



Proyecto para optar al grado de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Propuesta de mejora para el apoyo de las prácticas curriculares asociadas al proceso evaluativo en una escuela municipal de Tomé.

Luz Cisterna Elgueta

Profesor Guía: Dr. Gonzalo Fonseca Grandón

Concepción, 10 de Enero del 2023.

Índice de Contenidos

Introducción	5
Resumen Ejecutivo	6
1.- Antecedentes del contexto	7
<i>1.1 Aspectos institucionales</i>	7
<i>1.2 Aspectos contextuales</i>	8
<i>1.3 Indicadores académicos</i>	12
2.- Presentación de diagnóstico y línea base	17
<i>2.1 Preguntas de Investigación</i>	17
<i>2.2 Objetivos de la Investigación</i>	17
<i>2.3 Diseño Metodológico</i>	18
2.3.1 Población y muestra	19
2.3.2 Instrumentos	20
2.3.2.1 Instrumento para recogida de datos de orden cuantitativo	20
2.3.2.2 Instrumentos para recogida de datos de orden cualitativo	22
<i>2.4 Plan de análisis de datos</i>	23
2.4.1 Resultados de orden cuantitativo	24
2.4.2 Resultados de orden cualitativo	33
<i>2.5 Presentación del problema</i>	39
3.- Propuesta de mejora	42
4.- Fundamentación Teórica	51

4.1 <i>El rol del Liderazgo educativo: Visión compartida</i>	51
4.2 Desarrollo Profesional Docente y su relación con el liderazgo educativo.	53
4.3 <i>Gestión del cambio</i>	54
4.4 <i>Gestión Curricular</i>	55
4.5 <i>Proceso Evaluativo</i>	57
4.6 <i>Mejorando prácticas: Acompañamiento al aula.</i>	63
5.- Conclusiones	67
Bibliografía	69
Anexos	74

Índice de Tablas

Tabla N°1: <i>Principales funciones del equipo directivo.</i>	9
Tabla N°2: <i>Evolución de matrícula, promoción y retiro 2017-2019.</i>	10
Tabla N°3: <i>Adjudicación de SNED.</i>	11
Tabla N°4: <i>Resultados en Sistema nacional de evaluación del Desempeño (SNED).</i>	11
Tabla N°5: <i>Visión general de categorías y reactivos.</i>	21
Tabla N°6: <i>Resultados de categoría en Instrumento de prácticas de gestión curricular.</i>	24
Tabla N°7: <i>Cronograma de las actividades de la propuesta de mejora.</i>	48

Índice de Figuras

Figura N°1: <i>Categoría desempeño del establecimiento en vigencia.</i>	16
--	-----------

Figura N°2: <i>Perciben el trabajo colaborativo como un factor relevante e importante del quehacer docente.</i>	34
Figura N°3: <i>Árbol de problema línea base escuela básica Patrimonial</i>	39
Figura N°4: <i>Planificación de la evaluación.</i>	55
Figura N°5: <i>Tipos de evaluación.</i>	56

Índice de Gráficos

Gráfico N°1: <i>Comparación resultados SIMCE 2019- 8 Básico, Escuela básica Patrimonial.</i>	13
Gráfico N°2: <i>Indicadores desarrollo personal y social 2019 SIMCE 8 básico.</i>	13
Gráfico N°3: <i>Síntesis de resultados SIMCE 8 Básico 2013-2019.</i>	14
Gráfico N°4: <i>Categoría aprendizaje SIMCE 8 Básico Matemática.</i>	15
Gráfico N°5: <i>Categoría aprendizaje SIMCE 8 básico Lengua y Literatura.</i>	15
Gráfico N°6: <i>Resultados obtenidos en Categoría A: Coordinación de la implementación general de Bases curriculares.</i>	25
Gráfico N°7: <i>Resultados obtenidos en Categoría B: Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del curriculum.</i>	26
Gráfico N°8: <i>Resultados obtenidos en Categoría C: Elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</i>	27
Gráfico N°9: <i>Resultados obtenidos en Categoría D: Apoyo docente mediante observación de clases.</i>	28
Gráfico N°10: <i>Resultados obtenidos en Categoría E: Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones.</i>	29
Gráfico N°11: <i>Resultados obtenidos en Categoría F: Monitoreo permanente de la cobertura curricular y resultados de aprendizaje</i>	30
Gráfico N°12: <i>Resultados obtenidos en Categoría G: Promoción entre docentes de aprendizaje colaborativo.</i>	31

Introducción

Durante los últimos años la educación chilena ha buscado incansablemente mejorar la calidad y equidad de la educación en el sistema educativo y en consecuencia en todas sus escuelas, creando múltiples políticas públicas educativas que tienen dicho propósito. Uno de los aspectos claves que busca la mejora en esta materia, tiene relación con el Liderazgo educativo como parte medular para abordar las problemáticas actuales. Dicho liderazgo lleva consigo distintas prácticas que al trabajarlas y potenciarlas en su conjunto permiten generar mejoras efectivas.

De esta forma y con el propósito de mejorar los aprendizajes del estudiantado, el presente informe presenta un plan de acompañamiento para mejorar el proceso evaluativo de la Escuela Básica Patrimonial de Tomé. En un primer apartado se presentan los antecedentes del contexto, considerando aspectos institucionales y contextuales, como por ejemplo visión, misión, indicadores de eficiencia interna, matrícula, dotación docente, resultados de pruebas estandarizadas, entre otras.

El segundo apartado presenta el diagnóstico y la línea base, considerando los objetivos, preguntas de investigación, el diseño metodológico que orientó el diagnóstico, que incluye componentes específicos como, instrumentos utilizados, resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, análisis e integración de resultados, entre otros.

En una tercera parte, se encuentra la propuesta de mejora, que define y declara las actividades, recursos, medios de verificación, participantes y tiempo estimado a realizar, de manera detallada y específica con una secuencia lógica y gradual.

En una cuarta parte, la fundamentación teórica aborda las temáticas que sustentan la propuesta presentada en el capítulo anterior, entregándole validez y confiabilidad a las estrategias seleccionadas.

Finalmente, se encuentran las principales conclusiones del trabajo realizado, presentando una síntesis general sobre los principales hallazgos, además de los aprendizajes personales que se obtienen a partir de la investigación realizada.

Resumen ejecutivo

La siguiente propuesta de mejora para el apoyo de las prácticas curriculares asociadas al proceso evaluativo de una escuela municipal de Tomé descrita en este informe, presenta un plan de acompañamiento tanto para docentes como para directivos. El levantamiento de la información se realizó bajo un enfoque de orientación mixta, en una primera instancia se recolectaron datos de orden cuantitativos para luego recopilar y analizar datos cualitativos. El método investigativo asumido es un diseño explicativo secuencial de carácter descriptivo.

La muestra seleccionada estuvo compuesta por 22 docentes quienes respondieron un Cuestionario de Gestión Curricular, construido por el equipo de investigación del área de Gestión y liderazgo educativo de la Universidad de Concepción. Se desarrolló un grupo focal en el que participaron 10 docentes, profesores jefes de la institución. Finalmente, se realizó una entrevista semi-estructurada individual al director y a la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica. A partir del análisis de datos, se identificó que el conflicto principal, estaba asociado al escaso desarrollo de prácticas evaluativas, por lo que la propuesta de mejora tiene como objetivo contribuir a la mejora de la gestión curricular asociada al proceso evaluativo, mediante un plan de acompañamiento.

Dicho plan de acompañamiento considera actividades que apuntan tanto al equipo directivo como también a los docentes, jornadas de trabajo colaborativo, talleres, acompañamiento al aula y una retroalimentación final, todo bajo una mirada de participación activa y reflexiva de la comunidad educativa. La propuesta de mejora además se fundamenta a partir de un sustento teórico que abarca cuatro temáticas, el rol del liderazgo, gestión curricular, proceso evaluativo y acompañamiento al aula con la finalidad de fortalecer el diseño y la planificación de la propuesta presentada.

1. Antecedentes del contexto

A continuación, se detallan los principales aspectos institucionales del establecimiento donde se focalizó el análisis y la propuesta, tales como visión, misión y sellos educativos. Posteriormente se profundiza en los aspectos contextuales y resultados obtenidos en pruebas estandarizadas que permiten comprender elementos relevantes que permean el contexto institucional del establecimiento

1.1 Aspectos institucionales:

1.1.1 Descripción general del establecimiento

Es un establecimiento de dependencia municipal, perteneciente a la comuna de Tomé, región del Bio-Bio. Del origen histórico de la Escuela Patrimonial, Institución donde se desarrolló el estudio, se conocen varias versiones iniciales interpretadas por los vecinos de la Comuna, según la tradición oral, que guardan relación con la época de los encomenderos del Reino Español. Antecedentes escritos de su desarrollo no se encuentran, sin embargo, se conoce la existencia de dos escuelas: la Nº 8 de Hombres y la Nº 9 de mujeres, en los años de 1920 a 1959 aproximadamente, dependientes de la comuna de Coelemu, que en el año 1960 se fusionan, celebrando así, la inauguración de una nueva escuela para la comunidad.

En la actualidad la Escuela Básica Patrimonial, brinda a sus estudiantes desarrollo integral con un enfoque inclusivo y ecológico, mediante una educación laica enfocada en programas de orientación, prevención de consumo de drogas y alcohol, educación de la sexualidad y cuidado del medio ambiente

Respecto al proyecto educativo institucional (en adelante PEI) de la Escuela Básica Patrimonial, este involucra un trabajo en el que participan actores de toda la Comunidad Educativa entre quienes destacan el equipo directivo, profesores, apoderados y población local. Es una institución que potencia el sentido de pertenencia y el cuidado del medio ambiente debido a que permite al estudiante conectarse con su entorno de manera significativa, vinculándolo a su aprendizaje, brindándole herramientas educativas, sociales y actitudinales que le permiten desarrollarse en un sector rural forestal y con un nivel socioeconómico y cultural bajo, debido a la carencia de fuentes de trabajo permanentes.

Respecto a la misión de este establecimiento está declara que:

“Nuestra misión es conducir los procesos de enseñanza aprendizaje, asumiendo compromisos de formación para la vida, centrados en dar una educación integral, con atención por el patrimonio cultural, la vida sana y el cuidado de su entorno natural”

(Fuente: Proyecto Educativo Institucional, Escuela Patrimonial, MIME)

Asimismo, la visión del establecimiento busca la formación integral de todos los estudiantes respondiendo a los sellos educativos, esta declaración establece que:

“La escuela básica "Rafael" aspira a ser reconocida como una comunidad educativa centrada en la formación integral e inclusiva con atención en su patrimonio cultural, la formación en hábitos de vida saludable y de conciencia ecológica”

(Fuente: Proyecto Educativo Institucional, Escuela Patrimonial, MIME)

Con respecto a los sellos educativos promovidos por la Escuela, se busca el desarrollo integral de los y las estudiantes. Por tal motivo, los planes extraprogramáticos del establecimiento muestran una amplia gama de oportunidades, siendo los niños y niñas quienes según sus intereses y necesidades escogen su opción, enfocados en los siguientes lineamientos:

- 1) Formación centrada en una educación que valore el patrimonio, herencia natural, social y cultural.
- 2) Formación en Hábitos de Vida Saludable, especialmente en el desarrollo del deporte.
- 3) Formación en Conciencia Ecológica orientado hacia el desarrollo sostenible.

1.2 Aspectos contextuales:

En el siguiente apartado se encuentran los aspectos distintivos del contexto que nutren y permean el funcionamiento del establecimiento. Se aborda la dotación directiva y docente junto a los indicadores de eficiencia como número de matrícula, resultados obtenidos en el sistema nacional de evaluación de desempeño y resultados en pruebas estandarizadas del sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje (en adelante SIMCE).

1.2.1 Dotación directiva: El personal directivo está constituido por:

- Director
- Jefe de unidad técnico profesional
- Inspector general

Tabla N°1

Principales funciones del equipo directivo

	Director	Jefe unidad técnica	Inspector general
Principales funciones	a) Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación .	a) Relacionar con instituciones de su comunidad para potenciar el Proyecto Educativo y los resultados de aprendizajes de los estudiantes.	a) Programar los horarios de clases y de colaboración, previa consulta a organismos técnicos.
	b) Organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal del establecimiento educacional, según Ley N° 19.464 (Síntesis del proyecto educativo, Escuela básica Patrimonial, 2020).	b) Informar a la comunidad y sostenedor los logros y necesidades del establecimiento.	b) Cautelar el cumplimiento del horario de trabajo de todo el personal.
		c) Promueve entre las docentes altas expectativas en el logro de resultados de las y los estudiantes. (Síntesis del proyecto educativo, Escuela básica Patrimonial, 2020).	c) Llevar el Control de asistencia alumnos y resguardar el cumplimiento del reglamento interno de convivencia escolar.

Nota: Fuente elaboración propia a partir de la declaración del Proyecto Educativo Institucional, Escuela Patrimonial (MIME)

1.2.2 Indicadores de eficiencia interna:

A continuación, se presentan los principales indicadores de eficiencia interna, analizando desde la dotación docente, la progresión de la matrícula en los últimos años, resultados obtenidos en Sistema nacional de evaluación de desempeño (SNED) y resultados SIMCE.

a) Dotación docente:

La Escuela básica Patrimonial, está constituida por un total de 22 profesores, de los cuales 16 son profesoras (73%) y 6 son profesores (27%). Dentro de los ideales declarados que se destacan para el cargo de docente se encuentran: a) El docente es un agente social que su accionar está en función del desarrollo y crecimiento de las personas y de la comunidad, b) Orienta su quehacer en 4 pilares; Aprender

a aprender, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a convivir y colaborar con los demás y c) Docente asume Visión, Misión y sellos institucionales con responsabilidad.

b) Matrícula:

Este indicador permite analizar la demanda y preferencia de la comunidad escolar en función del establecimiento. A continuación, se presenta la evolución de matrícula, promoción y retiros de estudiantes en la Escuela básica Patrimonial, se presentan los siguientes datos:

Tabla N°2

Evolución de matrícula, promoción y retiro 2017-2021

	2017	2018	2019	2020	2021
Matrícula	188	204	188	221	240
Promoción	187	202	188	221	240
Retiro	1	13	8	10	7

Nota: Fuente elaboración propia a partir de resultados de control interno entregado por el establecimiento patrimonial de Tomé.

Se observa un aumento en la matrícula del año 2020, incrementándose en un 9%, en comparación con el año anterior. En este mismo año ocurre el mayor número de retiros, 65% en comparación con el promedio de años anteriores (asociados principalmente a cambios de domicilios de los apoderados)

1.2.3 Evolución asignación SNED Escuela básica Patrimonial

El SNED contempla la entrega de un beneficio económico denominado “Subvención por Desempeño de Excelencia”. Esta subvención se entrega en forma trimestral, a los sostenedores de los establecimientos educacionales seleccionados. La normativa establece que los establecimientos beneficiarios deben representar a lo más el 35% de la matrícula regional y que el monto que reciben debe destinarse integralmente a los profesionales de la educación que se desempeñan en dichos establecimientos. Respecto a la adjudicación del SNED se tienen en el establecimiento que:

Tabla N°3*Adjudicación de SNED*

Período	Adjudicación de SNED
2012-2013	No
2014-2015	Si
2016-2017	No
2018-2019	No
2020-2021	Si

Nota: Fuente elaboración propia a partir de resultados obtenidos en adjudicación del SNED, Sistema nacional de evaluación de desempeño, MINEDUC

Se observa actualmente que el establecimiento obtuvo una asignación de SNED, luego de dos períodos de no hacerlo. Esto significa que luego de 5 años debido a importantes logros académicos, el establecimiento logra adjudicarse SNED. La subvención de excelencia es comparada con establecimientos con características similares dentro de la localidad regional, asignándole un porcentaje, obteniendo esta Escuela una subvención del 100%.

A partir de la tabla anterior, se logra visualizar que la adjudicación no ha sido constante en los últimos 9 años, llegando al presente año a adjudicarse, asumiendo la posición 9 en el ranking general del SNED en escuelas pares (con un universo de 57) y siendo parte del 10% de la población total de establecimientos de la comuna que se adjudicaron la subvención de excelencia durante el periodo de 2 años.

Tabla N°4*Resultados en Sistema nacional de evaluación del Desempeño (SNED)*

	Puntaje del establecimiento	Puntaje promedio grupo homogéneo	Ranking en grupo homogéneo
Efectividad (E)	66,6	60,9	9
Superación (S)	43,9	42,5	17
Iniciativa (I)	60,1	55,2	5
Mejoramiento (M)	100	99,8	1
Igual oportunidades (IG)	95,4	92,9	26
Integración (INT)	88,3	59,4	13

Nota: Fuente elaboración propia a partir de Resultados SNED 2020-2021 Escuela básica Patrimonial, Junta nacional de auxilio escolar y becas (JUNAEB)

La escuela básica Patrimonial, supera en todas sus dimensiones el puntaje promedio de su grupo homogéneo. Esto le confiere poseer el número 1 en ranking entre sus pares de la comuna en Mejoramiento (Adecuado funcionamiento del establecimiento). Si bien su ranking en dimensión de igualdad de oportunidades es de 26 de 45 en total, su porcentaje de logro (95,4%) supera la media nacional en su grupo homogéneo.

1.2.4 Índice de Vulnerabilidad

El índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) es un indicador utilizado en el marco de los Programas de Alimentación Escolar (PAE) de la JUNAEB, que se aproxima a medir el riesgo de deserción escolar de un establecimiento escolar, a través de una evaluación socioeconómica de sus estudiantes. El IVE del establecimiento en el año 2019 corresponde a un 93%, el cual se condice al nivel socioeconómico de las familias del establecimiento ya que los estudiantes experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que se erigen como barreras educativas en los estudiantes como por ejemplo nivel de alfabetización de los padres y bajos ingresos económicos entre otros. En su PEI el establecimiento declara que un 23% de los alumnos provienen de sectores apartados de la localidad, por lo cual son trasladados en furgón escolar propio y el 100% son asistidos por la JUNAEB en el Programa PAE. Este resultado genera amplios desafíos para la Escuela que le permiten afrontar el contexto como una oportunidad para la mejora educativa.

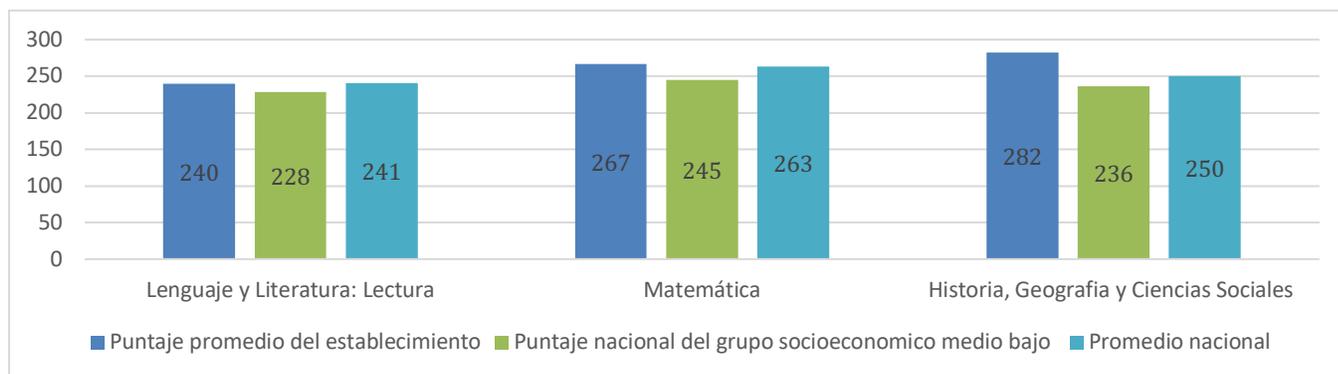
1.3 Indicadores académicos

El puntaje SIMCE evalúa los resultados obtenidos por el establecimiento en cada asignatura y el grado evaluado en las últimas mediciones. El puntaje corresponde al promedio estandarizado de todas las asignaturas evaluadas en las pruebas SIMCE de un mismo grado. Se consideran las últimas tres mediciones si la prueba es anual, y las últimas dos si la prueba se rinde cada dos años o más. Respecto a los resultados alcanzados por el establecimiento se utiliza como referencia los obtenidos en SIMCE 8 básico ya que son los más recientes y presentan una similitud de distribución con 4 básico.

a) Resultado SIMCE 2019- 8 básico

Gráfico N°1

Comparación resultados SIMCE 2019- 8 Básico, Escuela básica Patrimonial.

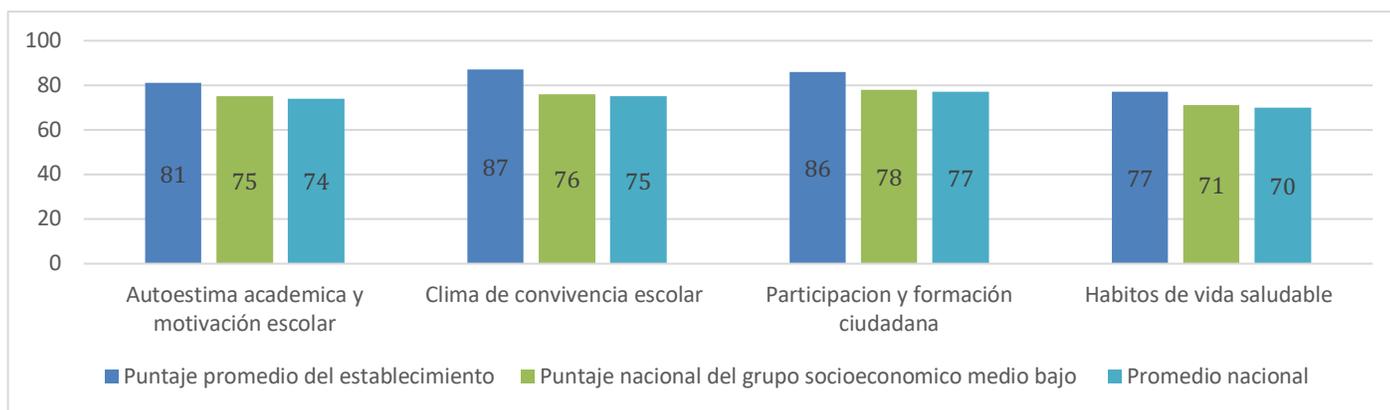


Se observa que el establecimiento se encuentra sobre la media en comparación con su grupo socioeconómico medio-bajo. Respecto a una comparación en función de los resultados nacionales, el establecimiento supera la media en las asignaturas de Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, siendo en el caso de Lenguaje y literatura (lectura) un punto más abajo que la media nacional.

b) Resultados de Indicadores: Desarrollo personal y social SIMCE 2019, Octavo básico Escuela Básica Patrimonial

Gráfico N°2

Indicadores desarrollo personal y social 2019 SIMCE 8 básico



Adicionalmente a lo expuesto en el punto anterior, el SIMCE también analiza los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), también conocidos como Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC). Son un conjunto de índices que entregan información sobre aspectos no académicos, fundamentales para

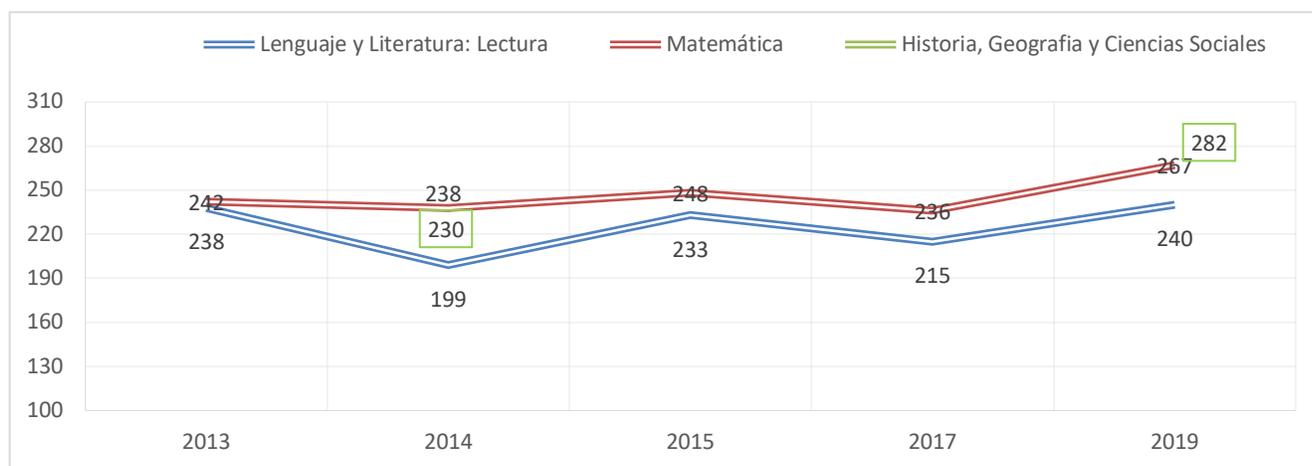
la formación integral de los estudiantes. A partir de los resultados obtenidos en estos indicadores se tiene que:

Se observa que el establecimiento se encuentra sobre la media nacional tanto de su grupo socioeconómico medio-bajo como del promedio nacional, en resultados obtenidos en los Indicadores de desarrollo personal y social, siendo sus más altos Convivencia escolar junto a Participación y formación ciudadana, 11 y 8 puntos mayor respectivamente de sus pares nacionales.

c) Síntesis de resultados SIMCE 8 Básico 2013-2018

Gráfico N°3

Síntesis de resultados SIMCE 8 Básico 2013-2019.



Respecto a los resultados en la asignatura de matemática, se concluye que existe un incremento notorio de 31 puntos durante el último año en comparación con el año 2017. En la medición de Lengua y Literatura: Lectura, se registran una mayor fluctuación de resultados desde el 2013 al 2019, manteniéndose el resultado del año 2019 casi idéntico en comparación al año 2013, aún cuando este se registra un incremento de 25 puntos entre el año 2019 versus 2017.

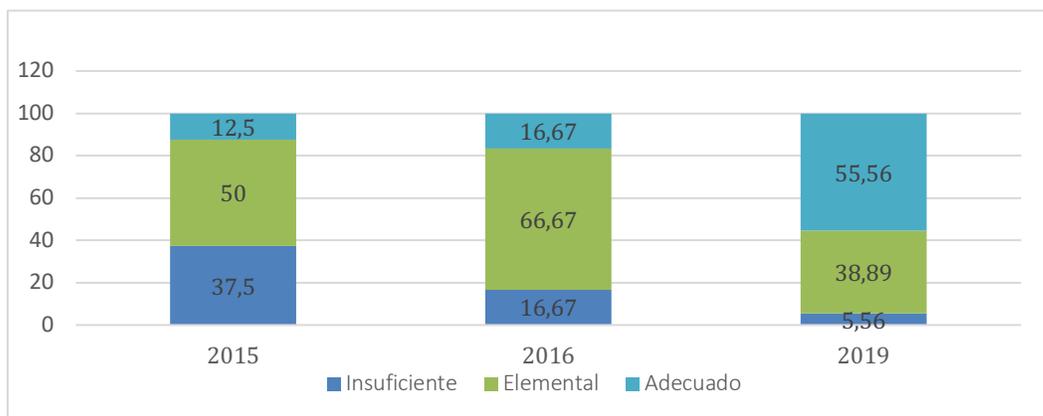
Tanto en matemática y lengua y literatura, se observa una disminución del resultado del SIMCE en los años 2014 y 2017 e incrementos significativos en los años 2015 y 2019 los cuales guardan relación con los periodos de obtención del SNED y cambios de administración.

El resultado obtenido en el SIMCE de Historia, geografía y ciencias sociales al ser solo dos mediciones, estas fueron registradas como dos puntos dentro del gráfico. En el año 2019 se tiene un incremento de 52 puntos en comparación con su medición anterior (2014).

d) Resultado de categoría de aprendizaje SIMCE 8 básico Matemática

Gráfico N°4

Categoría aprendizaje SIMCE 8 Básico Matemática.

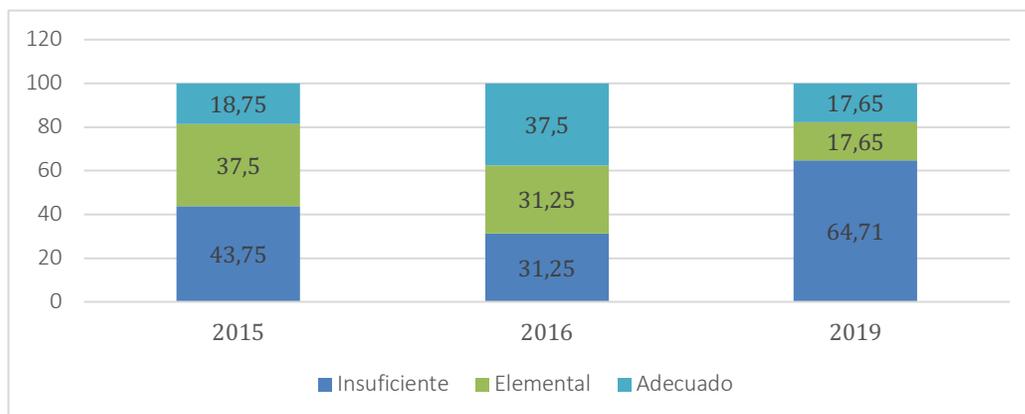


Se observa que en las últimas 3 mediciones el nivel insuficiente ha ido disminuyendo, aumentando así el porcentaje de estudiantes que logran el nivel de adecuado, lo cual coincide con el alza en el puntaje del año 2019. Lo último permite afirmar que más del 50% de los estudiantes han logrado lo exigido en el currículo de manera satisfactoria, ya que pueden demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades básicos estipulados para el período evaluado.

e) Resultado de categoría de aprendizaje SIMCE 8º básico Lengua y Literatura

Gráfico N°5

Categoría aprendizaje SIMCE 8 básico Lengua y Literatura



El nivel de logro obtenido en las diversas categorías no presenta tendencias. Si se observa que en el año 2015 se registró una cantidad importante de estudiantes en categoría insuficiente siendo mayor tendencia de resultados. Es preocupante los resultados obtenidos en la medición del año 2019 ya que un 65% de los estudiantes no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículo para el período evaluado, mediante el instrumento SIMCE, siendo muy inferiores los porcentajes de categoría elemental y adecuado.

f) Categorías de desempeño del establecimiento

Figura Nº1

Categoría desempeño del establecimiento en vigencia.



Fuente: Agencia de calidad, Resultado de categorías por establecimiento SIMCE, MINEDUC.

Desde el año 2016-2018 el establecimiento se encontraba en categoría media. Para el año 2019 el establecimiento subió a categoría Alta, que según lo que señala MINEDUC (2020) son establecimientos que logran que sus estudiantes sobresalgan tanto en aspectos académicos como aspectos de desarrollo personal y social, considerando el contexto sociodemográfico en el que se desarrollan. Esta categoría logra destacar al establecimiento a nivel comunal, debido a que solo 4 establecimientos a nivel local de la población total lograron esta categoría, lo que fue recibido de manera positiva por la comunidad escolar.

En síntesis, se puede analizar que, si bien el contexto es un factor determinante en la Escuela, esta ha logrado en los últimos años conducir sus prácticas pedagógicas en pos de mejoras tanto en resultados de pruebas estandarizadas en matemática e historia como en los resultados de indicadores de calidad interna. Es importante levantar y analizar los resultados en la asignatura de lenguaje ya que presenta fluctuaciones sin una tendencia clara, permitiéndole así, aspirar a mejorar los resultados de manera sistemática en el tiempo, evitando que estos fluctúen de manera intermitente.

2. Presentación de diagnóstico y línea base

La presente línea base constituye un análisis que profundiza el diseño metodológico de la investigación, es decir organiza todos los procesos que se llevarán a cabo en este estudio, con el objetivo de conducir el logro de los objetivos. Dicha línea base se organiza en función del objetivo general junto con sus objetivos específicos acompañado de las preguntas de investigación.

2.1 Preguntas de Investigación:

Las presentes preguntas de investigación nacen a partir de la presentación y los antecedentes del contexto de la institución:

1.- ¿Cuáles son las prácticas de implementación curricular del equipo directivo en la Escuela Básica Patrimonial de la comuna de Tomé?

2.- ¿Cuáles son las percepciones de docentes y equipo directivo con respecto a la implementación curricular?

3.- ¿Cuáles son las prácticas de implementación curricular de los docentes de la escuela básica Patrimonial de la comuna de Tomé?

2.2 Objetivos de la Investigación

2.2.1 Objetivo General:

Analizar las prácticas de gestión curricular desarrolladas por el equipo directivo y docentes de la Escuela básica Patrimonial de la comuna de Tomé.

2.2.2 Objetivos Específicos:

1.- Identificar las percepciones, con respecto a la implementación de la gestión curricular, del equipo directivo y los docentes.

2.- Describir las prácticas de implementación de la gestión curricular del equipo directivo.

3.- Describir las prácticas de implementación de la gestión curricular de los docentes de la escuela básica patrimonial.

4.- Identificar los nudos críticos de la gestión curricular, entre el equipo directivo y los docentes.

2.3 Diseño Metodológico

El presente diseño metodológico, corresponde a la perspectiva global que se utilizará en este estudio, el cual busca identificar las prácticas de gestión curricular de una institución. Los componentes de este diseño metodológico son los siguientes:

El enfoque de investigación asume una orientación mixta, debido a que, en primera instancia el investigador recopila y analiza datos cuantitativos para luego recopilar y analizar datos cualitativos que permitan finalmente complementarse. Pereira (2011), señala que, en una investigación, un enfoque mixto se presenta cuando hay una evidente intención del investigador o investigadora para otorgar voz a los y las participantes; en ese sentido, cuando no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima del participante, los datos cualitativos cobran un papel relevante (p. 18). Frente a lo anterior, es importante señalar que, en un marco de enfoque mixto, la integración de datos tiene relación con la recolección, conexión, interpretación y análisis de los propios datos de la investigación, los cuales en una primera instancia buscan recolectar la información de manera cuantitativa y cualitativa para luego en una segunda instancia efectuar un análisis complementario.

Por otra parte, considerando el enfoque mixto adoptado para levantar la línea de base, el método investigativo que asume esta investigación es un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), caracterizado porque en “una primera etapa se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos”. (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p.554)

Otro de los componentes del diseño metodológico que presenta esta investigación tiene relación con el alcance descriptivo. Hernández, Fernández y Batista (2003) señalan que los estudios descriptivos pretenden recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos a los que se refieren (p. 119). Por lo tanto, este tipo de alcance, a partir de un conocimiento previo logra entregar un contenido más profundo con respecto a la temática investigada.

Con respecto a otro componente del diseño de dicha investigación, la dimensión temporal que adopta este estudio es Transversal o Sincrónica, debido a que corresponde una fotografía actual de las prácticas instauradas en una Institución, recolectando datos en un momento específico. Hernández, Fernández y Batista (2003) señalan que los diseños de investigación transversal recolectan datos en un

tiempo único, debido a que su propósito es describir variables en un tiempo dado (p. 270), por lo tanto, este estudio solo recolectará la información en un período de tiempo específico y no se realizará de manera cronológica ni sistemática en el tiempo.

Otro aspecto que es importante señalar dentro de la presente investigación es la unidad de análisis. La investigación presentada busca conocer las prácticas curriculares de un grupo de profesionales, dentro de ellos encontramos las categorías: docentes y directivos. Por lo tanto, la unidad principal de información son estos dos grupos de personas. En relación con la unidad de análisis propiamente tal, la investigación presentada busca identificar las percepciones y las prácticas implementadas por estos grupos de personas antes mencionadas, por lo que el análisis de datos y la investigación como tal busca distinguir dichos elementos.

2.3.1 Población y muestra

El presente trabajo metodológico incorpora a una población y una muestra que corresponde a profesionales de la escuela Patrimonial ubicada en la comuna de Tomé, Región del Biobío. Se realiza de manera diferenciada por una parte a todos los docentes del establecimiento, luego a los profesores jefes y finalmente al equipo directivo.

2.3.1.1 Población y Muestra para la recolección de datos de orden cuantitativa

La muestra fue seleccionada de manera intencionada a partir de los siguientes criterios: Docentes de aula que realicen labores en educación de párvulos, educación diferencial y enseñanza básica de primer y segundo ciclo, los cuales no deben realizar labores directivas ni técnico-pedagógicas. La población total corresponde a 26 profesionales y la muestra estuvo compuesta por 22 docentes según los criterios de inclusión antes mencionados.

2.3.1.2 Población y Muestra para la recolección de datos de orden cualitativa

La recolección de datos de orden cualitativa se realizó luego de aplicado el instrumento cuantitativo. Considerando los objetivos de este estudio, se realizó una entrevista semi-estructurada individual al Director, otra a la Jefa de UTP, y un Grupo Focal a los profesores de aula la que considero la participación de 10 profesores seleccionados en base al criterio de inclusión, de cumplir funciones de jefatura de curso en el establecimiento.

La muestra seleccionada tuvo un carácter no probabilístico para los docentes de aula, debido a que no utilizó procedimientos de selección aleatorios, sino que es una muestra intencionada de sujetos voluntarios en función de los objetivos de la investigación. Otzen y Manterola (2017), plantean que este tipo de tipo de técnica permite seleccionar casos característicos de la población limitando la muestra. Se utilizan solo en poblaciones variables y pequeñas (p.230), por lo tanto, frente a lo anterior los criterios de inclusión para la muestra es que deben ser profesores que se desempeñan en educación de párvulos, educación diferencial y enseñanza básica de primer y segundo ciclo y los cuales no deben realizar labores directivas ni técnico-pedagógicas

2.3.2 Instrumentos

Debido al enfoque mixto de la investigación, el presente estudio definió emplear tres instrumentos. Bajo el orden cuantitativo se utilizó un Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica que mide la gestión curricular. Bajo el orden cualitativo, se utilizó una entrevista semi estructurada y la técnica de focus group para precisar la información obtenida en una primera etapa.

2.3.2.1 Instrumento para recogida de datos de orden cuantitativo

Se utilizó el Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica que mide la gestión curricular. Este instrumento fue desarrollado y validado por el equipo de investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, en la base de su diseño están instrumentos y documentos oficiales del Ministerio de Educación, como el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño, Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

El cuestionario contiene siete categorías: 1) coordinación de la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio; 2) lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum; 3) planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza – aprendizaje; 4) apoyo a los docentes mediante observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales educativos; 5) coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje; 6) monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje; y 7) promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados.

A partir de estas siete categorías de prácticas de gestión, se despliegan 28 reactivos en formato de afirmaciones con escalograma Likert con cinco descriptores o categorías de respuesta cada una: muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2) y muy en desacuerdo (1).

Tabla N°5: Visión general de categorías y reactivos

Dimensión Gestión Curricular

Categorías	Reactivos
A. Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.	1. Definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos.
	2. Organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos.
	3. Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes.
B. Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.	1. Acuerdan con los docentes, políticas comunes.
	2. Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura.
	3. Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores.
	4. Seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos.
C. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza- aprendizaje	1. Conocen las bases curriculares y los programas de estudio.
	2. Realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.
	3. Realizan planificaciones estipulado en los planes y programas de estudio.
	4. Elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso.
	5. Elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura.
	6. Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones.
	7. Se busca material complementario.
D. Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos.	1. Efectúan observaciones de clases regularmente.
	2. Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes.
	3. Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias.
E. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.	1. Estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación.
	2. Revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes.
	3. Revisan con los docentes las principales evaluaciones contemplen distintas formas.
	4. Consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje.
F. Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	1. Hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura.
	2. Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones.
	3. Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos.
	4. Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales.
G. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.	1. Las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares.
	2. Comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan.
	3. Gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos

Nota: Fuente elaboración propia a partir del instrumento elaborado por el Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción.

2.3.2.2 Instrumentos para recogida de datos de orden cualitativo

Los instrumentos utilizados en la recogida de datos de orden cualitativo fueron entrevistas individuales semiestructuradas y grupales a través de la técnica focus group.

a) Entrevistas individuales semiestructuradas

Una entrevista individual semiestructurada consiste en “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (Hernández et al. 2014, p. 418). Frente a lo anterior, este tipo de instrumento permite interactuar con la información de manera directa para obtener datos de manera más precisa sobre el tema que se investiga. Por lo anterior, los datos recolectados mediante dicho instrumento permitieron profundizar los nudos críticos presentes en la gestión curricular del establecimiento. La entrevista individual fue realizada de manera virtual a partir de la plataforma oficial de la institución escolar, dicha entrevista fue grabada bajo el consentimiento de los participantes para el oportuno análisis de los resultados.

Es importante mencionar, que las entrevistas tuvieron carácter confidencial e individual y fueron enfocadas en las categorías que obtuvieron menor presencia en el cuestionario de Gestión Curricular, cuestión que busca profundizar temas específicos sobre las prácticas de Gestión Curricular del establecimiento.

B) Grupo Focal

Asociado a la etapa cualitativa, se utilizó la técnica del Focus Group o grupo focal, que consiste en reuniones con grupos pequeños, “en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales” (Hernández et al. 2014, p. 425). Esta técnica permite interactuar a partir de la discusión con los participantes, según Barbour (2007) permite que se puedan rescatar nuevos datos y esto la diferencia de las entrevistas individuales, el formar un esquema sobre un tema a partir de la interacción con otros (Citado en Hernández et al., 2014).

A partir de lo anterior, esta técnica permitió recoger información de manera más certera y confiable, debido a que la interacción con los participantes favoreció anticiparse a un campo más amplio de información. Las preguntas dirigidas y la facilidad de discutir frente a un tema lograron rescatar nuevos datos en función al tema estudiado.

Cabe mencionar que el grupo focal fue realizado de manera virtual a partir de la plataforma oficial utilizada por la institución escolar, dicha entrevista fue grabada bajo el consentimiento de los participantes. Es importante destacar que su aplicación tuvo carácter confidencial y el tema principal fueron tópicos relacionados a prácticas de Gestión Curricular, especialmente aspectos menos profundizados en el Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica.

2.4 Plan de análisis de datos

En base al diseño explicativo secuencial utilizado, el plan de análisis de datos consideró la distinción entre los resultados de investigación de orden cuantitativo y los resultados de investigación de orden cualitativo. Para el análisis de resultados cuantitativos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de Gestión Curricular se utilizó la aplicación Excel para analizar de manera descriptiva los datos y organizarlos en los descriptores de cada subdimensión del Cuestionario Docente de Gestión Pedagógica.

Para este análisis se agruparon los reactivos de acuerdo con las categorías y de esa manera, ordenar los datos mediante tablas y gráficos con la finalidad de presentar la información de manera clara y precisa. Se consideraron las categorías “Muy de acuerdo” (5), “De acuerdo” (4), “Ni acuerdo ni en desacuerdo” (3), “En desacuerdo” (2) y “Muy en desacuerdo” (1), para obtener una visión general de los datos recolectados.

Por otra parte, para el plan de análisis de datos de orden cualitativo, la información obtenida a partir de los instrumentos aplicados (entrevista semi estructurada y focus group), fueron analizados a través de un análisis de datos de tipo hermenéutico, es decir, se interpretó las experiencias de vida de los sujetos de estudio dentro del establecimiento. Dicho análisis se basó en la interpretación, tal y como menciona Cárcamo (2005), lo que no implica solo quedarse con el texto y en él, sino que más bien es una interpretación que requiere de la voluntad del sujeto que conoce para trascender las fronteras del texto a interpretar.

El análisis de los datos a partir de los instrumentos cualitativos, se utilizó con la finalidad de comprender de una manera más clara los resultados obtenidos a partir de las técnicas de recolección de datos cuantitativos, especialmente en el cuestionario de gestión curricular, para complementar la información bajo la mirada de ambos enfoques.

2.4.1 Resultados de orden cuantitativo

a) Resultados por reactivos en cada Categoría de Práctica de Gestión Curricular

A continuación, se presentan los resultados generales obtenidos respecto a las prácticas de gestión curricular del establecimiento estudiado. Cada resultado obtenido corresponde a las prácticas curriculares instauradas por el equipo directivo de la institución.

La siguiente tabla muestra el porcentaje de “Muy desacuerdo”, “Desacuerdo”, “Ni acuerdo ni desacuerdo” “De acuerdo” “Muy de acuerdo” de las siete categorías que agrupan las prácticas de gestión curricular.

Tabla N°6

Resultados de categoría en Instrumento de prácticas de gestión curricular.

Categorías	Muy desacuerdo	Desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
A.- Coordinación de la implementación general de la Bases Curriculares y los programas de estudio.	3,3%	1,7%	18,3%	53,3%	23,3%
B.-Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del curriculum.	3,8%	6,3%	30,0%	32,5%	27,5%
C.- Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza - aprendizaje.	5%	5,7%	25%	29,3%	35%
D.- Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y de otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.	10%	18,3%	25%	23,3%	23,3%
E.-Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.	8,8%	10%	25%	35%	21,3%
F.- Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	2,5%	6,3%	36,3%	33,8%	21,3%
G.- Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados.	6,6%	8,3%	38,3%	27%	20%

Nota: Fuente elaboración propia a partir resultados obtenidos de la aplicación del instrumento elaborado por el Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción.

En la tabla N°6 se puede visualizar que el mayor porcentaje de los docentes que manifestaron estar en “Muy de acuerdo” se encuentra en la categoría de la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al contrario, el menor porcentaje de los docentes que manifestaron estar en “Muy de acuerdo”, se encuentra en la categoría de la promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados, alcanzando un 20% de todos los docentes encuestados.

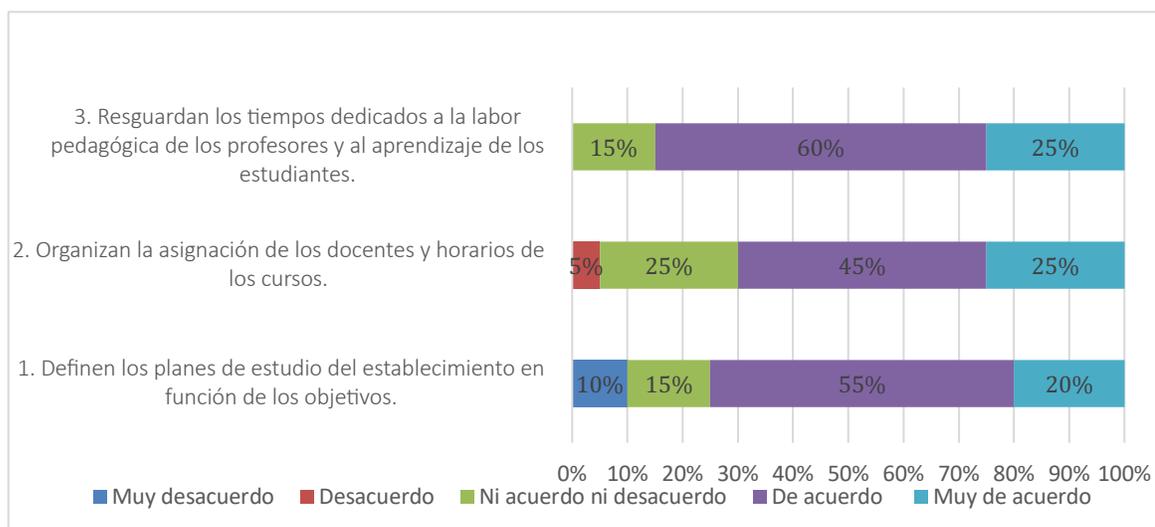
Se logra visualizar además que el mayor porcentaje dentro de las categorías señaladas corresponde a la de coordinación de la implementación general de la Bases Curriculares y los programas de estudio, en la opción “De acuerdo” abarcando un 53,3% de los encuestados, siendo el reactivo más alto de todas las categorías.

A continuación, se presenta el detalle de cada una de las siete categorías mencionadas anteriormente.

1.- Coordinación de la implementación general de las bases curriculares y los programas de estudios.

Gráfico N°6

Resultados obtenidos en Categoría A: Coordinación de la implementación general de Bases curriculares.



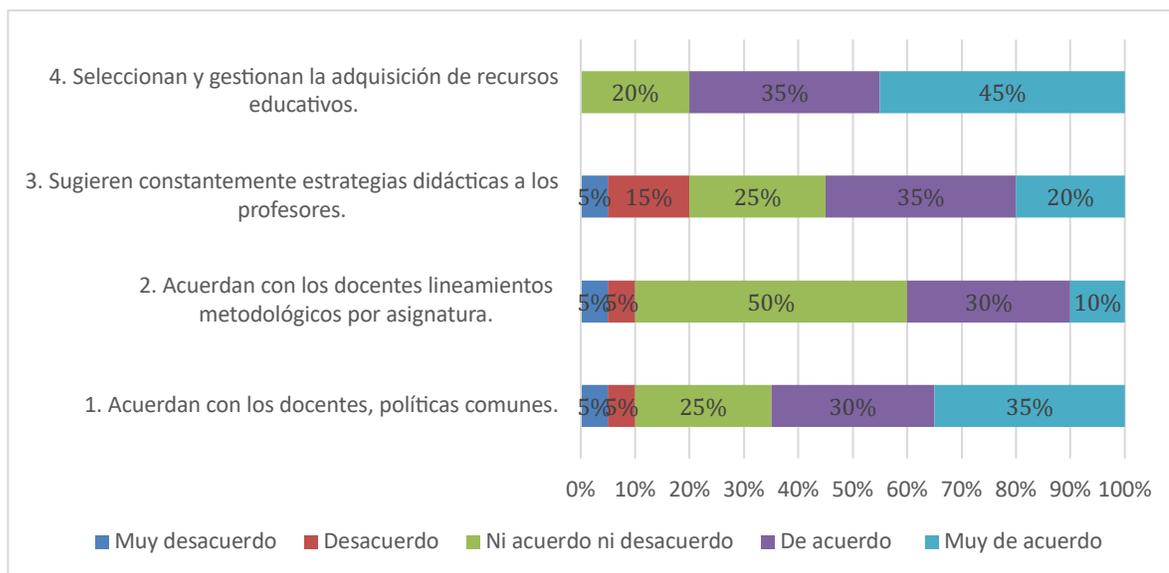
En términos generales en esta categoría encontramos que los resultados obtenidos, en la sumatoria de los indicadores “Muy de acuerdo y “De acuerdo alcanzan un 76,6% de aprobación por los docentes encuestados, lo que evidencia resultados satisfactorios en comparación con las demás categorías, debido a que es la categoría que mayor porcentaje alcanza.

En la figura anterior se observa además que las prácticas curriculares están prácticamente instaladas en los directivos de la institución de acuerdo con la visión de los docentes, debido a que los resultados en promedio de los indicadores “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”, alcanzan valores superiores al 70% de aprobación.

2.- Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del curriculum.

Gráfico N°7

Resultados obtenidos en Categoría B: Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del curriculum



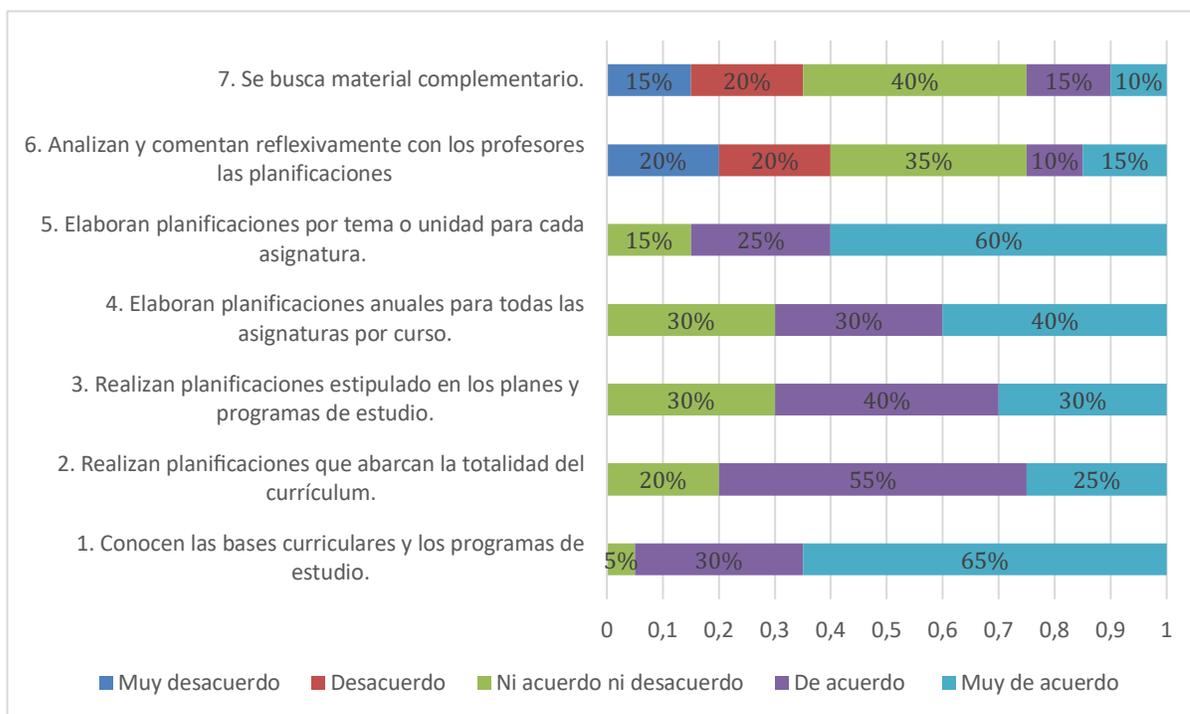
En términos generales en esta categoría encontramos que los resultados obtenidos, en la sumatoria de los indicadores “Muy de acuerdo y “De acuerdo alcanzan un 60% de aprobación por los docentes encuestados, lo que evidencia resultados satisfactorios al estar sobre el 50% de los encuestados.

En la figura anterior se observa que la práctica curricular 2, asociadas a los lineamientos pedagógicos presentan resultados descendidos en comparación con los demás reactivos, alcanzando valores en la sumatoria de los indicadores “Muy de acuerdo y “De acuerdo” inferiores al 40%.

3.-Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico N°8

Resultados obtenidos en Categoría C: Elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Dentro de esta categoría encontramos que los resultados obtenidos, en la sumatoria de los indicadores “Muy de acuerdo y “De acuerdo alcanzan un 64,3% de aprobación por los docentes encuestados, encontrándose en la media de los resultados recolectados.

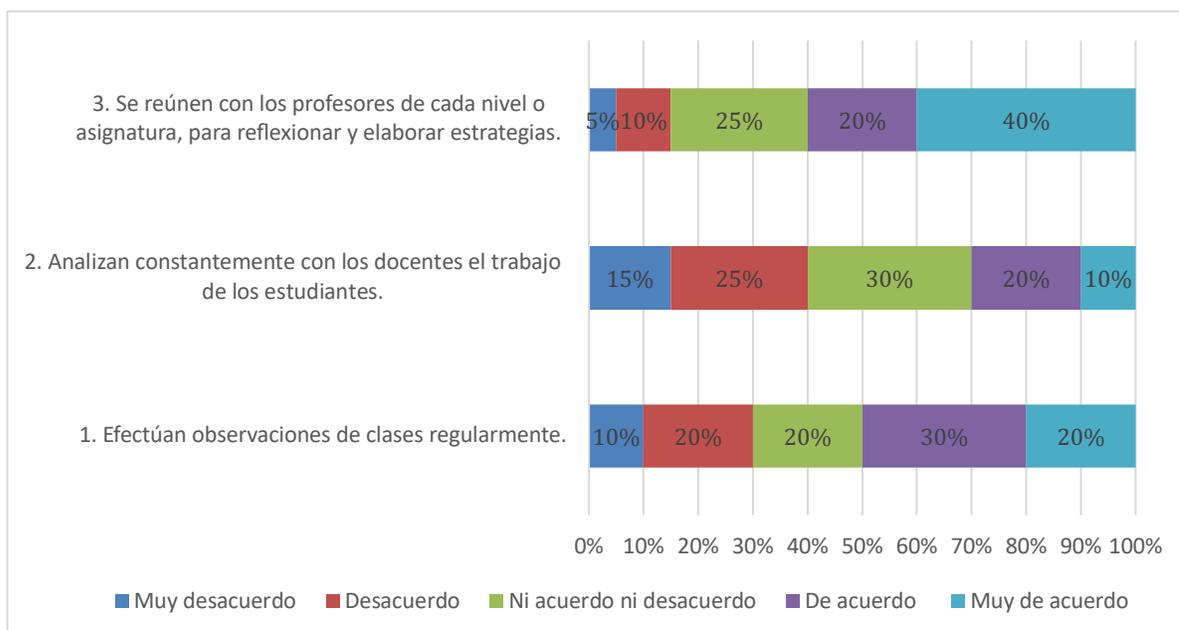
El gráfico anterior, nos evidencia que dentro de esta categoría la mayor parte de los reactivos se encuentran sobre el 70%, lo que refleja lo bien instaurada que se encuentran estas prácticas en la institución, encontramos una variación en las prácticas 6 y 7 debido a que en la sumatoria entre “Muy de

acuerdo” y “De acuerdo” encontramos resultados descendidos ya que solo alcanza un 25% de aprobación, lo que evidencia una diferencia en comparación con las otras prácticas.

4.- Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Gráfico N°9

Resultados obtenidos en Categoría D: Apoyo docente mediante observación de clases



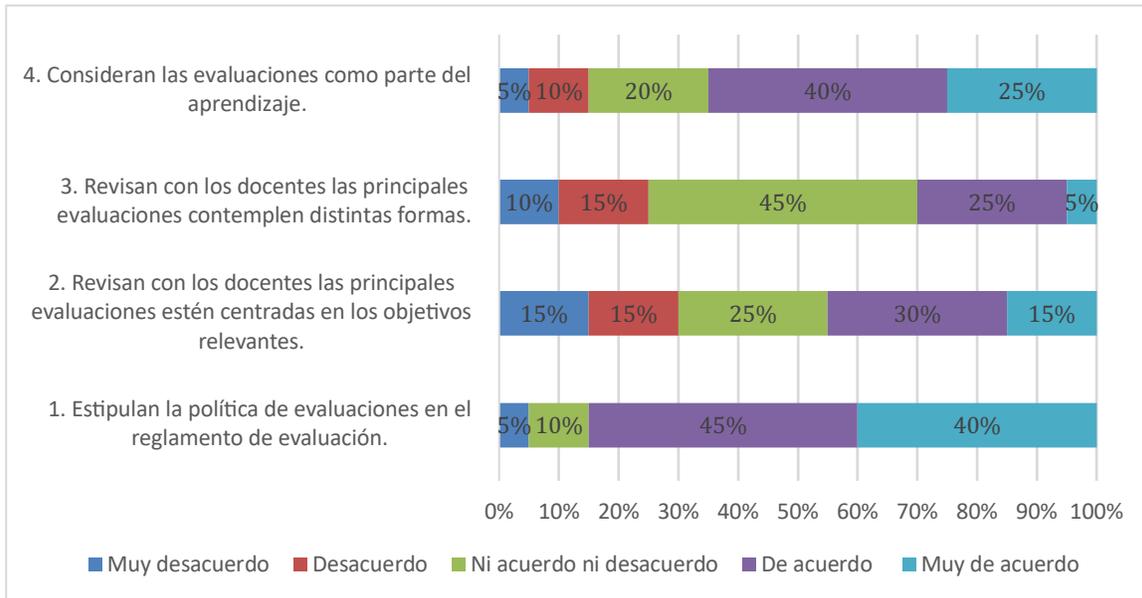
En la presente categoría encontramos que en la sumatoria de los indicadores “Muy de acuerdo y “De acuerdo” un 46,6% de los docentes encuestados se encuentra satisfactorio con dichas prácticas, lo que nos muestra bajos resultados debido a que una de las categorías con menores porcentajes de aprobación.

Cabe mencionar que en el gráfico podemos visualizar además que esta categoría presenta los más altos porcentajes en desaprobación, especialmente en la práctica curricular número dos, asociadas a analizar con los docentes el trabajo de los estudiantes, alcanzando valores en la sumatoria de los indicadores “Muy desacuerdo y “Desacuerdo” superiores al 40%, condición que no se visualizan en ninguna otra categoría ni en otra práctica curricular.

5.- Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.

Gráfico N°10

Resultados obtenidos en Categoría E: Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones.



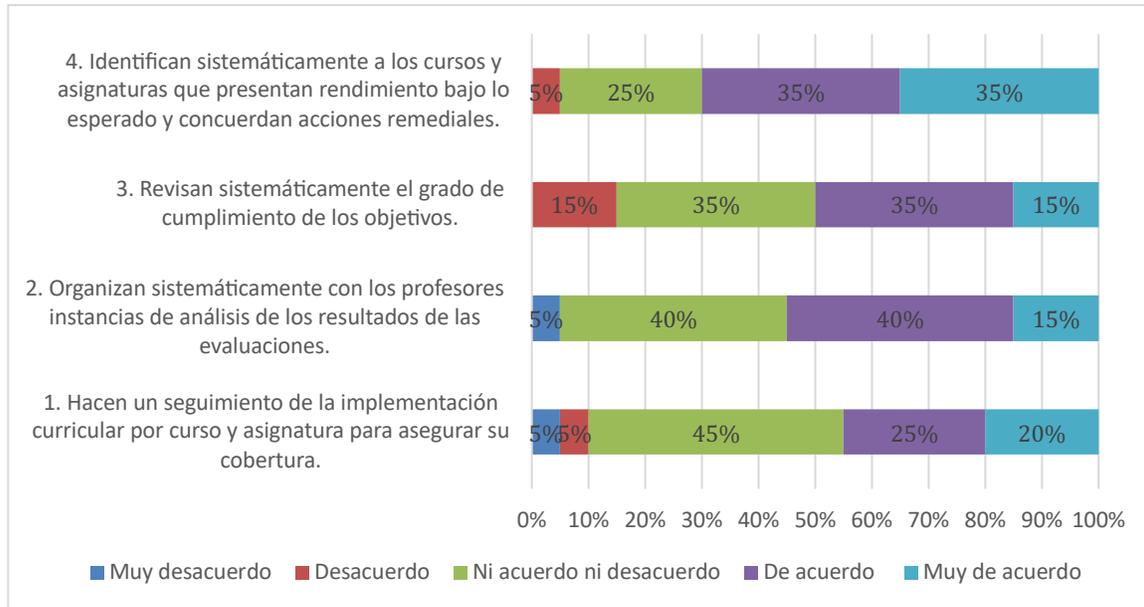
La categoría que plantea la coordinación de las evaluaciones de aprendizaje, podemos encontrar que en la sumatoria de los indicadores “Muy de acuerdo y “De acuerdo” un 56,3% de los docentes declara estar satisfecho con las prácticas implementadas por el director.

Podemos visualizar a partir del gráfico que la práctica que mayor aprobación presenta, por parte de los docentes, tiene relación con la primera práctica que está asociada con el reglamento de evaluación, donde encontramos altos porcentajes de aprobación con más de un 80% y no teniendo valores en los reactivos de “En desacuerdo”, lo que refleja que la práctica está totalmente implementada en la institución escolar. Otro aspecto que se refleja en los resultados obtenidos dentro de esta categoría es que la práctica dos y tres, asociada a la revisión de los instrumentos de evaluación, presenta valores bajos de aprobación, menores al 50%, indicando que se presentan complicaciones con la práctica curricular señalada.

6.- Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

Gráfico N°11

Resultados obtenidos en Categoría F: Monitoreo permanente de la cobertura curricular y resultados de aprendizaje.



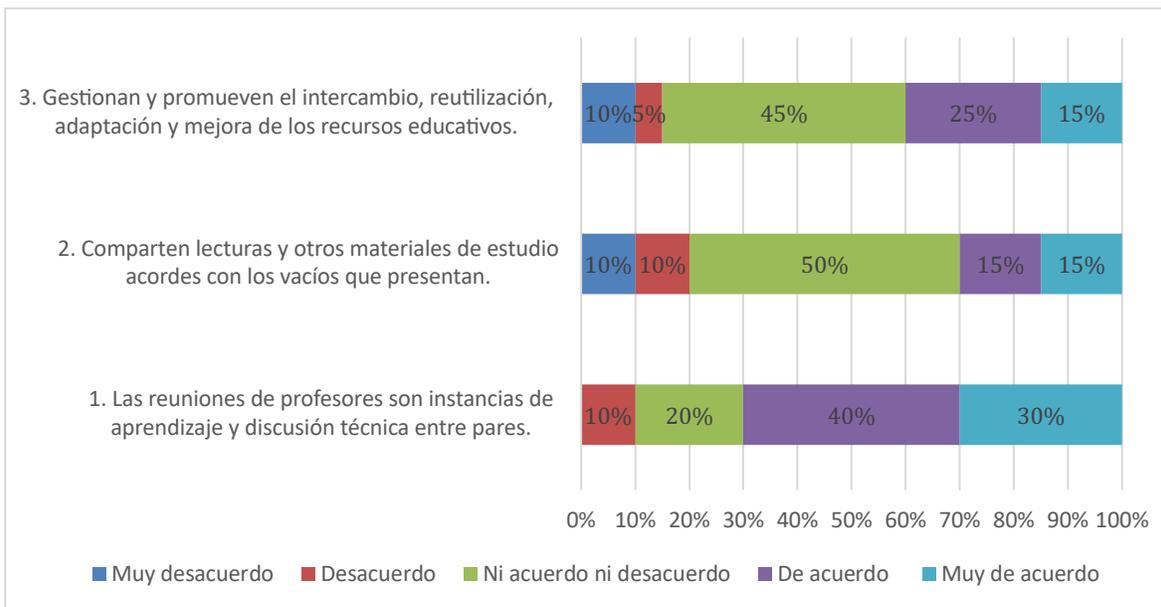
En la presente categoría podemos encontrar que la sumatoria de los indicadores “Muy de acuerdo” y “De acuerdo” un 55,1% de los docentes encuestados señala que el monitoreo de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje se realizan permanentemente.

Cabe mencionar que en el gráfico podemos visualizar además que esta categoría presenta los más altos porcentajes en desaprobación, especialmente en la práctica curricular número dos, asociadas a analizar con los docentes el trabajo de los estudiantes, alcanzando valores en la sumatoria de los indicadores “Muy desacuerdo” y “Desacuerdo” superiores al 40%, condición que no se visualizan en ninguna otra categoría ni en otra práctica curricular.

7.- Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

Gráfico N°12

Resultados obtenidos en Categoría G: Promoción entre docentes de aprendizaje colaborativo.



En la categoría que menciona la promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo encontramos que en la sumatoria de los indicadores “Muy de acuerdo y “De acuerdo” un 47% de los docentes encuestados señala evidenciar las prácticas, lo que indica valores bajos en comparación con las otras categorías.

El gráfico N°12 nos muestra las tres prácticas asociadas a esta categoría: 1) Las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares 2) Comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes a los vacíos que presentan y 3) Gestionan y promueven el intercambio, realización, adaptación y mejora de los recursos educativos.

La práctica curricular que menciona que se comparten recursos entre docentes presenta valores disminuidos en comparación a las otras prácticas alcanzando un 30% de aprobación por parte de los docentes encuestados, asimismo, en la práctica número tres que alcanza un 40%, valores por debajo al promedio general de todos los resultados obtenidos en las categorías antes presentadas.

2.4.3 Síntesis de resultados investigación cuantitativa.

A partir del análisis realizado podemos observar que hay un bajo despliegue en las prácticas gestión curricular asociadas a “Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje” y “Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes”. Por el contrario, encontramos un alto despliegue de prácticas en las categorías de “Coordinación de la implementación general de la Bases Curriculares y los programas de estudio” y “Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje”

En relación con las prácticas que presentan mayor presencia en el establecimiento, es importante señalar que dichas prácticas están articuladas, debido a que se relacionan con la acción pedagógica propiamente tal. El reactivo que presenta mayores porcentajes de todas las categorías está asociada a la práctica de “resguardar los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes”, lo que evidencia una mayor autonomía docente en el establecimiento al facilitar tiempos de calidad al trabajo del profesorado.

Un alcance importante, es que el cuestionario es respondido por los docentes y dicha práctica está asociada a esa labor, por el contrario de las otras categorías que tienen relación con la gestión curricular del equipo directivo propiamente tal.

Con respecto a los bajos despliegues de las prácticas asociadas al trabajo colaborativo y al sistema evaluativo del establecimiento, dentro del reactivo en el que menciona que el director y el equipo técnico pedagógico analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes, se evidencian muy bajos resultados, lo que está asociado a las instancias y al tiempo destinado a los momentos de reflexión y retroalimentación pedagógica entre pares como práctica de mejora en la gestión curricular.

En la práctica que analiza el proceso evaluativo, encontramos bajos resultados en el reactivo que menciona que el director y el equipo técnico pedagógico revisan con los docentes que las principales evaluaciones estén centradas en objetivos relevantes, por lo que queda en evidencia y afirma lo anteriormente señalado, que los tiempos y espacios de trabajo colaborativo están siendo afectadas. El trabajo articulado entre el equipo directivo y el equipo de docentes es una instancia que se encuentra débil

y que es fundamental promover, con la finalidad de potenciar el trabajo colaborativo, los espacios de reflexión pedagógica, la discusión técnica, el intercambio de estrategias y metodologías y la vinculación entre los distintos estamentos del establecimiento, con la finalidad de contribuir a la mejora de las prácticas docentes, lo que permuta al aprendizaje de los estudiantes.

A partir del análisis de los resultados cuantitativos, se identificaron las prácticas con menor porcentaje de aprobación, por lo que ahora, se buscará profundizar el análisis de los resultados, buscando las percepciones de manera aislada de los docentes y del equipo directivo en una investigación de carácter cualitativo.

2.4.4 Resultados de orden cualitativo.

Se presentan a continuación los resultados de orden cualitativo, que fueron obtenidos mediante el grupo focal realizado a los 10 docentes de aula, además de los resultados obtenidos mediante la entrevista individual semiestructurada realizada al Director del establecimiento y a la jefa de UTP. Dichos instrumentos buscan profundizar las percepciones de los entrevistados sobre las prácticas de gestión curricular.

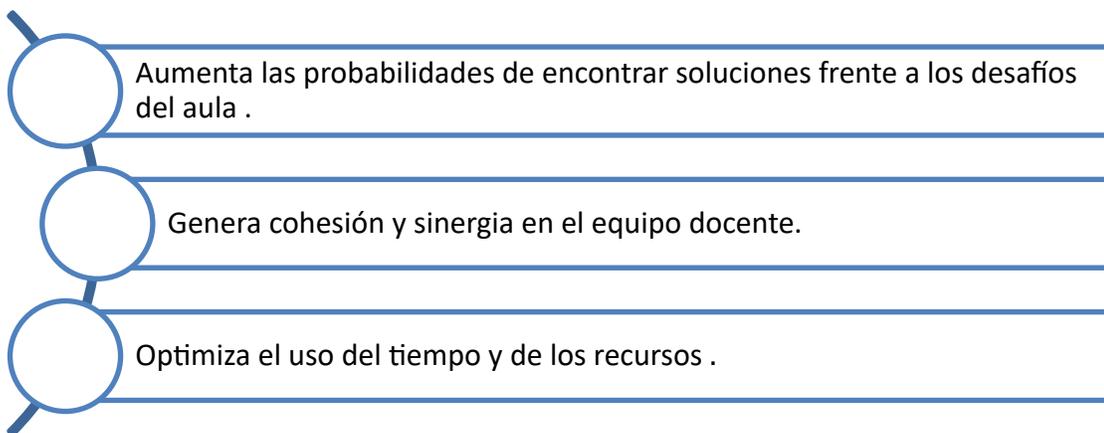
Frente al análisis realizado de los resultados cuantitativos obtenidos previamente, se identificaron las categorías con menor presencia, las que corresponden al trabajo colaborativo y al proceso de evaluación tanto en docentes como directivos de la Escuela, es por ello que esto nos permitió identificar cuatro tipologías diferentes para este análisis: dos para como perciben el trabajo colaborativo y dos para cuales son los nudos críticos que se evidencian a la hora de medir el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Tipo 1: A) Perciben el trabajo colaborativo como un factor relevante e importante en su quehacer docente:

Esta tipología representa a aquellos docentes y directivos que reconocen la importancia que tiene el trabajo colaborativo en prácticas pedagógicas asociadas a dinámicas curriculares, evaluativas y de gestión de convivencia escolar. Se destacan la resolución colectiva a necesidades y desafíos propios de la práctica docente, asumiendo responsabilidades individuales y compartidas sobre la obtención de un objetivo en conjunto. Destacan que el trabajo colaborativo promueve relaciones simétricas basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica

Figura N°2:

Perciben el trabajo colaborativo como un factor relevante e importante del quehacer docente.



Fuente: Elaboración propia

Ejemplos que representan estas categorías, son los ofrecidos por los siguientes extractos de los relatos de los docentes y directivos:

Soluciones frente a desafíos del aula

(+)” El trabajo colaborativo es fundamental para llevar a cabo los procesos en el contexto escolar ya que a través de él se puede llegar a soluciones integrales a las problemáticas que se presentan.... Cuando el trabajo colaborativo es efectivo puede tener un gran impacto tanto en los aprendizajes, así como en las prácticas de enseñanza”

Genera cohesión y sinergia en el equipo docente

(+) “Cuando eso se logra claro que es grande porque tú aprendes de tu colega le permite también hacer reflexiones acerca de tu trabajo aprendes estrategias didácticas que a lo mejor no se te había ocurrido a ti y se le ocurrió a ella, se puede llegar a una solución y el impacto que se genera.... yo creo que lo considero bastante importante fíjate para mejorar los aprendizajes porque insisto que uno se retroalimenta de los aportes de todos los colegas”.

Optimización de tiempo y recursos

(+) “El trabajo colaborativo ha favorecido mucho esta educación entre comillas en pandemia que estamos llevando ahora ya que estamos trabajando con los niños en forma virtual entonces a lo mejor hay cosas que yo no logro percibir, pero si otro colega tiene otra opinión y entre los 2 podemos además ... compartir recursos que nos permiten no estar produciendo tanto material de manera individual”.

Tipo 1 B): Perciben el trabajo colaborativo como algo poco definido ni normado

Esta tipología representa las opiniones de directivos y docentes respecto su percepción del trabajo colaborativo en la escuela como algo poco normado lo cual genera que cada docente tenga distintas ideas respecto al trabajo colaborativo y no exista una definición en común sobre lo que se debe considerar como trabajo colaborativo. Se observan las siguientes subcategorías

Cultura pedagógica aislada

(-) “Siento que no todos los profesores tenemos las mismas ideas clara de que consiste el trabajo colaborativo... para mi tiene un enfoque solo de acuerdos y ejecución de procesos evaluativos... Uno de los nudos críticos es que no siempre se cumplen los acuerdos tomados por los equipos.

Muchas veces planteamos muchas ideas llegamos a acuerdos, pero los acuerdos se pierden en el papel ya entonces podemos llenarnos de papel con muchos planes de trabajo, pero después no se llega no se efectúan entonces ahí también es un nudo crítico”

Distribución de espacios temporales y físicos

(-) “La cantidad de horas para realizar el trabajo colaborativo son pocas según nuestro contrato.....El factor tiempo es clave, recordemos que todos los profesores siempre nos llevamos trabajo para la casa, termina nuestra hora en aula y seguimos trabajando seguimos respondiendo WhatsApp, seguimos enviando correos, evaluando y el tiempo es un nudo crítico”

Tipo 2: A) Profesionales destacan instancias facilitadoras para la ejecución de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Los docentes y directivos del tipo 2 categoría A, reconocen que el actual proceso evaluativo de la Escuela permite a) cambiar o resignificar los paradigmas en sus medios y finalidad, b) Actualizar normativas y decretos ministeriales y c) Cambiar la finalidad competitiva del modelo de pruebas estandarizadas.

Se observan las siguientes subcategorías:

Autonomía pedagógica:

(+) “Mira dentro de los facilitadores que tenemos en la escuela es la autonomía, para nosotros trabajar con los distintos tipos de instrumentos de evaluación, eso nos da mucha autonomía y eso para mí es maravilloso ya que puedo decidir en base a lo que mis chiquititos van respondiendo formativamente”.

Diversificación de instrumentos evaluativos formativos y sumativos

(+) “Cada docente tiene alguna estrategia efectiva para la evaluación formativa a utilizar y para realizar evaluaciones que te arrojen información clara....tenemos muchas veces un gran despliegue, para desarrollar este tipo de evaluaciones”.

Tipo 2 B): Profesionales que factores obstaculizadores del proceso evaluativo de los aprendizajes de los estudiantes.

Este tipo de categoría representa las opiniones de directivos y docente que resaltan sus nudos críticos presentes en la evaluación docente y que permean su quehacer docente tanto a niveles de planificación como de análisis de resultados. Se destacan las siguientes subcategorías:

Evaluación virtual por pandemia

(-)” Los niños ya se acostumbraron cierto a sus pruebas virtuales... al uso de la tecnología más que antes y cuando volvamos presencial... vamos a tener ese sentido de incluir más que antes en nuestras clases en nuestras aulas y en nuestras evaluaciones más que en la sala de computación en la en nuestra aula de clase e incluir esta estos aparatos tecnológicos también no dejarlos como de lado y tratar de volver solamente al papel creo que este va a ser un desafío”

Veracidad de los resultados en pruebas de medición online

(-) “Voy a opinar de acuerdo a mi nivel creo que mis nudos críticos para ejecutar una buena evaluación es tener un resultado fidedigno...lamentablemente en mi nivel como son pequeñitos y tienen bastante ayuda de los papás uno nunca sabe si en realidad lo que está evaluando es el aprendizaje concreto o no del estudiante insisto en mi caso”

2.4.5 Síntesis de resultados investigación cualitativa

Como mencionamos anteriormente, las dos prácticas que en análisis cuantitativo mostraron menores índices de aceptación se relacionan con el trabajo colaborativo y el sistema evaluativo de la institución, por lo que el análisis cualitativo se enfocó en profundizar aspectos claves con dicha temática.

En el análisis del trabajo colaborativo en sí, consideramos dos aristas importantes, la primera tiene que ver con la valoración de la importancia del trabajo colaborativo en su quehacer docente, considerándose como un factor clave en la mejora de las prácticas pedagógicas. Tanto el equipo directivo como los docentes, tiene una valoración positiva a la instancia de trabajar de manera colaborativa, señalan lo enriquecedor que se convierte el compartir estrategias metodológicas con los pares, especialmente en la búsqueda de soluciones frente a los desafíos que presenta el aula. Los entrevistados señalan que de manera colaborativa, se pueden encontrar soluciones integrales frente a las problemáticas de los estudiantes. Por ende, señalan y valoran además la cohesión y sinergia que genera la colaboración entre el equipo docente, debido a que el intercambio de ideas, la reflexión compartida y la socialización entre docentes, permite que se potencie el sentido de pertenencia con la comunidad, al sentir que no se trabaja de manera aislada, sino que más bien de forma mancomunada.

Otro aspecto valorado por los docentes se relaciona con los espacios de intercambio de recursos y los de compartir estrategias metodológicas, debido a que lo consideran como un factor optimizador de tiempo al no tener que producir una gran variedad de material, sino que pueden compartirlo entre sus pares.

Por otra parte, dentro del análisis de resultados obtenemos docentes y directivos es que consideran el trabajo colaborativo como algo poco definido, esto quiere decir que no existe un consenso sobre las tareas que se consideran como colaboración. Declaran que la cultura pedagógica es aislada, ya que cada docente tiene enfoques distintos sobre el trabajo colaborativo y no hay un acuerdo en común sobre en qué consiste y cuáles son las prácticas que conlleva colaborar.

Otro aspecto crítico se relaciona con los espacios temporales y físicos para el trabajo colaborativo, ya que dentro de la carga horaria de los docentes existen escasas horas de colaboración, las que se utilizan regularmente en actividades anexas, por lo que dichas instancias se ven limitadas. Los docentes declaran

además que muchas veces, colaboran fuera de su jornada laboral, mediante llamadas o correos electrónicos, lo que dificulta aún más, el verdadero sentido del trabajo colaborativo.

Como bien podemos visualizar, existe un alto compromiso por parte de los docentes y directivos en fortalecer el trabajo colaborativo, reconocen la importancia y el impacto que este tiene en el aprendizaje de los estudiantes, pero declaran que hay aspectos que dificultan que el proceso sea efectivo y de calidad y que tienen directa relación con la visión compartida y el trabajo articulado con el equipo directivo de la institución.

Por otra parte, otra de las categorías que se abordó con profundizar tiene relación con el proceso evaluativo del establecimiento, para ello se destacan aspectos positivos que se transforman en instancias facilitadoras para la ejecución de la evaluación de los estudiantes. La autonomía docente, es un aspecto valorado por los profesores, quienes declaran que sus decisiones pedagógicas no son cuestionadas y les permite movilizarse con mayor libertad en la forma de como evalúan los aprendizajes de los estudiantes, además valoran que dicha autonomía les permita diversificar de manera amplia los instrumentos evaluativos y acceder a distintas instancias o situaciones evaluativas que aborden la integralidad de los estudiantes. Se menciona la capacidad que presentan los docentes para desplegar diversas estrategias, en el proceso formativo de la evaluación.

Dentro del proceso evaluativo, encontramos además factores obstaculizadores que se relacionan directamente con la educación en pandemia, debido a que la veracidad de los instrumentos y el escaso monitoreo y seguimiento de las actividades genera que la evaluación no sea un proceso completamente confiable ni válido para los docentes. Los entrevistados, declaran que es una situación que les preocupa, debido a que los factores externos, como el sobre apoyo en casa, el acceso a la información de manera inmediata limita a que los resultados sean auténticos y que reflejen el verdadero aprendizaje de los estudiantes. Proyectan esta preocupación a la presencialidad debido a que es importante que el proceso evaluativo sea progresivo también para los estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos de forma cualitativa articulada con el análisis cuantitativo, se establece que el problema detectado es el escaso desarrollo de las prácticas evaluativas en docentes y el equipo directivo, mediante el trabajo colaborativo.

2.5 Presentación del problema.

A partir del análisis de los resultados arrojados en la investigación de carácter cuantitativo y cualitativo se logró establecer una situación problema que apunta al trabajo colaborativo y al proceso evaluativo de los docentes y del equipo directivo de la escuela básica Patrimonial, además se identificaron las causas y los efectos los cuales se muestran en la siguiente figura:

Figura N°3:

Árbol de problema línea base escuela básica Patrimonial.



Fuente: Elaboración propia.

A.- Problema identificado

Dentro del contexto de educación en pandemia, asociadas a las prácticas docentes y directivas de los años anteriores, se logró determinar que el problema se relaciona con **“el escaso desarrollo de las prácticas evaluativas en docentes y el equipo directivo, mediante el trabajo colaborativo”**, lo que se traduce a la sistematización de prácticas pedagógicas en comunidad, además de potenciar el proceso evaluativo como medio para la mejora de los aprendizajes y de los resultados. A partir del análisis tanto de la encuesta, así como también del grupo focal y de la entrevista semiestructurada, se evidenció la falta de lineamientos en términos generales para trabajar en colaboración, por lo que es importante mejorar la visión compartida de la comunidad enfatizando en el trabajo colaborativo y en el proceso evaluativo.

Dentro de las causas y los efectos que se lograron identificar se hace la distinción entre trabajo colaborativo y proceso evaluativo, debido a que, aunque estén relacionadas entre sí, cada causa y efecto, está determinada por prácticas propias.

1.- Causas trabajo colaborativo

Los insuficientes espacios físicos y temporales para la ejecución del trabajo colaborativo y las diferentes concepciones de los docentes y el equipo directivo sobre colaboración, son las principales causas asociadas al problema, que se reflejan en las declaraciones de los docentes, debido a que se evidencia que existe la motivación y el ánimo por trabajar de manera colaborativa entre pares, pero el tiempo destinado para dichos momentos es muy acotado por lo que no logran profundizar en el trabajo, además que el espacio físico es acotado por lo que no se puede trabajar con grupos completos en equipos de aula. La concepción sobre el trabajo colaborativo toma un punto relevante, debido a que se debe unificar el concepto de colaborar, las tareas, la función y los beneficios del proceso, con la finalidad de sistematizar las instancias de trabajo colaborativo.

1.1 Efectos del trabajo colaborativo

Los datos que se obtienen a partir de las declaraciones de los entrevistados evidencian un alto porcentaje de desaprobación con respecto a las prácticas de trabajo colaborativo tanto de los docentes pares como de los directivos. Los efectos más preocupantes apuntan al análisis tanto del trabajo de los

estudiantes, así como también de las planificaciones, declarando la falta de espacios de reflexión y discusión entre docentes. Otro de los efectos importantes que se desprenden del problema planteado, se relaciona con la gestión curricular propiamente tal del equipo directivo, señalando que el acompañamiento al aula, mediante observaciones de clases se realizan de manera irregular y poco sistemáticas, lo que interfiere directamente en las prácticas pedagógicas de los docentes y con ello las instancias de trabajo colaborativo.

2. Causas proceso evaluativo

En la figura 3, se visualiza que del problema desprenden dos aristas, que se articulan entre sí. Dentro del proceso de evaluación una de las principales causas tiene relación con la gestión curricular del equipo directivo, debido a que los docentes declaran que existe una falta de sistematización en el monitoreo del proceso evaluativo, lo que se evidencia en la falta de prácticas que regulen la utilización de instrumentos y en la diversificación evaluativa.

Otra de las causas se enfoca en la visión compartida de la institución, debido a que existe una cultura pedagógica aislada, especialmente en la utilización de estrategias evaluativas, no existe un foco, ni un objetivo en común, sino que más bien todos los docentes trabajan de manera aislada y sin un apoyo técnico pedagógico, lo que repercute directamente en el trabajo colaborativo, ya que no existe cultura de colaboración entre pares.

2.1 Efectos del proceso evaluativo

Los efectos que desprenden de la causa mencionada, evidencian un alto porcentaje de desaprobación en diversas prácticas, encontramos que un que los docentes señalan que no ocurre una revisión sistemática de las evaluaciones respecto a la diversificación de los instrumentos, señalan además que el equipo directivo no realiza un monitoreo efectivo de los resultados de los aprendizajes, por lo que se desprende de lo anterior, que todo el proceso evaluativo se realiza de manera solitaria por parte de los docentes sin ningún monitoreo por parte del equipo técnico directivo, lo que repercute directamente en el logro de aprendizaje de los estudiantes. Otro de los efectos importante se relaciona con la concepción de evaluación debido a que a que los docentes no consideran el proceso evaluativo como parte del aprendizaje, lo que evidencia la falta de una visión de aprendizaje compartida con metas y objetivos claros, en aspectos evaluativo.

3. Propuesta de mejora

Según la información plasmada en el árbol de problemas, se identifica que el conflicto central está asociado al “escaso desarrollo de las prácticas evaluativas en docentes y el equipo directivo, mediante el trabajo colaborativo”, por lo que la siguiente propuesta de mejora, busca enfocarse en una solución para las siguientes causas: a) cultura pedagógica aislada y b) falta de sistematización en el monitoreo del proceso evaluativo. La propuesta de mejora tiene como objetivo principal: **Contribuir a la mejora de las prácticas curriculares asociadas al proceso evaluativo, mediante un plan de acompañamiento para los docentes y directivos de una escuela municipal de Tomé.**

Resultados esperados	Actividades	Indicadores	Medios de verificación	Responsable	Tiempo estimado
1.- Docentes y directivos construyen una visión compartida sobre las prácticas de gestión curricular.	<p>1.- Análisis de resultados de las prácticas de gestión curricular de los docentes.</p> <p>a) En una primera sesión, se reúne el equipo directivo y reflexionan en torno a la pregunta ¿Qué entienden por Gestión curricular?. A través de la plataforma Mentimeter se presenta la lluvia de conceptos y se reflexiona en torno a las respuestas de los participantes. Además consensuan la importancia de una buena gestión curricular y su implicancia en el aprendizaje de los estudiantes, mediante un conversatorio grupal.</p> <p>b) En una segunda sesión el equipo directivo, a través de un facilitador externo, promueve una jornada reflexión con los docentes. Se comienza la sesión, respondiendo la pregunta ¿Qué aspectos de su práctica docente les gustaría mejorar?. Para ello realizan un trabajo en equipos, divididos en 3 grupos donde debaten sobre sus fortalezas y debilidades, que luego son expuestas en un plenario.</p>	<p>El 100% del equipo directivo y los coordinadores de ciclo participan de la actividad.</p> <p>El 80% de la planta docente, reflexiona y construye una visión compartida de mejora.</p>	<p>Registro de asistencia.</p> <p>Planilla de registro 1.</p> <p>Árbol de problemas.</p>	<p>Equipo Directivo.</p> <p>Facilitador externo.</p>	<p>8 horas cronológicas (4 semanas)</p>

<p>c) En una tercera sesión el equipo directivo, a través del mismo facilitador externo, generan una jornada de análisis de resultados y que en conjunto con los docentes, analizan los resultados de la encuesta aplicada a los docentes identificando nudos críticos. Luego completan una planilla de registro identificando las fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar de la institución en general.</p> <p>d) En una cuarta sesión, el equipo directivo con anterioridad cruza la información entregada de manera reflexiva por los docentes en la segunda sesión con los resultados de la encuesta y el análisis realizado, para promover el proceso de cambio, dentro de la institución. La jornada inicia reflexionando a partir de la pregunta ¿Qué prácticas de gestión curricular debemos mejorar? Utilizan post-it para crear un árbol de problemas, el equipo directivo orienta la necesidad de mejorar el proceso evaluativo, según los resultados de la encuesta docente y sus nudos críticos, por lo que consensuan de manera conjunta abordar el proceso de cambio hacia la mejora del proceso evaluativo de la institución. Dentro del árbol de problemas identifican posibles formas o estrategias para abordarlo. Se completa la planilla de registro de la sesión anterior.</p>	<p>El 90% planta docente identifica aspectos para mejorar dentro de sus prácticas pedagógicas</p>			
<p>2.- Diseño de un plan de trabajo consensuado.</p> <p>En una jornada de trabajo, los docentes de la institución analizan el impacto de mejorar el proceso evaluativo, reflexionando sobre sus propias prácticas, respondiendo a la pregunta ¿Cómo sé que mis estudiantes aprenden?. A partir de las respuestas de los docentes se realiza una dinámica grupal de trabajo realizado mediante 3 grupos integrados por docentes y directivos, quienes deben analizar y seleccionar las estrategias mencionadas en la pregunta inicial y las estrategias planteadas en el árbol de problemas anterior, utilizan un formulario Google ya que les permite organizar y recolectar la información. Un</p>	<p>El 100% del equipo directivo dirige la actividad.</p> <p>El 80% planta docente, diseña el plan de trabajo.</p>	<p>Registro de asistencia.</p> <p>Formulario Google.</p> <p>Ruta de trabajo.</p>	<p>Equipo Directivo (UTP).</p>	<p>6 horas cronológicas (3 semanas)</p>

	<p>integrante del equipo directivo realiza el plenario final, mostrando los gráficos otorgados mediante el formulario para identificar las principales estrategias mencionadas y seleccionarlas para la ruta de trabajo.</p> <p>En la siguiente sesión, se realiza una ruta de trabajo mediante un formato de planificación, donde deben organizar tiempos, recursos, espacios y actividades incluyendo las estrategias seleccionadas en la sesión anterior, dicha ruta debe además considerar actividades de diagnóstico, implementación y evaluación del plan. Se realiza la ruta de trabajo en los grupos trabajados anteriormente, para luego ser recolectados por el jefe técnico del establecimiento.</p> <p>En una última sesión liderada por el equipo directivo, se define y organiza una ruta de trabajo única, mediante los insumos entregados en la jornada anterior, por parte de los grupos de trabajo. Se presenta la ruta final, para analizar las sugerencias de mejora con la finalidad de ser socializada y validada por toda la comunidad escolar.</p>				
	<p>3.- Revisión de resultados de los informes de logros e instrumentos evaluativos.</p> <p>A partir de la ruta de trabajo, se realiza la primera actividad diseñada, jornada de análisis de resultados de la institución, para diagnosticar y contextualizar la escuela. En la jornada se analizan los resultados de los informes de logros e instrumentos evaluativos del establecimiento. Los documentos del análisis corresponden a los resultados de las pruebas estandarizadas SIMCE, los informes de logros de aprendizaje del año 2021 y los resultados aplicación DIA (Diagnóstico Integral de Aprendizajes). La jornada de trabajo se organiza en dos instancias, mediante equipos de trabajo, para ello se dividen los integrantes en 3 grupos y trabajan con los documentos de manera diferenciada, con la plataforma Jamboard deben identificar 3 aspectos: a) Asignaturas con mejores</p>	<p>El 100% del equipo directivo dirige la actividad.</p> <p>El 80% planta docente, revisa los resultados.</p>	<p>Registro de asistencia.</p> <p>Plataforma Jamboard.</p> <p>Ruta de trabajo.</p> <p>Planilla de registro 2.</p>	<p>Equipo Directivo.</p>	<p>6 horas cronológicas (3 semanas)</p>

<p>resultados y asignaturas descendidas. B) Cursos que requieren acompañamiento. C) Habilidades por asignatura descendidas y avanzadas.</p> <p>Al término de la última jornada de análisis de resultados, se realiza un plenario por grupo sobre los datos recolectados, se realiza una síntesis final sobre los 3 aspectos de análisis de cada uno de los instrumentos revisados, para completar una planilla de registro que permitirá orientar de manera específica las actividades.</p>				
<p>4.- Talleres sobre proceso evaluativo.</p> <p>Siguiendo la ruta de trabajo, el equipo directivo junto a todos los docentes de la institución forman parte de una jornada de capacitación sobre técnicas evaluativas e instrumentos de evaluación. Se comienza la sesión presentando el árbol de problemas para la comunidad educativa, identificando el nudo crítico y planteándoles la necesidad de la mejora.</p> <p>La evaluadora del establecimiento es quien dirige la jornada que se dividirá en 5 sesiones. La primera sesión será teórica, para ello se expondrán concepciones sobre cómo, porqué y cuando evaluar, decretos ministeriales sobre evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación y metodologías para la retroalimentación del proceso de evaluación. Se utilizará la metodología de seminario para el trabajo en equipo de la primera sesión, quienes por grupo deberán analizar documentos informativos, discutirlos y completar un papelógrafo con un mapa conceptual de lo estudiado. Cada representante del grupo deberá exponer su temática para hacer un plenario general. La evaluadora se encargará de realizar la síntesis final de la jornada.</p> <p>La segunda sesión y tercera sesión, se realizará de manera formativa para la enseñanza en la construcción de instrumentos de evaluación en el laboratorio de computación del establecimiento. En la primera jornada, se</p>	<p>El 100% del equipo y de la planta docente participa de los talleres de evaluación.</p>	<p>Registro de asistencia.</p> <p>Dossier de instrumentos de evaluación.</p> <p>Documento síntesis de estrategias seleccionadas</p>	<p>Equipo directivo.</p> <p>Jefe de UTP-Evaluadora</p>	<p>10 horas cronológicas (5 semanas)</p>

	<p>presentan los lineamientos necesarios para una buena construcción de instrumentos evaluativos, se analizan los programas de estudio, identificando objetivos de aprendizaje, indicadores, habilidades y actitudes buscando la técnica más adecuada a utilizar.</p> <p>En la tercera jornada los docentes deberán crear instrumentos evaluativos, en base a un objetivo de aprendizaje seleccionado en los programas de estudio, de acuerdo al nivel y la asignatura que imparte, además de una situación evaluativa, con la finalidad, por parte del equipo técnico pedagógico de la escuela modelar la estructura, el sentido y la diversificación en la creación de instrumentos evaluativos.</p> <p>En la cuarta sesión, se analizarán y revisaran los instrumentos realizados por parte de los docentes, quienes mediante la técnica de evaluación entre pares, se retroalimentarán entre los y las docentes, las fortalezas y debilidades de los instrumentos realizados, entregando sugerencias de mejora. Actividad que es monitoreada por el equipo técnico pedagógico. Al finalizar la jornada se creará un drive institucional, modo Dossier con las estructuras de los instrumentos realizados en la jornada, con la finalidad de unificar criterios de forma e institucionalizar el formato de cada uno de los instrumentos.</p> <p>En la quinta sesión se realizará una jornada de análisis, dirigido por la unidad técnica pedagógica, quien presenta una síntesis de lo trabajado en cada una de las jornadas anteriores y muestra un diagrama con el nudo crítico y las estrategias planteadas en el árbol de problemas realizado anteriormente. La actividad busca analizar dicho instrumento para que en grupos de trabajo, los docentes puedan seleccionar al menos 6 de las estrategias planteadas, para la mejora del nudo crítico identificado, es decir, el proceso evaluativo. Los indicadores para la selección de las estrategias, se relacionan con prácticas propias del proceso de evaluación y para ello se sugiere poner énfasis a los</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>calendarios de evaluación por curso, revisión del reglamento de evaluación institucional anualmente, validación de instrumentos de evaluación, metodologías para la retroalimentación del proceso de evaluación y el acompañamiento al aula para el monitoreo de la evaluación formativa y sumativa.</p> <p>Al finalizar la jornada se socializan las 6 estrategias seleccionadas por grupo de trabajo y consensuan de manera compartida, las seleccionadas para trabajar de manera sistemática en las salas de clases. Como síntesis se mostrarán el listado de estrategias finales para para la próxima sesión trabajar en la creación de un plan de acompañamiento de manera colaborativa entre los y las docentes del establecimiento.</p>				
<p>2.- Plan de acompañamiento al proceso evaluativo para mejorar prácticas docentes.</p>	<p>5.- Planificación plan de acompañamiento al proceso evaluativo desde el equipo directivo para toda la planta docente.</p> <p>A partir del documento de las estrategias seleccionadas de la sesión anterior que se realizó de forma colaborativa, se inicia la creación de un plan de acompañamiento, para ello se realizará un documento oficial con la planificación y la evaluación del mismo, con el fin de que pueda ser validado e institucionalizado por toda la comunidad educativa.</p> <p>La modalidad de trabajo se realizará por sesiones y grupos de docentes quienes completaran el borrador del documento institucional del plan de acompañamiento del proceso evaluativo.</p> <p>a) Fase 1: Planteamiento de objetivos, se define el foco para el plan de acompañamiento, es decir el objetivo general con metas específicas. Se socializan las respuestas y se unifica en un plenario general el objetivo planteado.</p>	<p>El 100% del equipo directivo dirige la actividad.</p> <p>El 80% planta docente, planifica el plan de acompañamiento</p>	<p>Registro de asistencia.</p> <p>Borrador del documento institucional del plan de acompañamiento del proceso evaluativo.</p>	<p>Equipo directivo.</p>	<p>32 horas cronológicas (16 semanas)</p>

	<p>b) Fase 2: Metodología de trabajo del plan, se definen acciones específicas de acuerdo a las estrategias mencionadas en las sesiones anteriores considerando las estrategias ya consensuadas en los talleres de evaluación implementados, para ello se definen y unifican las siguientes estrategias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Fortalecer calendarios de evaluación por curso. 2.- Revisión anual del reglamento de evaluación. 3.- Validación y retroalimentación de instrumentos de evaluación. 4.- Definir metodologías para la retroalimentación del proceso de evaluación. 5.- Monitoreo en la evaluación formativa y sumativa, a partir de visitas al aula. <p>c) Fase 3: Metodología de trabajo-Visitas al aula, se definen y planifican las visitas al aula estableciendo los siguientes elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Establecer participantes, es decir quiénes serán acompañados y quienes acompañaran. 2.- Establecer y reconocer el foco de acompañamiento, poniendo énfasis solo en el proceso de evaluación formativa y sumativa. 3.- Unificar y crear pauta de observación de aula con el foco de acompañamiento específicamente en evaluación. <p>d) Fase 4: Tiempo, espacios y recursos para la ejecución del plan, se realiza un calendario con las acciones, tiempo, recursos, espacios físicos y responsables asociados a cada acción.</p>				
--	---	--	--	--	--

	<p>e) Fase Final: Implementación del plan de acompañamiento, definidos todos los puntos anteriores, se inicia el plan de acompañamiento al proceso evaluativo a todos los docentes del establecimiento.</p>				
<p>3.- Análisis y evaluación del plan de acompañamiento para institucionalizarlo en la comunidad escolar.</p>	<p>6.- Retroalimentación y evaluación del plan de acompañamiento.</p> <p>En una sesión técnica pedagógica, se realiza la evaluación general del plan, analizando la implementación del acompañamiento al aula, el proceso de retroalimentación de cada una de las visitas, las estrategias efectivas y que generaron impacto en la mejora del proceso evaluativo, además del análisis de logros de aprendizaje por curso, asignatura y habilidades trabajadas, aspectos que se analizaron al inicio del plan. Se realiza el análisis exhaustivo de los resultados obtenidos comparando los datos con el análisis inicial de los resultados generales del establecimiento. El equipo realiza una presentación power point con todos los aspectos señalados anteriormente, bajo un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos.</p> <p>En una segunda sesión, donde participa el equipo directivo, equipo técnico y docentes, se presenta la síntesis final del análisis del plan. Se realiza un grupo focal, bajo la pregunta ¿Qué aspectos de nuestra práctica docente mejoraron con el plan trabajado?. Los docentes debaten, discuten y reflexionan sobre los aspectos que mejoraron o se mantuvieron, analizando de manera formativa, cada una de las actividades realizadas.</p> <p>Al finalizar la sesión se presenta el documento oficial del plan de acompañamiento para el proceso evaluativo que se realizó de manera conjunta con la comunidad durante todo el proceso, para que pueda ser evaluado, modificado o reestructurado y así poder institucionalizarlo en la comunidad educativa.</p>	<p>El 100% del equipo directivo evalúa el plan.</p> <p>El 100% de los docentes evalúa el plan.</p> <p>El 80% de los docentes identifica aspectos que mejoraron dentro de sus prácticas pedagógicas</p>	<p>Registro de asistencia.</p> <p>Presentación power point.</p> <p>Documento institucional del plan de acompañamiento.</p>	<p>Equipo directivo.</p>	<p>6 horas cronológicas (3 semanas)</p>

Tabla Nº7

Cronograma de las actividades de la propuesta de mejora

Actividades	Marzo			Abril			Mayo			Junio			Julio			Agosto			Septiembre			Octubre			Noviembre			Diciembre		
1.- Análisis de resultados de las prácticas de gestión curricular de los docentes.	x	x	x	x																										
2.- Diseño de un plan de trabajo consensuado.				x	x	x																								
3.- Revisión de resultados de los informes de logros e instrumentos evaluativos.							x	x	x																					
4.- Talleres sobre proceso evaluativo.									x	x	x	x	x	x	x															
5.- Planificación de plan de acompañamiento al proceso evaluativo desde el equipo directivo para toda la planta docente.													x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6.- Retroalimentación y evaluación del plan de acompañamiento.																												x	x	x

Fuente: Elaboración propia.

	=Vacaciones
--	-------------

4. Fundamentación Teórica

La propuesta de mejora planteada, se sustenta sobre una base teórica que contiene las siguientes temáticas: liderazgo educativo y visión compartida, gestión curricular, proceso evaluativo y la mejora de prácticas, las que serán profundizadas y precisadas a continuación para otorgarle consistencia a dicha propuesta.

4.1 El rol del Liderazgo educativo: Visión compartida

La propuesta de mejora se fundamenta básicamente el rol del equipo directivo, debido a que es clave su participación para el logro de cada una de las actividades diseñadas, es por esto que el rol del líder se torna fundamental dentro del plan, especialmente porque es el encargado de construir una visión compartida, como actividad inicial con la finalidad de motivar a los docentes y a la comunidad en general al proceso de cambio.

Si bien el concepto de liderazgo y sus prácticas, durante los últimos años, se han convertido en un punto clave para la mejora de aprendizajes en las escuelas, es complejo definirlo y enmarcarlo en un paradigma. Young (2018) plantea que no hay un consenso sobre la definición del liderazgo educativo en los Estados Unidos y lo mismo parece suceder en el resto del mundo (p. 42). Ante lo anterior Vázquez, Bernal y Liesa (2014), mencionan que hablar de liderazgo hoy en día, no es una tarea sencilla, debido a que el concepto se caracteriza por su enrevesamiento terminológico y la complejidad que conlleva. Bush (2016) por otra parte, comenta que el crecimiento en la importancia que se le otorga al liderazgo educativo se basa en que las escuelas no pueden mejorar sin él y que forma parte del elemento que más incide en el aprendizaje de los estudiantes. (p. 19).

Frente a lo anterior y para concepto de esta investigación, se considera la definición de Liderazgo educativo la que se encuentra en Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015) que define a:

“...el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el director del establecimiento y es compartida con otras personas de la institución.” (p.7)

Fundamentando y enriqueciendo la definición anterior, Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006 (citado en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, 2015), plantea que un buen líder tiene “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y las metas compartidas” (p.7), por lo que se entiende entonces, por liderazgo educativo a toda acción o práctica que permite movilizar una comunidad educativa en función a una visión compartida y a objetivos/metás comunes.

La movilización de la comunidad escolar forma parte y se enmarca en la perspectiva de liderazgo distribuido quien permite compartir responsabilidades y promueve una capacidad de liderazgo colectivo. Spillane y Ortiz (2016) mencionan que las prácticas de liderazgo se configuran en las interacciones sociales y que al abordarlas en términos individuales se desconoce su carácter comunitario (p.157), por lo que dentro de la propuesta presentada comprender las configuraciones del equipo escolar es basal para la implementación del plan, a su vez otorgar coordinaciones académicas, roles y funciones a diferentes miembros del equipo promueve la anhelada movilización escolar.

La propuesta planteada se sustenta además en la idea de un líder que no solo gestione, sino que motive a la comunidad educativa a un proceso de cambio que conduzca a la mejora escolar, pero para ello es fundamental que pueda instaurar una visión compartida, común y colaborativa para que le otorgue fuerza al proceso. Bajo esta mirada entendemos la importancia de construir una visión compartida ya que como menciona Bush (2016), “la visión ha sido considerada por más de veinte años como un componente esencial de un liderazgo efectivo” (p. 22). Frente a esta lógica, Vázquez et al. (2014) plantean que es importante que el líder posea una visión hacia donde quiere ir y además de la globalidad de la organización, debido a que al tener una imagen de futuro genera una acción compartida al convertirse en un proyecto deseado (p. 81). En consecuencia, la visión compartida constituye el propósito central de la institución escolar, quien define la razón de ser, que moviliza a la comunidad.

Por todo lo anterior, las actividades planteadas consideran una perspectiva de liderazgo educativo mucho más profundo, considerando la distribución de funciones y tareas, como una práctica que favorece la colaboración profesional y que a su vez permite que la visión compartida sea construida bajo una cultura de interacción social y trabajo en equipo.

4.2 Desarrollo Profesional Docente y su relación con el liderazgo educativo.

Bajo la perspectiva de un liderazgo distribuido, que permite desarrollar la colaboración profesional mediante la interacción del equipo de trabajo, surge la necesidad de mejorar, cambiar o reestructurar prácticas docentes que apunten a las necesidades de la institución, lo que se considera, aspecto clave para la mejora educativa y asimismo para un proceso de cambio. Dicha mejora considera el desarrollo profesional docente como proceso indispensable dentro de las escuelas, debido a que como señala Bolívar (2014) “mejorar la acción del centro escolar debiera comenzar por re-profesionalizar al personal, siendo la inversión en formación y desarrollo del personal un factor clave en la mejora” (p. 65), a su vez Vaillant (2016), plantea que es necesario que “los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (p.11). Por lo tanto, frente a lo anterior, es que dentro de un sistema educativo, un buen liderazgo educativo, debe promover el desarrollo profesional, mediante formación continua, interacción entre pares y en instancias de indagación y reflexión personal.

A partir de lo anterior y como objeto de estudio, la conceptualización para esta investigación, de desarrollo profesional docente, se enmarca como describen Day y Sachs (2004) en un proceso mediante el cual de manera individual o colectiva, los docentes revisan, renuevan y amplían su compromiso como agentes de cambio a los propósitos de la enseñanza. (p. 72). Dentro de este proceso de desarrollo profesional, el trabajo colaborativo entre pares permite mejorar las competencias y prácticas docentes, Bolívar (2014) menciona que todas las interacciones significativas que ocurran dentro de un equipo de trabajo, promueven aprendizajes que tienen como resultado el cambio de prácticas y el modo de pensar sobre dichas prácticas. (p. 34), por lo tanto el desarrollo de una cultura de colaboración impulsa la profesionalización docente, permitiendo intercambiar experiencias, dialogar reflexivamente y aprender nuevas estrategias didácticas, desde y para la comunidad escolar.

Para el logro efectivo de la propuesta planteada, se torna fundamental, promover el desarrollo profesional docente desde un inicio, como un mecanismo de cambio y de mejora, debido a que las actividades diseñadas, involucran actualizar y mejorar prácticas pedagógicas relacionadas con el proceso evaluativo, que se realizan tanto de manera individual como colectiva. Cada espacio de trabajo colaborativo y construcción conjunta, fortalece la cultura de cambio de la escuela, posicionando la colaboración y el liderazgo educativo como aspectos claves de transformación.

4.3 Gestión del cambio

Cuando se habla de un mecanismo de cambio y su implicancia en la transformación de prácticas docentes se refiere a la tarea continua de mejorar una organización escolar, desplegando nuevas y actualizadas estrategias, propuestas e ideas que ayuden a mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes. Para que se instaure una cultura de cambio, se debe promover desde el liderazgo educativo un cambio cultural que trasciende de lo organizacional, es decir, es clave otorgarle sentido a las acciones, bajo una visión compartida por la comunidad, entendiendo el camino que transita la institución y el objetivo o las metas planteadas, con el fin de encaminar en conjunto el proceso de cambio. Bolívar, (2010) menciona que “la capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar, que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora” (p.11), esto significa que las prácticas de liderazgo educativo deben apuntar a la cultura organizacional y desde ahí construir nuevas o mejoradas concepciones. Fullan (2002), señala que los líderes escolares para tener éxito en un proceso de cambio, deben comprender que los individuos o grupos deben encontrar el significado y el sentido de lo que se va a cambiar. (p. 15), por lo tanto toda decisión pedagógica debe estar sustentada en base a la visión que se comparte con la comunidad y hacia donde se quiere ir.

La gestión del cambio es una tarea altamente compleja debido a que depende en gran medida en la transformación de una cultura interna, que implica el cambio de creencias, ideologías, metas y percepciones de los y las docentes, transformación que se debe realizar bajo una mirada compartida, entendiendo los motivos de la mejora. Por lo tanto, es un proceso largo, sistemático y no lineal, que presentará dificultades a medida del tiempo, Fullan (2002), señala que el cambio siempre fracasará si no se encuentra un modo de crear procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones (p. 16), por otra parte Murillo y Krichesky (2012), señalan que dentro de un proceso de cambio, “lo que sucede en cada fase puede tener efectos retroactivos o alterar decisiones tomadas en la etapa anterior” (p. 28), por lo que el cambio no está asegurado si no existe el sentido de pertenencia y la motivación por cambiar, desde una mirada compacta de la cultura organizacional de una institución escolar.

Si bien, la implementación de buenas prácticas de liderazgo educativo y la incorporación dentro de dichas prácticas del desarrollo profesional docente y su promoción generarán cambios y mejoras dentro

de una organización, estas no garantizan el éxito, debido a que la base que moviliza toda mejora, es la gestión del cambio, cuestión que se convierte en el núcleo de una institución y que articula de manera lógica cada decisión pedagógica otorgándole un sentido de identidad y pertenencia. La cultura organizacional, se sostendrá bajo una visión compartida por la comunidad, sobre un compromiso por mejorar y sobre todo por una motivación de cada uno de los miembros de la escuela en transformar la institución escolar.

4.4 Gestión Curricular

Los desafíos que presenta el actual sistema escolar chileno requieren grandes reformas que cubran las necesidades emergentes de cada institución escolar, con el único y exclusivo foco, en el aprendizaje de los estudiantes. Es por lo anterior que el rol de la gestión escolar no solo es la movilización de metas y objetivos escolares, sino que más bien forma parte de un proceso transformador del curriculum que interactúa entre lo que se debe enseñar y la forma en cómo enseñarlo. Riveros (2004), frente a lo anterior plantea que la gestión curricular es un instrumento que logra conducir los lineamientos curriculares enmarcados con los objetivos del proceso educativo. (p. 1), dentro de la misma línea Rohlehr (2006), plantea que “la gestión curricular dice relación con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículo escrito, enseñado y comprobado en todas las disciplinas. Lo anterior implica, implementar y monitorear el currículo”, (p.1). La gestión del curriculum se refiere entonces, a los procesos organizados que son liderados por el equipo directivo de una institución y que apuntan a desarrollar un proyecto educativo institucional con el foco en el aprendizaje de los estudiantes, es decir como plantea Glattorn, Boschee, Whitehead & Boschee, (2013), es un conjunto de decisiones y prácticas que buscan asegurar la consistencia entre la implementación de los programas de estudio y el proceso de aprendizaje. (p.77). Por lo tanto, es la línea base que sustenta el funcionamiento de una institución escolar y que considera mecanismos como planificación, metodologías y evaluación del aprendizaje en el aula y a su vez el monitoreo de su implementación.

Es por lo anterior, que el rol del líder educativo es clave para fortalecer el curriculum en el aula ya que es quien promueve los procesos de mejora escolar. Los líderes eficaces, entienden el curriculum y su importancia en el impacto que genera el logro de aprendizaje de los estudiantes, en este sentido un buen líder, es quien moviliza la organización curricular dentro de una comunidad en función al logro de aprendizaje de los estudiantes. Para que se implemente una buena gestión curricular, es necesario que la

comunidad educativa comprenda el impacto que genera llevar de manera exitosa el curriculum y para ello el líder educativo tiene que encaminar dicha construcción. Mora (2010), menciona que el líder escolar es quien debe administrar la educación en el proceso de gestión del curriculum, para que pueda construir escenarios propicios que favorezcan el aprendizaje, bajo esta línea Rodríguez (2017), sostiene que el rol activo de los líderes educativos, en la formulación y la implementación de la gestión curricular como práctica de liderazgo, ha tenido correlación estadísticamente significativa con el logro estudiantil (p. 47). Por lo tanto, todo proceso de gestión del curriculum se articula directamente con las buenas prácticas de un líder educativo, quien debe constantemente según Robinson (2007) supervisar directamente la gestión curricular, mediante lineamientos que coordinen las clases y los niveles de acuerdo con metas específicas lo que genera un impacto positivo en los estudiantes. (p. 47) En este sentido, la gestión o coordinación del curriculum de una institución está determinada por el énfasis, tiempo y la importancia que le otorguen los líderes dentro de las escuelas.

Teniendo en cuenta, el rol del liderazgo educativo en la implementación curricular se entiende que el proceso conlleva diversas prácticas que buscan articular el curriculum prescrito, con lo enseñado por los docentes y aprendido por los estudiantes, bajo esta lógica y considerando las realidades que ocurren en las salas de clases, las prácticas de gestión curricular, buscan alinear las acciones mediante dispositivos que estructuren el trabajo. Por lo tanto, los autores Ulloa y Gajardo (2017) plantean que “en este sentido, el foco de la gestión curricular está en seleccionar contenidos relevantes, asegurar su enseñanza y coherencia con lo seleccionado, monitorear que ello ocurra y retroalimentar a usuarios”. (p. 8). Para lograr las metas planteadas por los autores, se encuentran diversas prácticas que apuntan a la gestión curricular, pero que se determinan además por niveles. Volante et al. (2015) citado en Ulloa y Gajardo (2017) propone un modelo en el cual se distinguen cuatro niveles de gestión, nivel estándar nacional, nivel establecimiento, nivel cursos y nivel estudiante declarando que lo más relevante ocurre en los niveles institucionales y en el nivel curso (p. 8), es decir las prácticas que conllevan la organización y planificación curricular más el trabajo del docente en aula, se tornan prácticas fundamentales para modelar y gestionar el curriculum, señala además que en el nivel del estudiante, es clave el proceso de evaluación y retroalimentación de lo aprendido, al mismo tiempo el énfasis que se le otorga a la evaluación formativa por parte de los docentes en el aula.

Frente a lo expuesto anteriormente, toda implementación de la gestión curricular busca mejorar el proceso de aprendizaje como línea base de acción en una institución orientando sus prácticas a la mejora

continua. Por lo anterior, el líder educativo debe encaminar a la comunidad, fortaleciendo una visión curricular compartida con atención en la mejora de los aprendizajes.

4.5 Proceso Evaluativo

Como lo vimos en el apartado anterior, todo proceso de gestión curricular involucra implementar y monitorear el curriculum, lo que forma parte además de una de las prácticas de liderazgo educativo. Por un parte Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) distinguen 5 prácticas de Liderazgo, dentro de las cuales, la práctica de: Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículum, forma parte de la gestión curricular y se encuentra alineada con el modelo que plantea Leithwood et al., (2006) que distingue un conjunto de práctica asociadas a 4 dimensiones, dentro de las cuales la dimensión de: Gestionar la instrucción, involucra prácticas curriculares asociadas al apoyo técnico pedagógico acordes al monitoreo de la enseñanza y de la evaluación.

Por lo anterior y entendiendo la importancia de liderar una gestión curricular de calidad, la propuesta de mejora planteada considera el proceso evaluativo como una práctica necesaria para mejorar. Frente a esto, Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) plantean que, en las escuelas efectivas, monitorean sistemáticamente el progreso de los estudiantes, señalan además la importancia de evaluar los logros y adecuar la gestión y sus prácticas de acuerdo con los resultados de los estudiantes (p. 87). Shulman (2001), menciona además que el proceso evaluativo, está orientado hacia la propia labor docente, es decir, conduce directamente a un acto de análisis y reflexión. (p. 191). En este contexto, la sistematización y el monitoreo de la evaluación, es una estrategia clave para un proceso de mejora tanto de la enseñanza como del aprendizaje, debido a que la práctica se asocia a una “cultura de la evaluación” como la denomina Bellei et al. (2014), que significa la relación entre la información que se obtiene del proceso evaluativo, y el medio de control de los aprendizajes y de las propias prácticas docentes.

Entendiendo la importancia del proceso evaluativo, especialmente bajo esta línea de investigación, entendemos como evaluación “aquel conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia o criterio nos permita llegar a una decisión que favorezca la mejora del objeto evaluado” (Rodríguez, 2005, p. 4. citado en Castro y Moraga 2020) es decir, es un proceso sistemático que busca tener evidencia, tanto para el docente como así también para los estudiantes, con el fin de analizar, reflexionar, mejorar los resultados y consigo el

proceso educativo. Más profundamente y entendiendo la pureza del concepto, Santos Guerra (2007) plantea que la evaluación además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral, importa saber a qué causa sirve y a quien beneficia. (p. 11), es decir es necesario entender el propósito de la evaluación y darle un sentido al proceso. Si bien, Ravela, Picaroni y Loreiro (2017) mencionan que evaluar es una actividad esencial y natural para el ser humano ya que constantemente estamos evaluándonos para tomar distintas decisiones. (p. 31), en el ámbito educativo es un proceso con una complejidad mayor.

Para lograr unificar perspectivas evaluativas, MINEDUC (2018) y en el marco del decreto N° 67 sobre evaluación, calificación y promoción escolar y las normas mínimas nacionales, definen el concepto de evaluación como:

“Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza”. (p 2)

Entonces, se entiende como evaluación a un proceso planificado, sistemático y continuo que recoge información sobre las fortalezas y aspectos a mejorar del aprendizaje de los estudiantes y consigo permite al docente, promover el progreso y mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

4.4.1 Planificar el proceso de evaluación

Una de las principales acciones del profesorado es la planificación de clases, proceso clave para la toma de decisiones con respecto a la organización de las prácticas pedagógicas. Punto clave es la etapa en donde se selecciona las estrategias evaluativas a utilizar, debido a que al tener clara la meta o el objetivo que deben lograr los estudiantes, se logra pensar y planificar las experiencias de aprendizaje con mayor claridad. Heinsen y Maratos (2016), señalan que el proceso de evaluación considera que evaluar implica conocer al estudiante y la propia intencionalidad pedagógica, es decir, aquello que debe alcanzar (p. 18)

El proceso de evaluación deberá responder a las preguntas que forman parte de una planificación con la finalidad de organizar los elementos y las experiencias para alcanzar de manera más completa el logro de los objetivos.

Figura N°4

Planificación de la evaluación



Fuente: Elaboración propia a partir de la guía de planificación y evaluación de Heinsen y Maratos (2016).

A partir de la figura, observamos que el proceso de planificación involucra considerar diferentes elementos, en las que encontramos:

¿Qué evaluar? Dentro de la planificación curricular, se consideran objetivos de aprendizaje e indicadores de logro, por lo que Castro y Moraga (2020) plantean que se debe evaluar el aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes usando de referente los objetivos que se han definido anteriormente, para una asignatura o para un curso (p.7). Cada indicador de logro señala las competencias, habilidades y actitudes que deben aprender los estudiantes y por lo tanto enseñar el docente, es por esto, que mediante estos indicadores se puede demostrar el resultado aprendido.

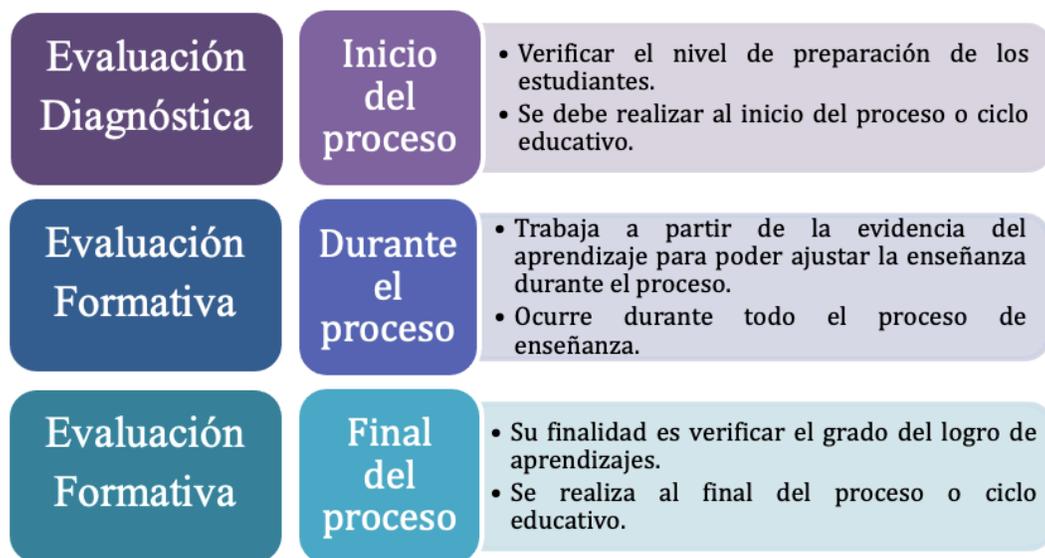
¿Para qué evaluar?: El proceso evaluativo permite recolectar información válida, confiable y oportuna para orientar el proceso educativo. Se evalúa con la finalidad de identificar, analizar y reflexionar el logro de aprendizaje de los estudiantes y por consiguiente las propias prácticas docentes. La evaluación

tiene como objetivo según Shulman (2001) verificar la comprensión de los estudiantes durante el proceso y al finalizar la lección y a su vez evaluar el propio quehacer docente para adaptarse a nuevas experiencias (p. 185).

¿Cuándo y dónde evaluar?: Se evalúa en todo momento debido a que el proceso de recolección de información válida y confiable ocurre durante todo el proceso de aprendizaje, sin embargo, la literatura clasifica y distingue tres momentos para evaluar y que se encuentran articulados con la clasificación de los tipos de evaluación. Según Díaz y Barriga (2002) mencionan que existen 3 tipos de evaluación que son las llamadas evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa además señala que cada modalidad son complementarias para la valoración global sobre la situación de enseñanza y aprendizaje. (p. 396). En la siguiente figura observamos su clasificación:

Figura N°5

Tipos de evaluación.



Fuente: Elaboración propia a partir evaluación y retroalimentación de los aprendizajes. Castro y Moraga (2020)

Evaluación Diagnóstica: Es aquella que se realiza previamente al proceso educativo, con la finalidad como plantean Heinsen y Maratos (2016) de “determinar los conocimientos y las experiencias previas de los estudiantes al momento de comenzar una lección”. (p. 27), es decir, recolecta la información sobre lo que saben los estudiantes y sus conocimientos previos. Por parte del docente les permite organizar y contextualizar el proceso, de acuerdo con las necesidades de los niños y niñas, por parte del alumno, les

permite tomar conciencia de sus conocimientos previos, conocer sus fortalezas y los aspectos que deben mejorar, así poder anticiparse a la experiencia de aprendizaje que viene.

Evaluación Formativa: Tiene como finalidad promover la participación de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, recolectando datos para tomar decisiones oportunas en el propio proceso, tanto para los estudiantes como también para los docentes. Black y Wiliam (2009) plantean que las prácticas cotidianas que se realizan en el aula son formativas en la medida en que la evidencia que se obtiene es interpretada por los docentes y estudiantes para la toma de decisiones acerca de lo que sigue en el proceso de enseñanza y aprendizaje, (p. 32), por lo tanto, la recogida sistemática de información genera un proceso de análisis y reflexión oportuna mientras se da el proceso formativo.

Para el fortalecimiento de la evaluación formativa, Mineduc (2021) entrega orientaciones de evaluación y retroalimentación integrando la evaluación formativa en el aula, a las instituciones escolares, con el principal objetivo, de otorgarle un mayor uso e incorporar gradualmente lo formativo a los procesos de aprendizaje. Dentro de las escuelas, este tipo de evaluación es una herramienta poderosa en el ámbito educativo, debido a que profundiza los procesos tanto de manera individual como colectivamente y además logra visibilizar los avances de los estudiantes generando un constante análisis sobre el propio impacto de las prácticas pedagógicas en el aula, lo que permite ajustar de manera oportuna las metodologías, estrategias y actividades en dicho proceso.

Desde ese marco referencial, la propuesta de mejora busca fortalecer la evaluación formativa en la institución, como mecanismo de mejora de aprendizajes, con la finalidad de enriquecer tanto el conocimiento pedagógico como también las prácticas docentes, sin antes, orientar a los docentes con estrategias de evaluación formativa las que pueden utilizar progresivamente en sus aulas.

Evaluación Sumativa: Se refiere al tipo de evaluación que se realiza al término de un proceso escolar y su finalidad como menciona Díaz y Barriga (2002) es entregar información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes al finalizar una unidad curricular (p. 413), corresponde al proceso en donde se verifica el grado y el cumplimiento de los indicadores y objetivos de aprendizaje que comúnmente obtienen una calificación. La información obtenida mediante este tipo de evaluación otorga conclusiones y reflexiones sobre la eficacia de las prácticas pedagógicas y certifica los aprendizajes logrados por los

estudiantes, lo que puede convertirse en formativo si se logra retroalimentar oportunamente, pero con el foco en la mejora.

¿Cómo evaluar?: Para diseñar el proceso evaluativo, es fundamental como plantean Castro y Moraga (2020) alinear los propósitos, objetivos y métodos de evaluación, respondiendo a las preguntas qué se evalúa y cómo o con qué se evalúa. Dentro de esta concepción, se realizan dos distinciones, por una parte, se encuentran las técnicas de evaluación que Heinsen y Maratos (2016) definen como “el procedimiento mediante el cual se llevará a cabo la evaluación de las competencias y aprendizajes” (p. 22) que determina como se va a evaluar, es decir, la forma, y por otra parte se encuentran los instrumentos de evaluación que determina con que se va a evaluar, es decir corresponde al medio mediante se obtiene la información.

Cuando hablamos de técnicas de evaluación, dentro de la literatura, encontramos diversos métodos, pero es quien define la experiencia de aprendizaje que se debe diseñar para los estudiantes, que según Moreno (2016) no son tan variados ya que la mayoría están se utilizan para los mismos fines y usos y cumplen las mismas funciones (p. 196). Es por lo anterior, que la clave está en el diseño completo del proceso evaluativo, que contempla considerar las competencias, es decir, el objetivo junto a sus indicadores de logro, la técnica o el método con que se evaluará y el dispositivo o el instrumento de evaluación que permite recoger la información, de esta forma el diseño del proceso será planificado y articulado.

4.4.2 Retroalimentar el proceso de evaluación

La retroalimentación es clave en el proceso evaluativo, debido a que fortalece la enseñanza de los estudiantes y además como plantean Castro y Moraga (2020) les proporciona a niños y niñas, información sobre su desempeño pedagógico y su avance en el proceso de formación, permitiéndoles conocer y mejorar sus debilidades para poder transformarlas en fortalezas (p. 14). Lo anterior genera que la evaluación se convierta en un ciclo constante de mejora, donde el estudiante integra sus conocimientos anteriores, con las nuevas sugerencias e información que recibe de los docentes, permitiéndoles progresar significativamente en su aprendizaje.

El proceso de la retroalimentación beneficia por una parte a los estudiantes, debido a que los autores García, Aguilera, Pérez y Muñoz (2011) consideran que los docentes al brindarles retroalimentación de forma frecuente, señalándoles cómo pueden corregir sus errores y apoyándolos, dialogando sobre las maneras de mejorar y apoyando las áreas con las mayor dificultad, les brindan estrategias positivas que permiten de manera individualizada cerrar la brecha entre la situación actual y la deseable (p. 78). Por otra parte, también beneficia positivamente las prácticas docentes, debido a que permite que el docente profundice su proceso de reflexión sobre como su metodología impacta en el aula con la finalidad de realizar los ajustes pertinentes.

Desde el punto de vista de la efectividad de la retroalimentación, es que el Mineduc (2021), plantea que “se necesita entregar información oportuna y descriptiva a los estudiantes para que reconozcan dónde se encuentran y se orienten sobre cómo continuar en su proceso de aprendizaje” (p 49), pero en este punto es clave la forma en que se realiza el acto de retroalimentar, debido a que Moreno (2016) comenta que una buena retroalimentación, puede fomentar la confianza en el alumno y en su capacidad para aprender y por el contrario, una experiencia negativa puede dañar la confianza en sí mismo y por lo tanto su autoestima. (p. 120). Por lo anterior, dentro del plan de acompañamiento, se considera el modelamiento de la retroalimentación como un proceso clave de la evaluación ya que es fundamental que los docentes conozcan formas, métodos y estrategias de retroalimentar positivamente a los estudiantes debido a que es un proceso interactivo y personalizado entre el docente y el alumno

4.6 Mejorando prácticas: Acompañamiento al aula.

Hablar de mejorar prácticas en las escuelas, no es una tarea sencilla, especialmente porque involucra a una comunidad en general, que presentan valores, culturas, expectativas e ideas individuales que deben transformarlas en comunes. Lograr el trabajo en equipo y en colaboración forma parte esencial del mejoramiento educativo ya que solo así se garantiza un mejor logro de aprendizaje en los estudiantes, es aquí donde el rol del líder educativo es trascendental debido que debe encaminar y movilizar a toda la comunidad escolar con un foco en común.

Para mejorar las prácticas especialmente pedagógicas, como lo presenta esta propuesta de mejora, es inherente la construcción de creencias y culturas de mejora, frente a esto Aziz (2018) menciona que gestionar el cambio es una tarea inevitable para quien busque una mejora continua en una organización

(p. 4). Debido a que la transforma en una organización viva y que aprende día a día. Fullan (2002) plantea que:

“Necesitamos cambiar los colegios dado que ahora no son organizaciones que aprenden (Fullan, 1995). Necesitamos, especialmente, promover la “reculturización”, la creación de “nuevos” tiempos y la “reestructuración” de las mismas. La reestructuración es lugar común y todo lo que hace es alterar el horario y los roles formales. La “reculturización”, como hemos argumentado en varios escritos recientes, transforma los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional más amplia, centrada en lo que los estudiantes están aprendiendo y en qué acciones deberían llevarse a cabo para mejorar la situación.” (p. 12)

A partir de esa línea argumentativa entendemos entonces que el cambio tiene un sentido social y de adaptación el cual involucra a toda una comunidad, la que debe involucrarse y encontrar un sentido común compartido para lograr querer cambiar ciertas prácticas. Como se evidenció en las actividades detalladas en la propuesta presentada, el trabajo con la comunidad a partir de reflexiones conjuntas, análisis de resultados, espacios de colaboración e interacción entre pares, promueve un sentido de cambio y genera una cultura de mejora en la institución escolar.

Cuando analizamos la gestión curricular y el rol del liderazgo educativo, se entendió que dentro de las prácticas directivas es dirigir y gestionar eficazmente los procesos de aprendizaje. Tal y como menciona el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015), los directores:

“Evalúan sistemáticamente a todos sus docentes mediante procesos de observación de aula y retroalimentación formativa, entregando de esa manera apoyo y acompañamiento pertinente a cada docente para el mejoramiento continuo de sus prácticas pedagógicas. Además, identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo a la asignatura, nivel de enseñanza y curso que mejor se adecue a sus características y habilidades de manera que alcance su mejor desempeño”. (p. 24.)

Por lo tanto y frente a lo anterior, dentro de una institución, acompañar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas docentes mediante dispositivos curriculares mejora considerablemente los

logros de aprendizaje de los estudiantes y a su vez logra potenciar una cultura de mejora en los docentes al ser parte de procesos de análisis y reflexión del propio quehacer pedagógico. Por lo anterior, el acompañamiento al aula es una de las metodologías que promueve la observación de clases de una manera familiar y positiva.

Se entiende como acompañamiento al aula, dentro de esta línea investigativa, al proceso realizado por el equipo directivo, la unidad técnico-pedagógica, docentes de mayor experiencia o pares a observar prácticas pedagógicas y evidencias de aprendizajes, todo enmarcado en la formación docente (CPEIP, 2019), dichas prácticas permitirán la mejora educativa de la institución lo que está articulado además con el desarrollo profesional docente, quien mediante este proceso permitirá analizar, reflexionar y mejorar sus prácticas en pro de los estudiantes.

En este proceso, existen además otras prácticas que forman clave en el proceso final, según Ulloa y Gajardo (2016) existen dos subprocesos, la observación de clases y retroalimentación (p. 6):

La observación de clases corresponde al proceso en el que se acompaña al docente en el aula con el objetivo de levantar información para la mejora de sus prácticas pedagógicas identificando fortalezas y debilidades con foco en la reflexión docente. Para el logro de esta práctica CPEIP (2019), menciona que es necesario previamente al proceso, definir criterios que faciliten la retroalimentación posterior, dentro de los criterios es necesario considerar: el foco de la observación, la forma de registrar las evidencias, y el espacio para la reflexión conjunta. (p.7). Esta instancia permite comprender el proceso de mejor manera y convertir la observación de clase en una oportunidad de analizar y mejorar las prácticas con un sentido de acompañamiento y no de evaluación de las clases.

Por otro lado, el proceso de retroalimentación se encuentra indudablemente articulado con el liderazgo del equipo directivo, ya que, en gran medida, esta instancia debe ser orientada desde una perspectiva constructivista y de mejora por parte del equipo. Fromm (2016) declara que la habilidad de entregar buena retroalimentación es fundamental para el mejoramiento de la enseñanza (p. 1), es decir, que este proceso cobra sentido al facilitarle al docente, oportunidades de reflexión pedagógica con la finalidad de tomar decisiones que promuevan y potencien los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, definiendo compromisos de mejora. (CPEIP, 2019).

En virtud de lo anterior, el proceso de acompañamiento de aula, según Ulloa y Gajardo (2016) es una práctica de liderazgo pedagógico que hoy se demanda de los equipos directivos (p. 13) y que forma parte de la gestión curricular de una institución que busca la mejora constante del proceso educativo, pero que debe ser diseñada y estructurada de una manera amistosa y familiar para poder movilizar a la comunidad educativa. Dentro del plan de acompañamiento presentado, esta práctica es esencial para la mejora del problema, debido a que, al identificar el foco de la observación, acompañar las prácticas docentes y retroalimentar el proceso permitirá que los profesores y profesoras puedan reflexionar acerca de sus acciones con el fin de mejorarlas y reestructurarlas.

5. Conclusiones

Buscar el cambio constante en la educación chilena, hoy en día, se torna un desafío complejo y que, desde la mirada de las escuelas, involucran nuevas y mejores políticas públicas educativas que orienten hacia esos cambios. Todo proceso de mejora necesita uno o más focos que transformar y que surgen de la necesidad propia de la institución, siempre en la búsqueda de mejorar los aprendizajes del estudiantado. Por lo tanto, la calidad educativa, es consecuencia de una serie de prácticas directivas y pedagógicas, que deben alinearse bajo una visión compartida de mejora.

Sin duda, las problemáticas son múltiples, en el campo educativo y especialmente en las instituciones, por esto es clave recoger las opiniones, ideas y consideraciones de toda la comunidad educativa, mediante un proceso valido y confiable de recolección de información. Por lo anterior, en este trabajo de mejora se recolectaron datos cualitativos y cuantitativos sobre la realidad de la escuela seleccionada, bajo una mirada diferenciada entre docentes y equipo directivo, quienes evaluaron el cumplimiento de prácticas de liderazgo educativo que se realizan en la escuela, en instancias de reflexión y análisis

Bajo un arduo análisis de datos, se establece una problemática general, que considera una gran cantidad de docentes que se preocupan por la ausencia de algunas prácticas, especialmente con el escaso desarrollo de prácticas evaluativas asociadas al trabajo colaborativo de la institución, lo que se traduce en una cultura de trabajo aislada, ausencia de visión compartida, escasas instancias de trabajo colaborativo y falta de sistematización del proceso evaluativo.

La propuesta de mejora presentada buscó solucionar de manera clara, oportuna y rigurosa la causa del escaso desarrollo de prácticas evaluativas, debido a que repercute directamente en la mejora del trabajo colaborativo en la comunidad escolar, otorgándole así, una solución a la problemática educativa en general. Cada una de las actividades fueron diseñadas pensando en fortalecer instancias de reflexión pedagógica, por ende, fortaleciendo el desarrollo profesional docente.

Todo proceso de mejora necesariamente necesita un objetivo claro que sea acompañado con una planificación ordenada que busque desarrollar sistemáticamente las actividades, talleres, instancias, metodologías entre otros con la finalidad de que puedan impactar positivamente, dentro de la propuesta

diseñada se consideró al menos un año de implementación, siguiendo una ruta de trabajo acumulativa y progresiva y considerando una instancia de evaluación final para determinar su institucionalización en la comunidad escolar.

Cambiar las prácticas pedagógicas, involucra indudablemente liderar y gestionar el curriculum como un medio para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes, pero este cambio, no es instantáneo, requiere construir una cultura de mejora en la institución guiados por un propósito común y fortaleciendo las competencias individuales de cada uno de los miembros de la comunidad, el cambio debe ocurrir desde adentro, ya que solo así será significativo y permanente en el tiempo.

Considerando lo que involucra diseñar una propuesta de mejora, incluyendo el diagnóstico del centro educativo junto a su contexto social, el levantamiento de la línea base acompañado del diseño metodológico, la detección del problema y la planificación de un proyecto de mejoramiento, se entiende que todo proceso conlleva necesariamente liderar eficazmente un establecimiento teniendo como principio en común la mejora de aprendizajes. Lo fundamental es crear una cultura de mejora, con una visión compartida generando oportunidades de colaboración entre pares para fortalecer los procesos de reflexión, solo así, obtendremos mejoras en el logro educativo.

A su vez, es necesario comprender, que el proceso de mejora sostenido en el tiempo, depende del impacto que genere la propuesta planteada, que al nacer desde los propios docentes y de la comunidad educativa, permite que se apropien de la causa, especialmente en la búsqueda de las soluciones de manera conjunta, por lo tanto, el fortalecimiento del equipo docente sustenta de manera estratégica esta propuesta.

Uno de los desafíos más importantes, tienen relación con la capacidad de poder implementar el diseño planteado en la institución escolar, generando un sentido de pertenencia y de motivación con la comunidad educativa, lo que favorece al logro de cada una de las actividades planificadas. Pero el desafío más grande, tiene relación con la institucionalización de la propuesta como medio de mejora debido a que se traduce a un impacto positivo en la implementación del plan de acompañamiento evidenciándose en mayores logros de aprendizajes en los estudiantes. El desafío permanente de todo docente es ser siempre un agente de cambio que pueda responder a las necesidades del Chile actual con una mirada reflexiva.

Bibliografía

Aziz (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota técnica N° 2. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Barbour (2007). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. Madrid, España.

Black y Wiliam (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment Evaluation and Accountability.

Bellei, Valenzuela, Vanni (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Lom Ediciones.

Bolívar (2014). "Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: una revisión internacional". En Ulloa J., Rodríguez S. (Ed.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes. Aportes para la mejora de la escuela*. (pp. 61-103). Santiago, Chile: RIL editores.

Bolívar (2010). *El Liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad.

Bush (2016). *Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia una comprensión de un liderazgo efectivo*. Liderazgo Educativo en las Escuelas:Nueve Miradas Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Castro y Moraga (2020) *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. IACC. Chile

CPEIP (2019). *Retroalimentación de las practicas pedagógicas* https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/retroalimentaci%C3%B3n_marzo2019.pdf

Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*.

Díaz y Barriga (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill

Fromm (2016). *¿Cómo realizar la retroalimentación después de un acompañamiento al aula?*. boletín n°3. líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

Fullan (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Ediciones Akal.

Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado.

García, Aguilera, Pérez y Muñoz (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. Instituto nacional para la evaluación de la educación. México.

Glattorn, Boschee, Whitehead y Boschee (2013). *Curriculum leadership. strategies for development and implementation California: SAGE*.

Heinsen y Maratos (2019). *Guía de Apoyo a la Planificación y Evaluación Docente Serie: Desarrollo Profesional Docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education.

Hernández, Fernández y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Leithwood, Day, Sammons, Harris, y Hopkins (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.

MINEDUC. (2012). *Orientaciones técnicas para la elaboración del plan de mejoramiento educativo*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2015). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula*. Santiago de Chile.

MINEDUC. (2021). *MIME MINEDUC. Ficha Establecimiento*. Ministerio de Educación. <https://www.mime.mineduc.cl/explorer>

MINEDUC. (2021). *Orientaciones de evaluación y retroalimentación integrando la evaluación formativa en el aula Santiago de Chile*. Ministerio de Educación.

Mora, A (2010). *La gestión curricular y su implicancia en los procesos educativos de calidad*. Disponible en Revista Vinculando. http://vinculando.org/educacion/la_gestion_curricular_en_procesos_educativos_de_calidad.html

Moreno (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje : reinventar la evaluación en el aula*. México : UAM

Murillo y Krichesky (2012). *El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE.

Otzen y Manterola (2017). *Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio*. International Journal of Morphology. <https://n9.cl/qx4d>

Pereira (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. Revista Electrónica Educare. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.

Ravela, Picaroni y Loreiro (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?. Reflexiones y propuestas de mejora para docentes*. Grupo magro editores.

Riveros (2004). *Gestión Curricular: Reto para la Escuela en la Sociedad del Conocimiento*. Universidad de Chile.

Robinson (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee: Australian Leaders Council for Educational.

Robinson, Hohepa y Lloyd. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what Works and why*. Best Evidence Synthesis Interaction (BES). Wellington.

Rodríguez (2017). *Influencia de las prácticas de gestión curricular de los Jefes de Unidad Técnicas Pedagógicas en las prácticas pedagógicas docentes de establecimientos municipales*. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.

Rohlehr (2006). *Características del currículo y la gestión curricular*. UNESCO Santiago de Chile

Santos Guerra (2017) *La evaluación como aprendizaje: la flecha en la Diana*. Narcea S. A ediciones. Madrid, España.

Shulman (2001) *Conocimiento y enseñanza. Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review.

Spillane y Ortiz (2016). *Liderazgo educativo en las escuelas: nueve miradas*. Universidad Diego portales. Santiago de Chile

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

Ulloa y Gajardo (2017). *Gestión de la implementación curricular*. Informe Técnico N°5. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

Vásquez, Bernal y Liesa (2014). *La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa*, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10486/663351>

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

Young (2018). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas: Desarrollo y formación en liderazgo educativo: historia y prácticas contemporáneas en Estados Unidos*. Universidad Diego portales. Santiago de Chile

Anexos

Cuestionario de Gestión Curricular, construido por el equipo de investigación del área de Gestión y liderazgo educativo de la Universidad de Concepción:

CUESTIONARIO A DOCENTE DE AULA

Estimado/a Docente:

El presente cuestionario tiene como propósito conocer su opinión acerca de la gestión pedagógica desarrollada en el establecimiento educacional en el cual Ud. se desempeña, con la finalidad de focalizar de manera más adecuada el acompañamiento pedagógico desarrollado en su institución. En este sentido, su participación es muy importante para la planificación de estrategias de mejora.

Desde ya agradecemos sinceramente la respuesta a este cuestionario e informamos que su carácter es completamente anónimo. La información recogida será analizada y utilizada para fines estrictamente académicos.

***Obligatorio**

Instrucciones

A continuación se enuncian una serie de afirmaciones acerca de la forma en que se gestiona el currículum en su establecimiento. Le solicitamos lea con detención cada uno de los enunciados y responda según su opinión. Por favor seleccione el nivel de acuerdo para cada una de ellas (MARQUE SÓLO UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA POR AFIRMACIÓN), según los siguientes descriptores:

Muy desacuerdo	1
Desacuerdo	2
Ni en acuerdo ni desacuerdo	3
De acuerdo	4
Muy de acuerdo	5

Afirmaciones sobre el trabajo pedagógico en este establecimiento: Coordinación y lineamiento pedagógico para la implementación efectiva del currículum

01. El director y/o el equipo técnico-pedagógico definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos académicos y formativos de la institución.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muy desacuerdo	Desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

1. 01. El director y/o el equipo técnico-pedagógico definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos académicos y formativos de la institución. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

2. 02. El director y/o el equipo técnico-pedagógico organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos primando criterios pedagógicos (como la distribución equilibrada de horas por asignatura en la semana, la experiencia de los profesores en sus respectivas áreas, entre otros.) *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

3. 03. El director y/o el equipo técnico-pedagógico resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo.

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo.

4. 04. El director y/o el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes, políticas comunes que deben ser implementadas en más de una asignatura o nivel de enseñanza para desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

5. 05. El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

6. 06. El director y/o el equipo técnico-pedagógico sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

7. 07. El director y el equipo técnico-pedagógico, en coordinación con los docentes, seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos en función de las necesidades pedagógicas del establecimiento. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

II. Afirmaciones sobre el trabajo pedagógico en este establecimiento:
Elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

8. 08. Los profesores conocen las Bases Curriculares y los programas de estudio. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

9. 09. Los docentes realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

10. 10. Los docentes realizan planificaciones al nivel de profundidad estipulado en los planes y programas de estudio. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

11. 11. Los profesores elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso, en las que se calendarizan los objetivos de aprendizaje que se cubrirán durante el año. *

Marca solo un óvalo.

Muy de acuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

12. Los profesores elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura que imparten, en las que se especifican los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los medios de evaluación. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

13. El director y el equipo técnico-pedagógico analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas, con el fin de mejorar su contenido. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

14. En este intercambio con director y UTP se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

15. El director y el equipo técnico-pedagógico efectúan observaciones de clases regularmente (al menos una vez al semestre a cada profesor). *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

III. Afirmaciones sobre el trabajo pedagógico en este establecimiento: Apoyo docente mediante observación de clases y coordinación efectiva del proceso evaluativo.

16. 16. El director y el equipo técnico-pedagógico analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes (cuadernos, pruebas, trabajos de investigación, entre otros). *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

17. 17. El director y/o miembros del equipo técnico pedagógico se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, al menos una vez al mes, para reflexionar sobre las clases observadas, los trabajos revisados y los desafíos pedagógicos enfrentados, y según esto elaboran estrategias que permitan superar los problemas encontrados. *

Marca solo un óvalo.

Muy de acuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

18. 18. El director y el equipo técnico-pedagógico, en conjunto con los docentes, estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes, de modo que queden homogéneamente distribuidas en el año. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

19. 19. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes, que tengan un nivel de exigencia adecuado, que no contengan errores de contenido y de construcción. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

20. 20. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones contemplen distintas formas, como pruebas de desarrollo, pruebas de desempeño, evaluación de portafolios, trabajos grupales, entre otras. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

21. 21. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje, por lo tanto, fijan y cumplen plazos para corregirlas y para retroalimentar a los estudiantes sobre su desempeño, ya sea con observaciones escritas o mediante la revisión grupal de las evaluaciones. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

IV. Afirmaciones sobre el trabajo pedagógico en este establecimiento:

Monitoreo de la cobertura curricular y promoción entre docentes de aprendizaje colaborativo.

22. 22. El director y el equipo técnico-pedagógico hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura: llevan el detalle de los objetivos cubiertos según el reporte de los profesores, la revisión de cuadernos y pruebas, y las observaciones de clases. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

23. 23. El director y el equipo técnico-pedagógico organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

24. 24. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje para tomar decisiones compartidas acerca de metodologías, formas de evaluación y atención a los estudiantes. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

25. 25. El director y el equipo técnico-pedagógico identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales para corregir aquello. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

26. 26. El director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

27. 27. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

28. 28. El director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros. *

Marca solo un óvalo.

Muy desacuerdo

1

2

3

4

5

Muy de acuerdo

**INFORMACIÓN
DE
CARÁCTER
GENERAL
SOBRE
USTED**

Estas preguntas se refieren a usted, a su formación y al tiempo que lleva en la enseñanza. Al responder a las mismas, marque la casilla(s) que corresponda(n), o bien escriba un número cuando sea necesario.

29. 1. Indique su sexo

Marca solo un óvalo.

Masculino

Femenino

30. 2. Edad (años)

31. 3. Asignatura que imparte

Marca solo un óvalo.

Lenguaje y comunicación

Matemática

Inglés

Artes

Tecnología

Música

Ciencias naturales

Religión

Historia, geografía y ciencias sociales

Educación física

Taller

32. 4. Título profesional obtenido

33. 5. Institución que le entregó el título profesional

34. 6. Especialización/perfeccionamiento que posee:

Marca solo un óvalo.

- Grado de Doctor en educación.
- Grado de Magíster en áreas de didáctica, evaluación.
- Grado de Magíster en otra área de educación
- Grado de Magíster en áreas distintas de educación
- Postítulo en áreas de didáctica, evaluación.
- Postítulo en otra área de educación
- Ha realizado cursos de perfeccionamiento en los últimos tres años en materias de didáctica, evaluación.
- Ha realizado cursos de perfeccionamiento en los últimos tres años en materias distintas de didáctica, evaluación.

35. 7. ¿Cuántas horas cronológicas contratadas tiene en este establecimiento?

36. 8. De su total de horas contratadas, ¿Cuántas horas pedagógicas de clases realiza?

37. 9. Considere una semana típica ¿Cuántas horas cronológicas promedio, dedica usted a preparación de clases?

38. 10. Considere una semana típica ¿Cuántas horas cronológicas promedio, dedica usted a trabajo colaborativo con otros profesores o profesionales?

39. 11. Considere una semana típica ¿Cuántas horas cronológicas promedio, dedica usted a revisión de trabajos y pruebas de los estudiantes?

40. 12. Considere una semana típica ¿Cuántas horas cronológicas promedio, dedica usted a atención de padres y apoderados?

41. 13. Considere una semana típica ¿Cuántas horas cronológicas promedio, dedica usted a reuniones técnicas?

42. 14. ¿Cuántos años de servicio tiene usted?

43. 15. ¿Cuántos años de servicio tiene en este establecimiento?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

44. Opcional: Si desea comentar el cuestionario o agregar algo, puede hacerlo en este espacio

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Encuesta a Directivos

El presente formulario tiene como objetivo recopilar su percepción frente al trabajo colaborativo y el proceso de evaluación de los aprendizajes en su Escuela.

Agradecemos su colaboración
Estudiantes de Magister en Gestión y Liderazgo Educativo

Luz Cisterna E.
Israel Diaz S.

- 1- Con respecto al trabajo colaborativo, ¿cuál cree UD que es la relevancia y el impacto que esta genera en su escuela?

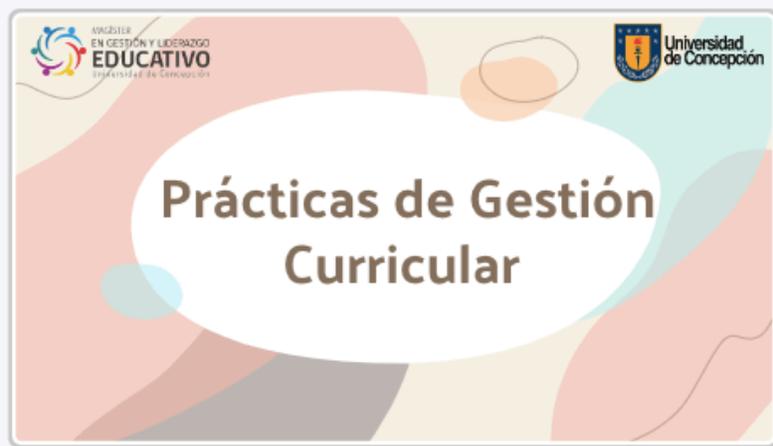
- 2- ¿Cuáles son las estrategias implementadas en la Escuela para favorecer el trabajo colaborativo?, ¿Ha observado mejoras mediante la implementación de estas?

3. 3- Respecto al trabajo colaborativo ¿cuales serian los nudos críticos que se pueden observar en su Escuela?

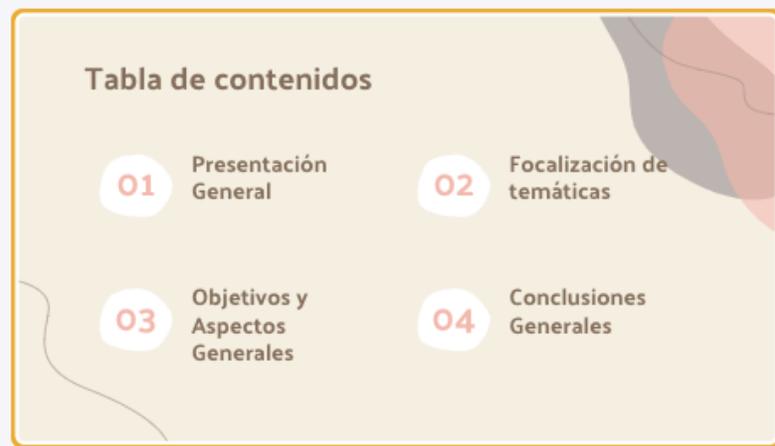
4. 4- Con respecto al proceso evaluativo ¿cuales son según su percepción, los principales nudos críticos y desafíos que presentan los profesores en el proceso de ejecución de la evaluación de los aprendizajes?

5. 5- ¿Cuáles son los facilitadores y obstaculizadores en la coordinación del proceso evaluativo que implementa la Escuela?

Material apoyo Grupo Focal:



1



2



3



4

02

Objetivos y Aspectos Generales

5

Objetivo General

Analizar las prácticas de Gestión Curricular desarrolladas por el equipo directivo y los docentes de la escuela básica Patrimonial de la comuna de Tomé.

6

Aspectos Generales



Participación

De carácter libre y voluntario



Confidencialidad

Las encuestas son anónimas. Cada participante recibirá un código, que promueve el anonimato del entrevistado.



Uso de datos

Los datos serán utilizados únicamente en instancias académicas de investigación.

7

Consentimiento Informado

<https://forms.gle/bTdnkv9Rka6UmxzW7>

8

03

Focalización de temáticas

Temáticas



Trabajo Colaborativo



Proceso Evaluativo



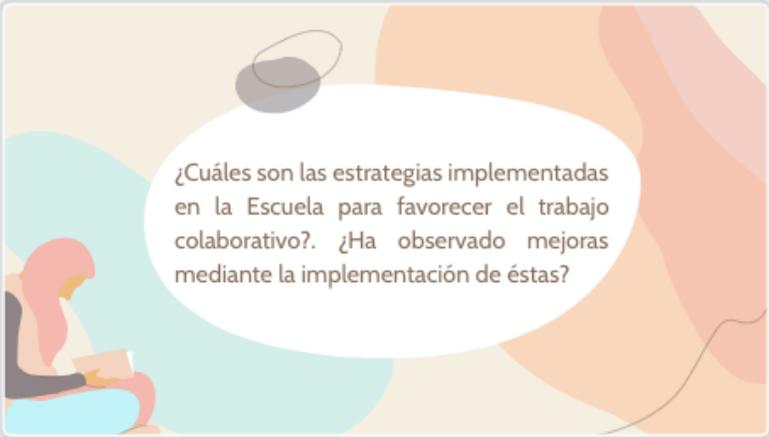
Trabajo Colaborativo



Con respecto al Trabajo Colaborativo, ¿Cuál creen que es la relevancia y el impacto que este genera en la escuela?

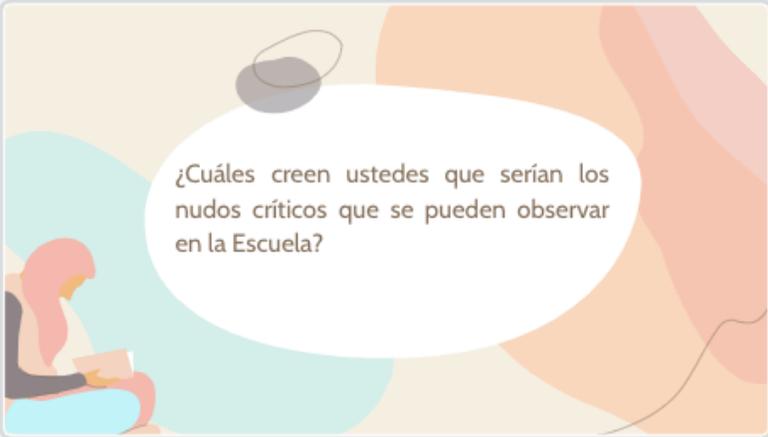
11

12



¿Cuáles son las estrategias implementadas en la Escuela para favorecer el trabajo colaborativo?. ¿Ha observado mejoras mediante la implementación de éstas?

13



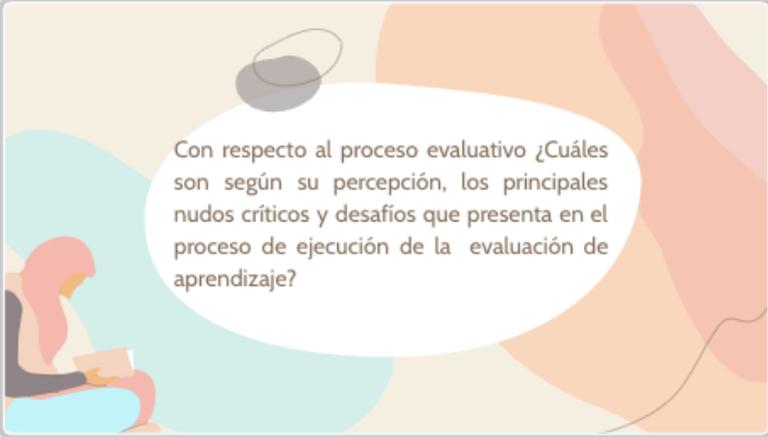
¿Cuáles creen ustedes que serían los nudos críticos que se pueden observar en la Escuela?

14

Proceso Evaluativo



15



Con respecto al proceso evaluativo ¿Cuáles son según su percepción, los principales nudos críticos y desafíos que presenta en el proceso de ejecución de la evaluación de aprendizaje?

16



¿Cuáles son los facilitadores y obstaculizadores en la coordinación del proceso evaluativo que implementa la Escuela?

17

04

Conclusiones Generales

18

Dudas

Sugerencias

Reclamos

19

Contacto investigadores



Email

Lucistema@Udec.cl



Celular

+56979060612



Email

Idiazsanti@gmail.com



Celular

+56990130382

20



Muchas Gracias

21