intervención y el diseño del programa, explicitación de metas y estrategias a implementar. En la segunda etapa, se presentan los resultados esperados e indicadores asociados a su cumplimiento. En la tercera etapa, se expone la planificación, diseño y organización mensual de actividades junto con las correspondientes estrategias de intervención. Posteriormente, en la cuarta etapa, se considera el tiempo para el desarrollo y ejecución de las actividades propuestas del programa. En la quinta etapa, se proyecta una evaluación global del programa de intervención, considerando los instrumentos y estrategias de evaluación y el análisis de resultados para la toma de decisiones.

3.1.1 Análisis de contexto

Identificación de necesidades en el contexto:

El presente proyecto pretende dar respuesta a 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 de educación pública de la comuna de Cañete. La identificación de esta necesidad se llevó a cabo a partir del levantamiento de información de actores clave dentro del establecimiento, diagnóstico realizado por medio de encuestas de colaboración docente y entrevistas semiestructuradas, resultados que fueron expuestos en el diagrama de árbol del problema.

Sujetos:

El programa está dirigido a dos grupos clave, en primera instancia el equipo directivo, el cual se encuentra conformado por el director, la jefa de UTP, encargado de convivencia escolar, coordinadores de ciclo y coordinadores PIE. En una segunda instancia, se considera intervenir a un total de 10 profesionales, quienes atienden a los estudiantes en el segundo nivel de transición y primero de enseñanza general básica, integrando a 2 educadoras de párvulos, 2 profesoras de primero de enseñanza general básica, 2 profesoras del programa de integración escolar, 1 psicóloga, 1 trabajadora social, 1 fonoaudiólogo y 1 terapeuta ocupacional, en una fase inicial de la propuesta. Se proyecta una ampliación posterior de los profesionales de la escuela, alcanzando el total de los docentes y asistentes de la educación comprometidos con la iniciativa.

3.1.2 Planificación del programa

Esta segunda etapa abarca la planificación del programa. A partir de esta fase se formula un objetivo general, se definen las áreas de intervención correspondientes al proyecto de mejora, junto con la elaboración del diseño del programa, y se precisan metas e indicadores esperados.

Objetivo General:

Fomentar prácticas de liderazgo dirigidas a la colaboración docente, por medio de la articulación curricular entre niveles educativos.

Estrategia: prácticas de liderazgo pedagógico enfocadas en la articulación curricular entre niveles educativos, NT2 y 1° EGB.

Modelo de diseño del programa:

El proyecto se ejecutará a lo largo de un año académico, y este comprenderá 5 etapas de intervención, la que se organizará de la siguiente forma:

Primera etapa: Desarrollo de habilidades comunicativas asertivas por medio del programa educativo Comunicamor.

Segunda etapa: Establecer una visión compartida en torno al trabajo colaborativo focalizada en la transición educativa compartida por el equipo directivo y cuerpo docente, instalada y declarada en instrumentos de gestión (PEI).

Tercera etapa: Diseñar un programa de intervención para la mejora enfocado en la articulación entre niveles educativos.

Cuarta etapa: Apropiación, evaluación y monitoreo de prácticas pedagógicas asociadas a bases curriculares de Educación Parvularia y 1° EGB a través de talleres prácticos.

Quinta etapa: Evaluación de la implementación del proyecto de mejora.

Metas de efectividad:

Las metas anuales de efectividad que se trazan con el proyecto de mejora son las siguientes:

- El 80% del equipo directivo fortalece sus capacidades de liderazgo enfocadas en la comunicación asertiva a partir de los talleres realizados en el establecimiento al tercer mes de su implementación.
- El 60% del equipo directivo reconoce una mejora de las prácticas colaborativas enfocadas en la transición educativa entre niveles del equipo docente al octavo mes de su implementación.
- El 80% de los y las docentes percibe un aumento de sus prácticas colaborativas enfocadas en la transición educativa entre niveles al octavo mes de la implementación del proyecto.
- Al menos el 85% de los y las docentes dentro del establecimiento educativo reconoce la articulación pedagógica como una herramienta valiosa para la mejora de sus prácticas colaborativas.
- El 80% de los y las docentes afirma haber sido acompañado y retroalimentado en sus prácticas pedagógicas por miembros del equipo directivo luego del noveno mes de la implementación de la propuesta.

Tabla 6.

Cuadro de resultados esperados, indicadores y medios de verificación de la implementación de la estrategia

Resultados esperados	Indicadores de resultados	Medios de verificación
Progreso en las habilidades comunicativas asertivas del equipo directivo.	Tres talleres realizados al equipo directivo por facilitador/a externo/a. Un taller final sobre los alcances de la comunicación asertiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia y participación a los talleres. - Registro de reflexiones moderadas por el o la facilitador/a externo/a.
Visión compartida en torno al trabajo colaborativo focalizada en la transición educativa compartida por el equipo directivo y cuerpo docente, instalada y declarada en instrumentos de gestión (PEI)	Tres talleres dirigidos por un/a facilitador/a externo/a al equipo directivo y docentes. Taller 1: ¿Qué es la colaboración docente?, Taller 2: Alcances de la articulación entre niveles, la colaboración docente en el establecimiento. Taller 3: La construcción de un diagrama para reconocer la raíz causal del problema. Jornada de co-construcción de una visión del trabajo colaborativo focalizada en la transición educativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia y participación a talleres. - Registro de las reflexiones moderadas por el o la facilitador/a externo/a. - Formulario google. - Diagrama de ishikawa.
Diseño de un programa de intervención para la mejora enfocado en la transición educativa por medio de la identificación de necesidades mediante la recopilación y análisis de datos.	Cuatro talleres dirigidos por el equipo directivo a los y las docentes: Un taller enfocado en el análisis de resultados de evaluación DIA socioemocional de NT2 y 1ºEGB. Un taller enfocado en el análisis de datos de eficiencia interna. Un taller centrado en la construcción del programa para la mejora. Un taller para formular la ruta de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia y participación a talleres. - Informe de análisis de resultados. - Informe sobre priorización de aspectos descendidos. - Programa de intervención para la mejora. - Cronograma de actividades de intervención.

<p>Desarrollo profesional docente orientado a la articulación entre niveles educativos por medio de la apropiación de bases curriculares de Educación Parvularia y 1° EGB.</p>	<p>Cuatro talleres dirigidos por el equipo directivo a profesionales que atienden a NT2 y 1°EGB: Dos talleres enfocados en la apropiación de bases curriculares. Un taller en donde se implementa la estrategia de caminata pedagógica. Un taller conformado por cuatro jornadas de planificación conjunta de la enseñanza, implementación de clase colaborativa, evaluación de actividad colaborativa y emulación de un día de clases en 1°EGB.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia y participación a talleres. - Informe de análisis de resultados. - Infografía de bases curriculares Educación Parvularia. - Infografía de 1°EGB. - Pauta de observación de la caminata pedagógica. - Informe con evidencia de observación y acuerdos generados. - Planilla de planificación vía google drive. - Pauta de observación de clases. - Informe con evidencias de la observación de clases. - Jamboard sobre apreciaciones previas de la actividad colaborativa.
<p>Reflexión y evaluación de la implementación del proyecto de mejora.</p>	<p>Tres jornadas realizadas por el equipo directivo a los y las docentes, las que consisten en: Jornada 1: exposición de los principales resultados del proceso de intervención para la mejora. Aplicación de la encuesta de colaboración docente. Jornada 2: se realiza una reflexión en torno a los resultados entregados en la jornada 1. Jornada 3: se exponen fortalezas y debilidades ligadas al proyecto de mejora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia y participación a talleres. - Formulario google. - Informe cualitativo relacionado a las respuestas de la jornada 1.

3.1.4 Diseño del proyecto

El presente proyecto se divide en cinco módulos. En un principio solo trabajará por medio de talleres realizados por un/a facilitador/a externo/a. En el segundo módulo se trabajará con equipo directivo y cuerpo docente con el objetivo de generar una visión compartida de la colaboración docente enfocada en la transición educativa. El tercer módulo se enfoca en el diseño de un programa de intervención para la mejora. Posteriormente, el cuarto módulo se centra en la creación de un proyecto de intervención destinado a la transición educativa entre los niveles de NT2 y 1° EGB. Finalmente, el quinto módulo busca generar una evaluación del proyecto de intervención para el fortalecimiento de la colaboración docente.

Tabla 7.

Actividades para la implementación de la propuesta

Resultado esperado	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad (incluye descripción general, responsable y duración)
Desarrollo de habilidades comunicativas asertivas enfocadas en el equipo directivo.	Talleres para la implementación del programa educativo Comunicamor.	<p style="text-align: center;">Primer módulo.</p> <p>Duración: esta actividad se realizará en 4 talleres, las cuales se dividen entre los meses de marzo y abril de 2024, con un tiempo asignado de dos horas cronológicas para cada una.</p> <p>Responsable: el grupo de trabajo, conformado por el equipo directivo se reúne en cuatro talleres con un facilitador/a externo/a.</p> <p>Descripción: esta actividad tiene como objetivo desarrollar capacidades efectivas de liderazgo en el equipo directivo en torno a la comunicación asertiva, por medio del programa educativo Comunicamor (Cañas y Hernández, 2019).</p>

		<p style="text-align: center;"><u>Programa Comunicamor.</u></p> <p>Taller 1 (90 minutos): el facilitador externo presenta el programa al equipo directivo. En esta primera sesión se abordarán cuatro estrategias asertivas del programa Comunicamor.</p> <p>Taller 2 (90 minutos): En esta segunda sesión se realiza la continuidad del programa, la que consiste en cuatro estrategias asertivas del programa Comunicamor.</p> <p>Taller 3 (90 minutos): En la última sesión del programa se abordan las últimas cuatro estrategias asertivas para finalizar el programa Comunicamor.</p> <p>Taller 4 (90 minutos): El facilitador externo realiza en conjunto con el equipo directivo una reflexión de cierre en torno a la actividad.</p>
<p>Establecer una visión compartida en torno al trabajo colaborativo focalizada en la transición educativa compartida por el equipo directivo y cuerpo docente, instalada y declarada en instrumentos de gestión (PEI)</p>	<p>Talleres destinados a la co-construcción de una visión compartida en torno a la colaboración docente en el establecimiento.</p>	<p style="text-align: center;">Segundo módulo.</p> <p>Duración: esta actividad se realizará en 3 talleres y una jornada de trabajo de dos horas cada uno durante el mes de mayo de 2024.</p> <p>Responsable: el grupo de trabajo, conformado por el equipo directivo, dupla psicosocial, profesoras diferenciales, profesoras jefes de NT2 y 1° EGB se reúnen en tres talleres con un facilitador externo/a.</p> <p>Descripción: La actividad de este módulo tiene como objetivo crear una visión compartida en torno a la colaboración docente. Para ello se realizarán los siguientes talleres:</p>

		<p><u>Taller 1 ¿Qué es la colaboración docente? ¿Cuáles son sus alcances en la articulación entre niveles?</u></p> <p>Iniciación (15 minutos): el facilitador/a presenta al grupo de trabajo y socializa el objetivo del taller.</p> <p>Preparación (35 minutos): el facilitador/a presenta al grupo de trabajo una serie de preguntas que deben responder de forma individual para conocer la percepción que estos tienen frente a la colaboración docente, posterior a ellos las respuestas serán socializadas en un plenario:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué entiende usted por colaboración docente? ● ¿Cuál es su percepción frente a la colaboración docente en el establecimiento? ● Describa instancias colaborativas enfocadas en la articulación entre niveles dentro del establecimiento. ● ¿Cuál es su visión ideal para fomentar la colaboración entre niveles educativos en el establecimiento? ● ¿Qué entiende usted por transición educativa? <p>El grupo de trabajo comparte sus respuestas en un plenario. El/la facilitador/a clasifica las ideas fuerza entre puntos comunes y discrepantes.</p> <p>Desarrollo (50 minutos) : Con base en las respuestas del grupo de trabajo el/la facilitador/a ofrece una aproximación teórica a lo que es colaboración docente. A través de la plataforma mentimeter el equipo de trabajo</p>
--	--	--

		<p>responde frente a una serie de afirmaciones sobre prácticas de colaboración docente.</p> <p>El equipo de trabajo selecciona las alternativas si o no para cada una de las afirmaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La colaboración docente enfocada en la transición educativa está compuesta por el intercambio de ideas, experiencias y recursos entre los y las profesores/as. ● La colaboración docente dirigida a la transición educativa fomenta un ambiente de aprendizaje enriquecido en la organización. ● La colaboración docente limita el avance profesional de los y las docentes involucrados/as. ● La colaboración docente promueve relaciones asimétricas y jerárquicas en el grupo. <p>Una vez terminada la actividad el/la facilitador/a proyecta los resultados proporcionados por la plataforma y se genera una reflexión conjunta con base a los datos obtenidos.</p> <p>Cierre (20 minutos) : el/la facilitador/a en conjunto con el equipo de trabajo generan una definición sobre colaboración docente.</p> <p style="text-align: center;"><u>Taller 2 Colaboración para la articulación en el establecimiento</u></p> <p>Iniciación (15 minutos): el/la facilitador/a socializa el objetivo a trabajar en el taller, el cual consiste en realizar un levantamiento de necesidades de carácter exploratorio, el que permita definir un problema, prioridades, causas y posibles soluciones.</p>
--	--	--

		<p>Preparación (35 minutos): el equipo de trabajo por medio de notebook responde, de manera individual, un formulario google tipo encuesta sobre prácticas de colaboración entre docente y con el equipo directivo. Esta encuesta cuenta con siete reactivos que deben ser puntuados de uno a cinco, siendo 1 muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo.</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Los y las docentes cuentan con espacios institucionalizados para la colaboración dirigida a la articulación entre niveles educativos?• ¿Los y las docentes realizan planificación en conjunto?• ¿Qué grado de impacto generan los espacios colaborativos para la mejora de sus prácticas pedagógicas enfocadas en la articulación entre niveles?• ¿Qué grado de conocimiento tiene usted de las prácticas pedagógicas de otros/as docentes.• ¿Los y las docentes trabajan en conjunto para crear instrumentos de evaluación que permitan la mejora en la transición educativa?• ¿El equipo directivo genera instancias de colaboración para articular entre niveles con los y las docentes?• ¿El equipo directivo promueve las prácticas pedagógicas exitosas desarrolladas por los y las docentes? <p>Los resultados de la encuesta son proyectados por el/la facilitador/a para ser analizados.</p> <p>Desarrollo (50 minutos): el/la facilitador/a gráfica las respuestas proporcionadas por el grupo de trabajo, las que son proyectadas para ser analizadas en un plenario, en conjunto se identifican nudos críticos relacionados a</p>
--	--	--

		<p>colaboración.</p> <p>Cierre (20 minutos): el/la facilitador/a en conjunto con el equipo de trabajo reflexionan en torno a la tensión existente entre el estado actual y lo que debería ser respecto a colaboración en el establecimiento.</p> <p style="text-align: center;"><u>Taller 3 construcción de diagrama</u></p> <p>Iniciación (15 minutos): el/la facilitador/a presenta el objetivo del taller el cual consiste en construir un diagrama de ishikawa lo que nos permitirá comprender la raíz causal del problema.</p> <p>Preparación (20 minutos): el/la facilitadora/a proyecta al grupo de trabajo el diagrama de ishikawa y explica la metodología de este.</p> <p>Desarrollo (60 minutos): el/la facilitador/a divide al grupo de trabajo en tres equipos, a cada uno de los cuales se le asigna la tarea de identificar dos causas asociadas al nudo crítico. Estas causas deben ser escritas en post-it para completar el diagrama de ishikawa proyectado.</p> <p>Cierre (25 minutos): el/la facilitador/a en conjunto con el grupo de trabajo plantean posibles estrategias para abordar una causa del problema, la cual está relacionada a la articulación entre niveles educativos.</p> <p style="text-align: center;"><u>Jornada co-construcción de una visión del trabajo colaborativo focalizada en la transición educativa</u></p> <p>El/la facilitadora/a en conjunto con los participantes de la actividad construyen una visión del trabajo colaborativo focalizada en la transición educativa entre niveles, la cual</p>
--	--	---

		será declarada en instrumentos de gestión. Se cierra la actividad con una reflexión conjunta de los alcances de la jornada.
Diseño de un programa de intervención para la mejora por medio de la identificación de necesidades mediante la recopilación y análisis de datos.	Talleres enfocados en la construcción de una ruta única de trabajo por medio de la resolución de problemas basado en el diseño para la mejora escolar.	<p style="text-align: center;">Tercer módulo.</p> <p>Duración: esta actividad se realizará en 4 talleres, de dos horas cada una, durante el mes de junio de 2024.</p> <p>Responsable: Equipo directivo orienta el trabajo a desarrollar de las docentes de NT2, 1° EGB, Profesoras Diferenciales y dupla psicosocial.</p> <p>Descripción: las actividades de este módulo tienen como objetivo el diseño de un programa de intervención para la mejora, por medio de la identificación de necesidades mediante la recopilación y análisis de datos cuantitativos y cualitativos (Mintrop y Órdenes, 2021).</p> <p style="text-align: center;"><u>Taller 1 Análisis de evidencia socioemocional.</u></p> <p>Etapas.</p> <p>Presentación (15 minutos): el equipo directivo presenta el objetivo de la actividad y socializan las metas esperadas a los participantes.</p> <p>Actividad 1 (60 minutos): análisis de resultados de estudiantes de NT2 y 1° EGB en evaluaciones estandarizadas del Programa de Integración y de Agencia de la Calidad en la Educación (DIA) basada en la observación y documentación pedagógica sistémica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La coordinadora del Programa de Integración Escolar presenta los resultados de los estudiantes junto con los diagnósticos clasificados por NEE, por medio de la proyección de una tabla antes formulada, a los participantes. ● La coordinadora de Educación Parvularia expone los resultados de los estudiantes en torno a las

		<p>variables de asistencia a clases, promoción, abandono y comportamiento, por medio de presentación ppt, a los participantes.</p> <p>El equipo directivo realiza un plenario con el objetivo de indagar en la percepción de los/as participantes frente a los datos expuestos. Utilizan como guía preguntas definidas:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál/cuáles son los estudiantes que presentan mayores dificultades para la obtención de resultados positivos en las mediciones?• ¿Qué factores contextuales pueden estar incidiendo de forma negativa en los resultados de los estudiantes?• ¿Qué tipo de apoyo requieren con mayor urgencia los estudiantes?• ¿Es necesaria alguna derivación a instituciones externas? ¿De ser así, cuál o cuáles?• ¿Qué medidas remediales se han empleado por los profesionales que atienden a los estudiantes para favorecer su aprendizaje? <p>Cierre (45 minutos): los/as líderes de la actividad clasifican las respuestas de los participantes y generan un informe de la jornada. Este servirá de insumo para la planificación de temas a considerar en futuros talleres destinados a padres, madres y/o apoderados/as de los estudiantes, así como también, de actividades a desarrollar por la Dupla Psicosocial y profesor/a Jefe cuando estos cursen Primer Año.</p>
--	--	--

		<p style="text-align: center;"><u>Taller 2 Análisis de datos de eficiencia interna.</u></p> <p>Iniciación (15 minutos): el equipo directivo presenta el objetivo de la jornada de trabajo el cual consiste en el análisis de datos de eficiencia interna.</p> <p>Preparación (15 minutos): los/as participantes de la jornada de trabajo reciben las instrucciones de la actividad por parte del equipo directivo junto con un documento impreso el cual contiene una planilla, la que debe ser respondida de forma grupal.</p> <p>Desarrollo (65 minutos): se proyectan los datos que serán analizados. El equipo directivo invita a los participantes a revisar en grupos los datos expuestos y responder la planilla entregada previamente.</p> <p>Cierre (25 minutos): una vez analizados los datos por parte de los participantes el equipo directivo recoge las impresiones de los grupos y los invita a realizar una priorización de los aspectos a mejorar. Estas serán el foco de las acciones que se abordarán en el programa de intervención.</p> <p style="text-align: center;"><u>Taller 3 creación del programa</u></p> <p>Iniciación (15 minutos): el equipo directivo presenta el objetivo de la jornada de trabajo el cual radica en la construcción del programa de intervención para la mejora, enfocado en la articulación entre niveles educativos.</p> <p>Preparación (20 minutos): el equipo directivo divide a los participantes de la actividad en dos grupos, a los que se les asigna la tarea de definir acciones y metas</p>
--	--	--

		<p>concretas alineadas con la articulación entre niveles educativos que apunten a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Desarrollo (60 minutos): cada grupo por medio de la plataforma jamboard elabora un mínimo de cuatro acciones con sus respectivas metas asociadas, las que son presentadas en un plenario dirigido por el equipo directivo.</p> <p>Cierre (15 minutos): el equipo directivo en conjunto con los participantes de la actividad verifican la relevancia y factibilidad de las acciones y metas anteriormente expuestas por los grupos, seleccionando aquellas que serán incluidas en el programa de intervención.</p> <p style="text-align: center;"><u>Taller 4 ruta de trabajo</u></p> <p>Iniciación (15 minutos): el equipo directivo presenta el objetivo de la jornada, el que consiste en la formulación de una ruta única de trabajo. El enfoque se orienta a la construcción de un cronograma de actividades para la propuesta de intervención en la transición entre niveles.</p> <p>Preparación (25 minutos): el equipo directivo comparte un documento excel precargado vía google drive, el que debe ser completado por los participantes de la jornada.</p> <p>Desarrollo (60 minutos): los participantes de la jornada con apoyo del equipo directivo elaboran:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Las tareas clave que se incluirán en el cronograma de intervención. ● Establecen la duración estimada de cada actividad. ● Asignan fechas y horarios tentativos para su
--	--	---

		<p>realización.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Consideran la disponibilidad de espacios y recursos. <p>Las respuestas generadas son cargadas al excel previamente compartido por el equipo directivo.</p> <p>Cierre (20 minutos): el equipo directivo proyecta el cronograma de intervención en la transición entre niveles y realiza un plenario para su revisión final.</p>
<p>Desarrollo profesional docente orientado a la articulación entre niveles educativos por medio de la apropiación de bases curriculares de Educación Parvularia y 1° EGB.</p>	<p>Realización de talleres prácticos enfocados en apropiación, evaluación y monitoreo de prácticas pedagógicas en docentes de NT2 y 1° EGB</p>	<p style="text-align: center;">Cuarto módulo.</p> <p>Duración: este módulo se realizará en 4 talleres, los que disponen de 2 horas cronológicas para su implementación. Las actividades se desarrollarán en el mes de agosto, septiembre y octubre de 2024.</p> <p>Responsables: el equipo directivo guiará los talleres en donde participarán los actores involucrados en el proceso de articulación.</p> <p>Descripción: los/as líderes de la actividad orientan la presentación de las exposiciones realizadas por los actores involucrados. El propósito de los talleres consiste en la apropiación, evaluación y monitoreo de prácticas pedagógicas asociadas a bases curriculares de Educación Parvularia y 1° de enseñanza general básica.</p> <p style="text-align: center;"><u>Taller 1 Apropiación bases curriculares NT2</u></p> <p>Bienvenida (10 minutos): UTP en conjunto con las coordinadoras de nivel dan la bienvenida a los y las participantes. Se entregan lineamientos generales de la actividad.</p> <p>Actividad 1 (20 minutos): el equipo responsable de guiar la actividad solicita a los y las participantes responder una pregunta ligada al ámbito curricular por</p>

		<p>medio de una lluvia utilizando la plataforma jamboard:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué principios orientan la práctica pedagógica en Educación Parvularia? <p>Las impresiones de los y las participantes son compartidas mediante la proyección de sus respuestas en un plenario. Luego, estas son socializadas por los y las presentes.</p> <p>Presentación (40 minutos): el equipo responsable prepara el espacio para la presentación de las bases curriculares a cargo de la profesora de segundo nivel de transición quien por medio de ppt, Canva o Prezi expone a los y las participantes.</p> <p>Actividad 2 (45 minutos): los y las participantes con ayuda del equipo responsable generan una infografía para resumir el contenido de la exposición realizada por la docente. Para su diseño utilizan la plataforma Canva.</p> <p>Cierre (15 minutos): la actividad termina con una breve exposición de la infografía generada. Los y las participantes de la actividad socializan sus principales impresiones respecto de las bases curriculares de Educación parvularia.</p> <p style="text-align: center;"><u>Taller 2 Apropiación bases curriculares 1° EGB</u></p> <p>Bienvenida (10 minutos): UTP en conjunto con las coordinadoras de nivel, dan la bienvenida a los y las participantes. Se entregan lineamientos generales de la actividad.</p> <p>Actividad 1 (20 minutos): el equipo responsable de guiar la actividad solicita a los y las participantes responder una pregunta ligada al ámbito curricular por</p>
--	--	--

		<p>y las participantes de la actividad.</p> <p>Etapa 3: Reunión previa a la caminata. El grupo de trabajo selecciona la forma en la que se registran las evidencias.</p> <p>Etapa 4: Primera visita al aula para NT2.</p> <p>Etapa 5: Primera visita al aula para 1° EGB.</p> <p>El/la líder y observadores visitarán el aula de las profesoras de NT2 y 1° EGB en dos ocasiones de 10 a 20 minutos para cada una, evitando interferir con el normal funcionamiento de la clase.</p> <p>El registro de la observación será consignado en el instrumento consensuado previamente, procurando mantener el foco y sentido de la caminata.</p> <p>Etapa 6: Retroalimentación: la presente actividad tiene una duración de 60 minutos para cada docente retroalimentado. Esta reunión persigue la concreción de una retroalimentación descriptiva, centrada en la construcción del aprendizaje por medio de un proceso metacognitivo basado en la reflexión de prácticas pedagógicas (Ulloa y Gajardo, 2016). Posterior a la reunión, se elabora un informe con la evidencia de la observación y los acuerdos generados, para fortalecer la transición entre los niveles de NT2 y 1° EGB.</p> <p style="text-align: center;"><u>Taller 4 Planificación conjunta de la enseñanza</u></p> <p>Duración: la presente actividad se realizará en 4 jornadas escolares, entre los meses de septiembre y octubre de 2024. El tiempo asignado para cada una será de dos horas cronológicas.</p> <p>Responsable: el equipo directivo orienta el trabajo a desarrollar de las docentes de NT2, 1° EGB y Profesoras Diferenciales.</p> <p>Descripción: el equipo directivo se reúne con las</p>
--	--	---

		<p>docentes que participan de las jornadas. Esta actividad tiene como fin, fortalecer la articulación pedagógica entre diferentes niveles, por medio de la planificación conjunta de la enseñanza.</p> <p style="text-align: center;"><u>Jornada 1 Planificación conjunta de la enseñanza</u></p> <p>Etapa 1: el equipo directivo presenta una serie de preguntas las que invitan a la reflexión previa, focalizada en la transición entre niveles educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué buscamos que aprendan los estudiantes durante esta clase? ● ¿Cuáles son las necesidades de los estudiantes que debo considerar al planificar mi clase, ya sean, individuales o colectivas? ● ¿Qué habilidades, conocimientos y actitudes deberían fortalecerse en los niveles de transición para el correcto desempeño de los estudiantes en primero de enseñanza general básica? ● ¿Qué tipo de evaluación nos permite obtener mayor información sobre el aprendizaje de los estudiantes? ● ¿Qué evidencias de aprendizaje me permiten monitorear de mejor forma el progreso en el aprendizaje de los estudiantes? <p>Las respuestas son socializadas por los/las participantes de la actividad.</p> <p>Etapa 2: el equipo directivo comparte una <i>planilla tipo</i> de planificación con los/las participantes de la actividad vía google drive.</p> <p>Etapa 3: las profesoras de NT2, 1° EGB y profesoras diferenciales establecen el objetivo de la clase a desarrollar en la experiencia de aprendizaje para NT2</p>
--	--	---

		<p>según los planes y programas de estudio.</p> <p>Etapa 4: luego, proceden a crear la estructura de la experiencia de aprendizaje, utilizando como base el marco para la buena enseñanza.</p> <p>Etapa 5: para finalizar generan un desafío el que se encuentra alineado con los núcleos de aprendizaje y el objetivo de aprendizaje (OA) de la sesión.</p> <p>Cierre: el equipo directivo proyecta la <i>planilla tipo</i> elaborada de manera conjunta por los/las docentes. Luego, se realiza una retroalimentación del diseño de planificación ajustado a las necesidades de los estudiantes.</p> <p style="text-align: center;"><u>Jornada 2 Implementación de clase colaborativa</u></p> <p>Etapas de la estrategia</p> <p>Etapa 0: conformación del grupo que realiza la observación de la experiencia de aprendizaje.</p> <p>Etapa 1: reunión de preparación del foco y el sentido de la observación.</p> <p>Etapa 2: socialización del objetivo de la estrategia con los participantes de la actividad.</p> <p>Etapa 3: Reunión previa a la observación. El grupo de trabajo selecciona la forma en la que se registran las evidencias (pauta de observación de clases).</p> <p>Etapa 4: visita y observación de experiencia de aprendizaje desarrollada en NT2.</p> <p>El director y jefa de UTP visitarán el aula de la profesora de NT2 en una ocasión de 2 horas pedagógicas, evitando interferir con el normal funcionamiento de la clase. El registro de la observación será consignado en el instrumento de observación de clases diseñado por UTP y consensuado por los docentes y equipo directivo.</p>
--	--	---

		<p>Etapa 5: la presente actividad tiene una duración de 60 minutos. Esta reunión persigue la concreción de una retroalimentación descriptiva, centrada en la construcción del aprendizaje por medio de un proceso metacognitivo basado en la reflexión de prácticas pedagógicas (Ulloa y Gajardo, 2016). Posterior a la reunión, se elabora un informe con la evidencia de la observación.</p> <p style="text-align: center;"><u>Jornada 3 evaluación de actividad colaborativa</u></p> <p>Duración: esta actividad, se realizará en el mes de octubre de 2024 durante una sesión con una duración de dos horas cronológicas.</p> <p>Responsable: el equipo directivo realizará una jornada de reflexión con el grupo de trabajo para dialogar en torno a la actividad colaborativa implementada.</p> <p>Descripción: la presente jornada de reflexión tiene por objetivo evaluar de manera formativa la implementación de la actividad antes ejecutada, es decir, la planificación colaborativa de una experiencia de aprendizaje entre NT2 y 1° EGB. Para ello se dispondrá de una jornada reflexiva de trabajo enfocada en la observación y análisis de las prácticas docentes y colaborativas empleadas.</p> <p>Bienvenida (20 minutos): se inicia la jornada de reflexión con un saludo a los participantes. Se socializa el objetivo de la actividad.</p> <p>Actividad 1 (60 minutos): los/las líderes de la actividad orientan la reflexión de la jornada en torno a preguntas establecidas previamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo describirías tu experiencia planificando una experiencia de aprendizaje de forma colaborativa? ● ¿Cuál ha sido tu mayor desafío al trabajar de manera colaborativa en la actividad? ● ¿Qué estrategias y/o prácticas pedagógicas
--	--	--

		<p>consideras falta integrar en la actividad?</p> <p>Actividad 2 reflexiones finales (40 minutos): el equipo directivo destaca puntos en común de las respuestas de los participantes en un plenario para su discusión y reflexión.</p> <p><u>Jornada 4 Emulando un día de clases en Primer año</u></p> <p>Inicio: (15 minutos): el equipo directivo presenta a los/as docentes el objetivo de la actividad, el cual consiste en la planificación de un día de actividades pedagógicas en primer año para los estudiantes de NT2.</p> <p>Implementación (90 minutos):</p> <p>Etap 1: los/as participantes de la actividad comparten apreciaciones previas por medio de la plataforma Jamboard, posterior a ello se socializan las respuestas de los/as docentes.</p> <p>Etap 2: el equipo directivo presenta una progresión de ejes de aprendizaje, extraídos de las bases curriculares de educación parvularia, con la finalidad de proyectar el objetivo de emular las actividades pedagógicas escolares en primer año por los estudiantes de NT2.</p> <p>Etap 3: los/as docentes que participan de la jornada seleccionan los ejes de aprendizaje que utilizarán para la planificación de la actividad con apoyo de los/as facilitadores líderes. Para concluir esta etapa, los/as profesores de Educación Parvularia y 1 EGB diseñan la actividad siguiendo un formato tipo proporcionado por UTP.</p> <p>Cierre (15 minutos): el equipo directivo realiza una breve exposición de sus apreciaciones de la actividad colaborativa realizada y se entrega un espacio para compartir los aprendizajes obtenidos y reflexiones finales de todos y todas.</p>
--	--	--

<p>Reflexión y evaluación de la implementación del proyecto de mejora.</p>	<p>Jornadas de reflexión y evaluación del proyecto de mejora instaurado en el establecimiento.</p>	<p style="text-align: center;">Módulo quinto.</p> <p>Duración: esta actividad se realizará en 3 jornadas las que se dividen entre los meses de noviembre y diciembre.</p> <p>Responsable: el grupo de trabajo conformado por el equipo directivo se reúne en 3 jornadas con los y las participantes del proyecto.</p> <p>Descripción: estas jornadas tienen por objetivo la reflexión y evaluación de la implementación del proyecto de mejora ejecutado en el establecimiento.</p> <p>Jornada 1: el equipo directivo, por medio de un formulario google, presenta la encuesta aplicada al inicio del proceso de mejora, destinada a conocer la percepción de los y las docentes en relación a la colaboración docente en el transcurso del 2024 (Encuesta colaboración docente 25 preguntas).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Consideras que la colaboración docente enfocada en la transición educativa se vio favorecida con la implementación del proyecto de mejora? ● ¿Perciben una mejora en la comunicación entre el equipo directivo y los y las docentes después de la implementación del proyecto de mejora? ● ¿Qué aspectos se deberían fortalecer del proyecto de mejora instaurado en el establecimiento? <p>Jornada 2: el equipo directivo presenta los resultados obtenidos en la jornada 1 por medio de informe cualitativo. Los y las participantes son divididos en grupos de trabajo con el objetivo de reflexionar en torno a los</p>
--	--	---

		<p>resultados. Las reflexiones grupales son socializadas en un plenario.</p> <p>Jornada 3: de las reflexiones obtenidas en la jornada 2 el equipo directivo expone las fortalezas y debilidades en relación al proyecto de mejora.</p>
--	--	---

4. Fundamentación Teórica

4.1 Prácticas de Liderazgo

Como una definición inicial de liderazgo, se señala que es establecer dirección y ejercer influencia para motivar al cumplimiento de una meta. Sin embargo, es complejo poder definir este concepto, puesto que es muy amplio.

Con relación al liderazgo pedagógico, este concepto es emergente y se encuentra en constante construcción, pero en términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico se centra en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos, tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los/as docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., y Li, D. (2015); Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009), es decir, es un liderazgo para el aprendizaje de los/as estudiantes. Desde esta perspectiva, MacBeath, Swaffield y Frost (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.

Leithwood (1999) (como se citó en Bush et al., 2018) señala que no existen componentes genéricos del liderazgo, o habilidades básicas, porque el liderazgo es muy sensible al contexto en el que se ejerce. Hallinger (2018) (como se citó en Bush et al., 2018) en tanto, subraya la importancia del contexto para determinar los enfoques de liderazgo, de la misma manera la OCDE (2016) (como se citó en Bush et al., 2018) enfatiza en la importancia de adecuar el desarrollo del liderazgo en el contexto nacional.

Robinson, Hohepa y Lloyd (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 del liderazgo, puesto que permiten el progreso de prácticas concretas que impactan directamente en el desarrollo de un aprendizaje efectivo en los/as estudiantes.

4.2 Visión Compartida del Aprendizaje

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 directores 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, Kenneth, & Robinson, 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 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 directivos 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, Martínez, & Montes, 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, Zoro, & Aziz, 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, Contreras, Vanni & Valenzuela, 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, Contreras, Vanni & Valenzuela, 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 Ministerio de Educación (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, McGrath y Foster (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 facilitador 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 docentes reflexionen e indaguen acerca de sus prácticas pedagógicas” (p. 106) con el objetivo de construir, in-situ 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, C y Sepúlveda, F, 2018). La colaboración entre docentes, por tanto, es un componente indispensable en el proceso de innovación y mejora en las organizaciones educativas (Krichesky, J y Murillo F. J, 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, L., Manaut, C., Palacios, D., & Martínez, M. V., 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 Programa de Integración Escolar (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, C y Sepúlveda, F, 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.

A continuación, se presentan algunas de las modalidades que permiten la implementación de espacios colaborativos entre docentes. La literatura destaca las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP), aun cuando estas requieren esfuerzos en su implementación por parte de las organizaciones educativas que esperan obtener sus beneficios, dentro de los cuales es posible distinguir la necesidad de una cultura de la enseñanza orientada al aprendizaje continuo de los docentes, se perfila como una metodología integral, capaz de mejorar los aprendizajes en estudiantes y el desarrollo profesional. Las CPA por consiguiente requieren de un esfuerzo mancomunado de la comunidad educativa para lograr su implementación, en especial de los equipos directivos encargados de liderar procesos de mejora al interior de los establecimientos. El Estudio de Clases (EC), comprende una estrategia en la cual los docentes indagan sus prácticas pedagógicas por medio del aprendizaje colaborativo, enfocados en la mejora sistémica. Este trabajo se realiza por profesores y profesoras en grupos focalizados los cuales planifican de forma conjunta experiencias de aprendizaje, estas luego son desarrolladas por uno de los miembros, lo que servirá de insumo para observación y análisis colectivo. Por otro lado, existen metodologías centradas en el análisis conjunto de videos de sus propias clases como lo es el Club de Video, orientado a la interacción presente en las dinámicas de aula. Por último, la metodología reconocida como Investigación Acción, centrada en la resolución de problemas cotidianos, reflexión colectiva y optimización de prácticas pedagógicas al interior de las organizaciones educativas (MINEDUC, 2019).

4.5 Transición educativa entre educación parvularia y educación básica

Las transiciones educativas son parte de un proceso el cual se encuentra “inherentemente ligado a la vida educativa de los/as estudiantes” (Azorín Abellan, 2019, p. 224). La Agencia de Calidad en la Educación (2003), establece dentro de sus ejes fundamentales la Gestión Escolar, esta se materializa por intermedio de los equipos directivos, quienes cuentan con un conocimiento más amplio respecto de la realidad escolar de las instituciones que guían, es por ello que la Gestión del Currículo debe orientarse a una correcta implementación de las bases curriculares priorizando la continuidad y coherencia en los procesos de transición educativa entre los diferentes niveles que componen la educación formal obligatoria, prestando particularmente atención entre el Segundo Nivel de Transición y Primero Básico.

La transición educativa es posible entenderla bajo diferentes aproximaciones conceptuales, Gimeno (1996) destaca el término transición como un elemento ligado a los espacios de cambio e interacción que alteran la esencia misma del individuo. Dockett y Perry (2007), amplían la mirada frente al término al situarlo en las comunidades educativas, en la medida en que los individuos transitan por diversos contextos modificando así el rol que estos cumplen dentro de la organización. Por otra parte, otros autores se enfocan en el cambio evidenciado por los estudiantes y sus familias desde una fase de la educación a otra (Fabian y Dunlop, 2007), así como también en los momentos críticos de cambio fundados en el desarrollo y aprendizaje que estos adquieren para la vida en sociedad (Sebastian, 2015).

En el año 2004, mediante la Resolución N° 11.636, el Ministerio de Educación reconoce la importancia de contar con una metodología de trabajo efectiva entre los niveles de educación parvularia y educación básica por medio de la gestión de actividades técnico pedagógicas destinadas a mejorar la articulación curricular entre ambas (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2004). En el contexto educativo actual, el Ministerio de Educación, requirió movilizar acciones conducentes a dar mayor relevancia a la transición educativa estableciendo lineamientos oficiales mediante el decreto N° 373 de 2017, favoreciendo el desarrollo de los/as estudiantes en sus distintas etapas formativas.

Los principales aspectos considerados por la normativa procuran el desarrollo de un proceso educativo coherente y consistente para los niños y niñas que cursan primer y segundo nivel de educación parvularia con primer año de enseñanza general básica. En este mismo sentido, no solo se busca el resguardo del cumplimiento de la normativa interna, sino que consideran el juicio de los Establecimientos Educacionales como un elemento significativo en la formulación e implementación de una Estrategia de Transición Educativa (ETE) basada en el análisis de datos internos para la mejora (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017).

El Ministerio de Educación (2018), liberó a los establecimientos educativos las “orientaciones para favorecer la transición educativa entre educación parvularia y educación básica”, en donde se destaca el proceso que viven los estudiantes que son promovidos de un nivel educativo a otro, prestando principal atención a cómo los equipos directivos deben gestionar estrategias y acciones conducentes a transiciones educativas

efectivas, minimizando así problemas de carácter socioemocional y adaptativo que pudiesen afectar a los/as estudiantes.

Al hablar de transición educativa no solo hacemos referencia a un proceso guiado por el equipo directivo, el cual se traduce en una articulación curricular efectiva, sino en un sentido amplio al considerarla como una oportunidad para fomentar prácticas de liderazgo dirigidas a la colaboración docente. La colaboración docente por tanto, requiere de prácticas de liderazgo directivo enfocadas en la observación y retroalimentación del quehacer pedagógico y de este modo, mantener procesos de mejora sostenidos (Ulloa y Gajardo, 2016).

Esta estrategia persigue el logro de metas y objetivos, en tanto que precisa de parámetros de comunicación organizacional asertivos (Cañas y Hernández, 2019), que fomenten la confianza entre los miembros de la comunidad educativa, integrando así a los distintos estamentos que la componen para enriquecer una cultura de colaboración en la organización.

5. Conclusiones

El presente proyecto pretende contribuir al fortalecimiento de la colaboración docente por medio de la transición educativa entre niveles en un establecimiento municipal de la comuna de Cañete. Esto, al identificarse un bajo despliegue de prácticas de liderazgo por parte del equipo directivo asociadas al fomento de la colaboración dentro de la institución educativa.

Para este fin, se abordó la gestión curricular como eje angular en la articulación pedagógica en los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica. Ello requirió, en una primera instancia de una etapa de sensibilización, dirigida a los miembros del equipo directivo, por medio de la implementación de estrategias comunicacionales asertivas. En la siguiente etapa se buscó generar una visión compartida en torno a la colaboración docente, por medio de la indagación en la percepción que los/as docentes tenían del trabajo colaborativo en el establecimiento. En la tercera etapa del proyecto los/as profesores/as se encargan del diseño de un programa de intervención para la mejora enfocado en la articulación pedagógica con el objetivo de una mejora en sus prácticas docentes, siendo guiados por el equipo directivo. Posterior a ello, la cuarta etapa consideró la realización de talleres prácticos enfocados en apropiación de bases curriculares correspondientes a educación parvularia y educación básica, evaluación y monitoreo de prácticas pedagógicas en docentes de NT2 y 1° EGB dirigidos por el equipo directivo, sumado a esto durante esta etapa se realizaron constantes procesos de retroalimentación que permitieron la optimización de las prácticas de los/as docentes. Finalmente, se desarrolla la evaluación del proyecto por parte del equipo directivo y docentes del establecimiento, recogiendo la percepción en torno a su implementación y reflexiones sobre su proyección.

En definitiva, se estima que la realización del proyecto permitirá fortalecer la colaboración docente a través de la articulación pedagógica entre niveles, posibilitando un aumento en la confianza del equipo directivo. Las principales proyecciones de la propuesta, abarcan la integración de niveles superiores en la transición educativa y el involucramiento de aquellos miembros que durante esta etapa fueron desplazados y forman parte de la comunidad educativa. Por último, el desafío que presenta mayor ambición es proyectar la articulación a todo el sistema educativo en la organización, ya que no se reduce solamente a la articulación de contenidos con estudiantes y docentes, sino que se persigue la articulación de la institución en su totalidad.

Referencias

- Agencia de Calidad en la Educación (2003). Modelo de calidad de la gestión escolar. Santiago, Chile.
- 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*.
- Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos.*, (55), 223–248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- 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.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM Ediciones.
- Cañas, D C, & Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa. *Praxis & Saber*, 10(24), 143–165. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8936>
- 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>
- Crawford, M. (2012). Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 610–620.
- 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>
- Dockett, S. y Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of NSW Press.
- 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/Reglamentod eConvivencia5127.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].
- Fabian, H. y Dunlop, A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- 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
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- 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 Excellence*. 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>
- 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>
- 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].
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile. <https://iie-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. (2018). Orientaciones para favorecer la transición educativa entre educación parvularia y educación básica. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19169/ORIENTACIONES%20PARVULO%20Y%20BASICA%2016%20nov.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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/Estudio_clases.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- 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
- Mintrop, Heinrich Rick & Órdenes, Miguel. (2021). Resolución de problemas para la mejora continua: Una guía práctica para líderes escolares. Santiago, Chile.
- 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>
- 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
- 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.
- Sebastián, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento? *Edetania*, 48, 159-183.
- 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.
- Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- 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 Docencia*, 60, 3-13. XXI (60) 7. http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_60.pdf

Anexos

FOLIO:					
COLABORACIÓN DOCENTE					
Por favor lea atentamente las siguientes afirmaciones acerca de la <u>colaboración docente</u> 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 DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1.- Los directivos del establecimiento valoran las ideas de los profesores.	5	4	3	2	1
2.- Los directivos 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
4.- Los profesores están informados sobre las decisiones y el acontecer en el establecimiento.	5	4	3	2	1
5.- La participación de los docentes en la toma de decisiones para el establecimiento se toma en serio.	5	4	3	2	1
6.- Los directivos garantizan tiempo para la enseñanza y la planificación de clases.	5	4	3	2	1
7.- Los profesores son alentados por los directivos para compartir sus ideas.	5	4	3	2	1
8.- Los directivos en este establecimiento actúan con los mejores intereses de los profesores en mente.	5	4	3	2	1
9.- Los docentes pasan considerable tiempo planificando juntos.	5	4	3	2	1
10.- Los profesores tienen tiempo para poder observar a otros profesores enseñando.	5	4	3	2	1
11.- Los profesores son conscientes de los que están enseñando otros profesores.	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 docentes trabajan colaborativamente en equipos estables en el tiempo.	5	4	3	2	1
17.- Los docentes en este establecimiento pueden contar con los directivos.	5	4	3	2	1

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



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 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 Concepción

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?

Guion de preguntas de la entrevista a evaluar

Guion de preguntas de la entrevista a evaluar

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

CATEGORÍA	CRITERIO	INDICADOR
CLARIDAD La pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1 No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2 Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3 Moderado nivel	Se requiere de una modificación muy específica de algunos términos del ítem.
	4 Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
PERTINENCIA Hace referencia al grado de relación	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con el objetivo.
	2 Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con el objetivo.

	logros son reconocidos por el equipo directivo?								
	¿El equipo directivo desarrolla espacios para la convivencia del equipo docente?								



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 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:

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?

	¿Cuáles son las principales acciones de acompañamiento y retroalimentación que ha brindado al cuerpo docente?													
	¿Con qué frecuencia se realizan prácticas de acompañamiento y retroalimentación?													
	¿Cómo se monitorea el desarrollo profesional docente?													
	¿Qué grado de influencia tiene el 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?													